

Ю. А. Костенкова

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ
ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ
ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ

ПРОСВЕЩЕНИЕ

Москва
2011

Юлия Александровна Костенкова
Культурологический подход в изучении
детей с задержкой психического развития

Текст предоставлен правообладателем

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=10099418

*Ю. А. Костенкова. Культурологический подход в изучении детей с задержкой психического развития: Монография: МПГУ; Москва; 2011
ISBN 978-5-4263-0075-0*

Аннотация

Проблема школьной неуспеваемости остается одной из актуальных проблем современной педагогики и психологии. В монографии представлен культурологический подход в анализе организации изучения и обучения одной из наиболее многочисленной группы среди неуспевающих школьников – детей с задержкой психического развития. В работе представлена клинико-психолого-педагогическая характеристика детей данной категории, показаны особенности усвоения ими чтения и математических знаний и навыков по годам обучения в начальной школе.

Монография адресована научным работникам, преподавателям вузов, студентам педагогических, психологических, дефектологических факультетов, специалистам системы коррекционно-развивающего обучения.

Содержание

Введение	5
Глава 1. Школьная неуспеваемость как психолого-педагогическая и социальная проблема	7
1.1. Понятие «школьная неуспеваемость» в современной науке	7
1.2. Проблема трудностей обучения в работах зарубежных исследователей	15
1.3. Дети с задержкой психического развития как одна из наиболее многочисленных категорий неуспевающих школьников	22
Глава 2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития	24
2.1. Клинические проявления при задержке психического развития	24
2.2. Систематика задержек психического развития	26
Конец ознакомительного фрагмента.	28

Ю. А. Костенкова
Культурологический подход
в изучении детей с задержкой
психического развития
Монография

© Ю. А. Костенкова, 2011

© МПГУ, 2011

© Оформление. Издательство «Прометей», 2011

Рецензенты:

Плаксина Л. И. – доктор психологических наук, профессор кафедры олигофренопедагогики МПГУ

Леванова Е. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и психологии МПГУ

* * *

Введение

Одна из актуальных проблем современной педагогики – повышение эффективности учебно-воспитательного процесса и преодоление школьной неуспеваемости. Ее решение предполагает совершенствование методов и форм организации обучения, поиск новых, более эффективных путей формирования знаний с учетом реальных возможностей учащихся и условий, в которых протекает их учебная деятельность. Особенно актуальной эта проблема становится в связи с появлением альтернативных учебных заведений и введением государственных стандартов на все виды образования.

Проблемами школьной дезадаптации учащихся занимались многие ведущие педагоги (Ю. К. Бабанский, Л. В. Занков, М. Н. Скаткин, В. А. Сухомлинский и другие), психологи (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, З. И. Калмыкова, Г. С. Костюк, В. А. Крутецкий, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн, С. Я. Рубинштейн и другие), дефектологи (Т. А. Власова, В. И. Лубовский, Н. А. Никашина, М. С. Певзнер и другие). В процессе исследований было выявлено разнообразие причин и проявлений дезадаптации, одним из основных факторов рассматриваемого явления большинство исследователей называют школьную неуспеваемость. Тем не менее в настоящее время единых взглядов и подходов к определению явления школьной дезадаптации не существует.

Неуспеваемость, особенно возникающая на начальных этапах обучения, создает реальные трудности для нормального развития ребенка, так как не овладев основными умственными операциями и навыками, учащиеся не справляются со значительно возрастающим объемом знаний в средних классах и вследствие усугубляющихся трудностей на последующих этапах выпадают из процесса обучения. Необходимо правильно и своевременно диагностировать причины неуспеваемости в каждом индивидуальном случае и по возможности устранять или корректировать их последствия.

Сложившаяся традиционная система образования в нашей стране предусматривала, помимо общеобразовательных школ для всех учащихся (с вариантами профилированного обучения для одаренных и способных детей), организацию для детей с выраженными нарушениями развития специальных общеобразовательных коррекционных учебных заведений двенадцати типов, профилированных в зависимости от характера нарушения развития ребенка и степени его выраженности. Детские сады, школы и школы-интернаты для детей с нарушениями зрения, слуха, речи, интеллектуального развития, опорно-двигательного аппарата в основном решали проблему их обучения, воспитания и социальной адаптации лиц данной категории. Вместе с тем в связи с процессами интеграции в обучении наметилась тенденция к уменьшению вариативности таких учебных заведений.

Глобальный подход к реализации идеи интегрированного обучения, может служить объяснением наблюдающейся в последние годы тенденции усиления неоднородности состава учащихся общеобразовательной школы по уровню умственного, речевого, психического развития в целом. Такое положение во многом обусловлено тем, что в школу попадают учащиеся с парциальными нарушениями развития, те, которые раньше обучались в специальных учебных заведениях. Как показывают исследования (Т. А. Власова, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер и другие), среди неуспевающих учащихся есть школьники с педагогической запущенностью, задержкой психического развития, неярко выраженными сенсорными, интеллектуальными, речевыми нарушениями, причинами которых являются остаточные поражения центральной нервной системы, минимальные мозговые дисфункции. Дети с задержкой психического развития составляют примерно 50 % неуспевающих школьников. Для их обучения созданы специальные учебные заведения – школы и классы VII вида (ранее – классы выравнивания, затем – коррекционно-развивающего обучения).

Происходящие социально-экономические изменения в жизни нашего общества, постоянное повышение общественных требований к уровню общего образования обострили и проблему школьной неуспеваемости. Практика более чем двадцатилетнего обязательного всеобщего среднего образования показала, что, несмотря на большое внимание, уделяемое совершенствованию содержания образования и методик обучения, оснащению школьных кабинетов современными техническими средствами обучения, улучшению условий труда учителей, учить всех и учить хорошо при существующей традиционной организации учебного процесса невозможно.

В современных условиях с учетом вышесказанного особую социальную и педагогическую значимость приобретает проблема целесообразности и эффективности дифференцированных форм организации обучения. Одной из острейших является проблема определения критериев отбора таких учащихся в классы и группы, где были бы созданы необходимые условия для их успешного обучения, а в дальнейшем – и социальной адаптации.

В психологической, педагогической научно-методической литературе появились работы, посвященные изучению отдельных категорий неуспевающих учащихся, методические рекомендации по преодолению учебных трудностей этих школьников (Т. А. Власова, М. В. Ипполитова, З. И. Калмыкова, Г. М. Капустина, Г. Ф. Кумарина, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Н. А. Менчинская, Н. И. Мурачковский, Н. А. Накашина, М. С. Певзнер, Р. Д. Тригер, Н. А. Цыпина, А. А. Харитонов, С. Г. Шевченко и другие).

Среди стойко неуспевающих учащихся выявляется значительное число детей с задержкой психического развития, и существующая система коррекционно-развивающего обучения по ее устранению требует дальнейшей разработки и совершенствования.

Система дифференцированного обучения находится в процессе становления, вслед за специальными школами и классами для детей с задержкой психического развития появились другие образовательные формы и структуры для детей, испытывающих различные трудности в обучении (классы коррекции, компенсирующего обучения, реабилитации, педагогической поддержки и другие), в целом порядка двадцати наименований. В этих классах наблюдалось внедрение множества программ по дополнению учебного процесса различными средствами поддержки учащихся (психологической, логопедической, коррекционно-педагогической). Но такие программы, как правило, мелкомасштабны, односторонни, недостаточно научно обоснованы.

Как показывает опыт, на современном этапе не полностью разработана типология классов, методика работы с учащимися, не до конца выявлены основные трудности, с которыми встречаются школьники при изучении учебной программы. Даже состав учащихся в классах VII вида разнороден, поэтому необходимо определить более четкие критерии для дифференциальной диагностики учеников, разработать для каждой типогруппы соответствующие программы и методики обучения, требования к знаниям и навыкам. Особенно актуальной эта проблема становится в связи с происходящей стандартизацией образования.

Наиболее продуктивным при анализе состояния и перспектив развития исследований в области изучения детей с задержкой психического развития, с нашей точки зрения, является культурологический подход, основывающийся на предложенной в первой четверти XX в. Л. С. Выготским теории историко-культурного подхода при анализе общественных явлений.

Глава 1. Школьная неуспеваемость как психолого-педагогическая и социальная проблема

1.1. Понятие «школьная неуспеваемость» в современной науке

В трудах многих классиков педагогики прослеживается тенденция разностороннего подхода к анализу причин неуспеваемости школьников и намечаются различные пути ее преодоления и предупреждения.

Изучением отдельных аспектов проблемы предупреждения и преодоления неуспеваемости школьников занимались многие отечественные педагоги – Ю. К. Бабанский, А. А. Бударный, М. А. Данилов, А. М. Гельмонт, В. П. Есипов, Л. В. Занков, Ф. Ф. Королев, С. М. Риверс, М. Н. Скаткин, Т. Ю. Ступина, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий, П. О. Эфруси, психологи – Б. Г. Ананьев, П. П. Блонский, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. И. Зыкова, З. И. Калмыкова, Г. Л. Костюк, В. А. Крутецкий, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Н. А. Менчинская, Э. И. Моносзон, Т. Л. Мусеридзе, Н. И. Мурачковский, С. Л. Рубинштейн, С. Я. Рубинштейн, Л. С. Славина, А. А. Смирнов, В. С. Цетлин, дефектологи – Т. А. Власова, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, за рубежом – Я. А. Коменский, А. Дистервег, Р. Барней, Ж. Брунер, И. Илlich, Ж. Конорницки, С. Куписiewicz, Н. Лоу, Г. Стохр, Г. Витцлак и другие.

При определении понятия неуспеваемость мы, вслед за В. С. Цетлиным, придерживаемся мнения, что содержание этого понятия не является раз и навсегда данным, оно меняется в ходе развития школы и связано с изменением целей и содержания образования [171; 172].

В современной педагогике не дается определения неуспеваемости как отдельному, самостоятельному дидактическому понятию, она подразумевается как антипод успеваемости. Под успеваемостью же понимается «степень усвоения знаний, умений и навыков, установленных учебной программой, с точки зрения их полноты, сознательности и прочности» [171] или «характер степени полноты, глубины, сознательности и прочности знаний, умений и навыков, усвоенных учащимися в соответствии с требованиями учебных программ» [172].

Внимание большинства исследователей и практиков в основном направлено на преодоление уже сложившейся, зафиксированной неуспеваемости. Так, В. А. Сухомлинский писал: «Отстающих учеников вообще нет, есть дети, которые не овладели всеми теми знаниями, которыми овладел весь класс, эти дети могут некоторое время с трудом учиться и быть успевающими. Но если отставание не устраняется своевременно, ученик становится с течением времени неуспевающим: он имеет в знаниях такие пробелы, что овладеть новым знаниями по данному предмету не может» [205].

Мы будем рассматривать неуспеваемость как итог отставания, следовательно, если своевременно не устранить причины, породившие само отставание, то оно неминуемо приведет к неуспеваемости.

Основоположник педагогики как науки о воспитании и обучении ребенка Я. А. Коменский в работе «Великая дидактика» писал о том, что все дети от природы имеют предрасположение, стремление к знанию, всех их можно учить. Он также подчеркивал, что дети по способностям не одинаковы и учителю в процессе работы необходимо учитывать это обстоятельство. Большое значение автор придавал правильно организованной помощи школьникам в учении: «Школа должна учить молодежь всему приятно и основательно и стать для

них самым любимым местом». Решающее значение Я. А. Коменский придавал правильной постановке самого процесса обучения и воспитания [100].

А. Дистервег, рассматривая проблемы предупреждения неуспеваемости школьников, советовал учителям обращать особое внимание на ленивых, вялых и слабых детей, энергично побуждать их к деятельности при помощи вопросов и одобрения [58].

В России проблеме повышения эффективности учения слабоуспевающих школьников уделяли внимание выдающиеся педагоги и общественные деятели. Так, В. Г. Белинский утверждал, что школа должна строить учебно-воспитательный процесс на началах народности, учете возрастных и индивидуальных особенностей детей, глубоком уважении человеческого достоинства каждого из них [12].

По мнению К. Д. Ушинского, для успешного обучения каждого ребенка необходимо создание таких условий обучения, в которых дети проявляли бы активность и самостоятельность, работали с охотой и без принуждения. Кроме методического мастерства учителя, необходимо его заботливое отношение к каждому ученику, любовь педагога к своему делу. К. Д. Ушинский призывал учителей «знать человека во всех его отношениях», рекомендовал учителю, прежде всего, выявить уровень знаний слабого ученика», вскрыть причину его отставания в учебе, привести в систему имеющиеся у него знания, изучать новый материал с опорой на уже усвоенное, продвигаться вперед небольшими шагами. Он советовал учителям избегать непрерывной критики результатов учения ребенка, чаще спрашивать слабоуспевающих. Большое значение в работе учителя автор отводил предупреждению рассеянности детей, преодолению механического заучивания учебного материала, «зубрежки», которые нередко являются причинами неуспеваемости школьников, рекомендовал широко использовать разнообразные методы обучения, которые позволяли бы всемерно учитывать индивидуальные особенности внимания, памяти и мышления школьников [216].

Заботой о ребенке, о его человеческом достоинстве, о разумной организации учебного процесса проникнута статья Н. А. Добролюбова «Ученики с медленным пониманием» [59]. В этой статье он осуждал бездушное отношение учителей к отстающим ученикам, практику наклеивания ярлыков «неспособный», «безнадежный» и т. д. От учителей требовал всестороннего изучения ученика, причин его отставания в учении, всемерной помощи слабым, отстающим учащимся.

Л. Н. Толстой утверждал, что все дети могут успешно учиться, а отставание происходит от того, что учитель не знает индивидуальных особенностей ученика. Он отмечал, что при подходе к каждому ученику «должна быть своя особая метода», и что учитель «должен, принимая всякое затруднение понимания ученика не за недостаток ученика, а за недостаток своего учения, стараться изобретать в себе новые приемы» [210].

Специальные исследования проблемы неуспеваемости возникли в связи с ориентацией на всеобщее обязательное обучение детей, когда отсев из школы превратился в общественную проблему.

Особенно остро эта проблема проявилась в России после Октябрьской революции, когда образование стало носить широкий и массовый характер. Уже в документе «Основные принципы единой трудовой школы» (1918 г.) намечались пути предупреждения неуспеваемости и ликвидации второгодничества, основными из которых рассматривались улучшение «условий домашнего обихода» и организация, для этих детей «особых забот школы» [166].

В первые годы советской власти предусматривалась возможность второгодничества: «В 1925 году было принято официальное решение о допустимости второгодничества в размерах до 25 %. Этот процент был в те годы общепризнанной нормой. Но чем дальше развивалось советское государство, чем совершеннее становилась наша школа, тем все более настойчиво и остро ставился вопрос о необходимости преодоления массового второгодничества. К концу 30-х годов оно уменьшилось до 12 %» (М. П. Кашин).

В эти годы широкое распространение получили исследования педологов. Педология как наука имела два направления – «биогенетическое» и «социогенетическое».

Сторонники «биогенетического» направления (П. П. Блонский, А. Г. Цейтлин, М. М. Шершень и другие) основной причиной неуспеваемости школьников считали биологическую неполноценность ребенка, в частности, ими было выявлено, что неуспевающие учащиеся хуже успевающих по физическим данным и подвержены более частым инфекционным заболеваниям [19; 232].

Сторонники «социогенетического» направления (Е. А. Аркин, А. Б. Залкинд и другие) причиной неуспеваемости считали социальные условия: неблагополучную семью, плохие жилищные условия, недоедание, отсутствие книг и учебных пособий, переполненность классов, слабые педагогические кадры и т. п. Они делали вывод о том, что неблагоприятные социальные условия накладывают свой отпечаток на состояние ребенка, следовательно, неуспеваемость – явление чисто социальное, а не педагогическое.

Несмотря на некоторую прямолинейность и односторонность взглядов, исследования педологов, несомненно, внесли значительный вклад в решение проблемы школьной неуспеваемости. Но в 1936 году вышло Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса». В развернувшейся затем общественной дискуссии отрицалось все положительное, что было сделано педологами, их ошибки преувеличивались, а положительные стороны замалчивались, в итоге идеи педологии были преданы забвению на долгие десятилетия.

Широкие исследования, школьной неуспеваемости в тридцатые годы XX в. были проведены П. П. Блонским [20; 21]. Им были выделены причины, которые чаще всего ведут к неуспеваемости: 1) низкая работоспособность школьников, связанная с состоянием их здоровья (три четверти неуспевающих учеников быстро утомляются, тогда как среди успевающих обнаруживают быстрое утомление только треть учеников); 2) неумение правильно организовать свой труд, «неумение работать»; 3) отсутствие интереса к учению, желания учиться; 4) слабое развитие школьников. Автор выражал несогласие с исследователями, которые видели глазную причину неуспеваемости в особенностях самих учащихся, а не в недостатках работы учителей. Он аргументировал значительно большее влияние педагогов на успешность учения школьников тем, что многие неуспевающие в одном классе школьники, попадая в другой класс, к другому педагогу, начинают успевать.

Классификацию типов неуспевающих школьников П. П. Блонский проводил по двум внутренним причинам – физическая слабость и умственная неразвитость и третьей внешней причине – домашние условия и сильные внешкольные интересы. Работы П. П. Блонского стали существенным вкладом в педагогические исследования проблемы школьной неуспеваемости. Положительной особенностью было единство анализа причин и разработки рекомендаций по предупреждению и преодолению неуспеваемости [20].

На комплексный характер неуспеваемости указывала П. О. Эфрусси. Она провела анализ причин неуспеваемости школьников и разработала рекомендации по ее преодолению [235]. Автор отмечала, что в большинстве случаев неуспеваемость бывает обусловлена комплексом физиологических, экономических, психосоциальных и некоторых других причин. П. О. Эфрусси выделяла следующие наиболее характерные черты, свойственные неуспевающим школьникам: неустойчивость внимания и легкая отвлекаемость; более медленный, чем у нормально успевающих учащихся, темп работы; пониженное общее развитие; пониженная активность по отношению к прямым требованиям школы; неуверенность в своих силах; слабость инициативы; сравнительная бедность воображения; ограниченный лексикон и слабость логического мышления; болезненная чуткость к упрекам и замечаниям; эмоционально-волевые задержки (неуверенность, забитость, робость, «чувство своей неполноценности», ведущее к неуверенности в своих силах и прочие). Исследовательница указывала,

что педагогическая запущенность очень часто внешне проявляется в тех же формах, что и умственная отсталость. Она отмечала возможность и необходимость компенсации слабой одаренности развитием имеющихся у ученика положительных задатков.

С. Т. Шацкий в своих работах писал, что обстоятельствами, осложняющими решение проблемы преодоления второгодничества и предупреждения неуспеваемости, являются условия общественной жизни («период чрезвычайно больших экономических и социальных сдвигов»), отсутствие традиций, на которые могли бы опереться учителя. Обосновывая необходимость индивидуального подхода к школьникам, С. Т. Шацкий утверждал, что «... в сущности однородного класса нет, а есть ряд групп в классе, даже равном по возрасту детей, групп, разных по степени и по способам работы, и по темпу работы, и по социальному происхождению, и по интересам. Существуют, например, ребята, которые медленно, но основательно работают, а есть такие, которые быстро схватывают, но скоро забывают» [226].

В исследованиях школьной неуспеваемости 40–50-х гг. XX в. видное место занимают работы М. А. Гельмонта и С. М. Ривеса [41; 42]. Причины школьной неуспеваемости авторы связывают главным образом с квалификацией учителя, что приводит в действие другие причины и в результате явление неуспеваемости вызывается комплексом, а не отдельно взятой причиной. Классификацию они провели по степени выраженности неуспеваемости:

1. Общее и глубокое отставание в учении – учащийся не успевает по всем или по многим предметам хронически, часто на протяжении не одного учебного года. Причины такого отставания: плохая подготовленность и значительные пробелы в знаниях, неблагоприятные бытовые условия, нерадивость учащихся, лень, нежелание учиться, недостаточный уровень общего развития.

2. Частичная, но относительно стойкая неуспеваемость только по наиболее трудоемким и сложным учебным предметам. Причинами ее являются недостатки преподавания этих предметов; недоработки по этим предметам в предшествующих классах («рыхлость знаний, зыбкость умений»); недостаточный интерес и недостаточно сознательное отношение к предметам, требующим высокого уровня развития умственных способностей, большого напряжения воли учащихся, сосредоточения внимания, мобилизации памяти и приложения больших усилий.

3. Причинами эпизодической успеваемости являются недочеты преподавания, которые зависят от самих учащихся и проявляются в неаккуратном посещении школы, невнимательности, невыполнении заданий, лжи, самодемобилизации в период между ответами и прочие. А. М. Гельмонт выявил степень трудности или легкости преодоления каждой из названных категорий неуспеваемости. Созданная им классификация причин и видов неуспеваемости – шаг вперед в разработке данной проблемы, так как она позволяет более дифференцированно подходить к анализу причин и выбору средств преодоления этого явления.

Постепенно сложились разнообразные направления, концепции и теории причин школьной неуспеваемости, возможных путей ее преодоления. В настоящее время выделяют следующие основные подходы в изучении неуспеваемости – социологический, психологический, биологический, педагогический и другие. По широте охвата научных профилей изучения неуспеваемости существуют односторонние и многосторонние подходы к решению данной проблемы.

Психологические проблемы неуспеваемости школьников наиболее всесторонне и фундаментально были изучены Г. А. Антоновой, В. И. Зыковой, З. И. Калмыковой, Н. А. Менчинской, Н. И. Мурачковским, Л. С. Славиной и другими исследователями.

Л. С. Славина классифицировала неуспевающих учащихся в зависимости от причины рассматриваемого явления, положив основу только аспект психологической запущенности: 1) учащиеся с неправильно сформированным отношением к учению; 2) учащиеся, испытывающие трудности при усвоения учебного материала («неспособные»); 3) учащиеся, не вла-

деющие необходимыми навыками и способами учебной работы; 4) учащиеся, не умеющие трудиться; 5) учащиеся, у которых отсутствуют познавательные и учебные интересы [197].

Наиболее значительное исследование в этой области – работа «Психологические проблемы неуспеваемости школьников» под редакцией Н. А. Менчинской [186]. В ней дается психологическая характеристика учащихся с пониженной обучаемостью: большую трудность для них представляет любой вид психической деятельности, особенно если им нужно проявить активность; наблюдается несоответствие между уровнем развития индивидуально-практического и словесно-логического мышления, они мыслят либо в отвлеченном, либо в конкретном плане, но осуществить переход из одного плана в другой (конкретизировать абстрактное положение или абстрагироваться от конкретного) для них очень трудно; недостатки памяти и мышления очень тесно связаны с общими особенностями «стиля» умственной работы этих школьников, низким тонусом познавательной активности, который обуславливается несформированностью мотивационной сферы этих учащихся (Н. А. Менчинская); для этих учащихся характерна недостаточная экономичность мышления (им необходимо гораздо большее количество конкретного материала и нередко значительная помощь окружающих, чем успевающим школьникам); значительно ниже, по сравнению с успевающими сверстниками, темп мыслительной деятельности; трудности перехода от одних способов выполнения учебной деятельности к другим при решении новых задач; быстрый распад усвоенных знаний; неумение выделить главное в изучаемом материале, концентрация внимания на внешних деталях и случайных связях, слабое развитие обобщения и т. д. (З. И. Калмыкова).

Н. И. Мурачковский разработал типологию неуспевающих школьников, положив в основу следующие принципы: а) свойства, мыслительной деятельности (связанные с обучаемостью); б) направленность личности, которая включает отношение к учению, «внутреннюю, позицию» школьника (Л. И. Божович, Л. И. Славина) и рассматривал варианты различных соотношений между названными компонентами. Им было выделено три вида таких соотношений:

- 1) низкое качество мыслительной деятельности сочетается с положительным отношением к учению и «сохранением позиции» школьника;
- 2) высокое качество мыслительной деятельности сочетается с отрицательным отношением к учению при частичной или даже полной «утрате позиций» школьника;
- 3) низкое качество мыслительной деятельности сочетается с отрицательным отношением к учению при частичной или полной «утрате позиций» школьника.

Своеобразие сочетания и соотношения выделенных свойств определяет тип неуспевающего школьника и пути преодоления неуспеваемости каждого вида. Внутри каждого типа Н. И. Мурачковский выделил подтипы на основе следующих двух признаков: а) средства, с помощью которых школьники компенсируют неуспех в учении; б) наличие или отсутствие направленности на определенный вид деятельности в будущем [145].

В. А. Крутецкий на основе особенностей развития мышления выделил четыре типа школьников, стойко неуспевающих по математике, и разработал пути преодоления неуспеваемости в области математических предметов [104].

Среди педагогических исследований необходимо отметить работу Б. П. Есипова, который, проведя анализ передового опыта учителей в середине века, все причины неуспеваемости разделил на две группы: 1) причины, зависящие от учителя («слабое знание учителем преподаваемого предмета и его методики, неумение проявить неуклонную требовательность к учащимся, незнание индивидуальных особенностей учеников, плохо организованный учет их работы, неумение сочетать требовательность с сохранением уважения к личности ученика, неправильные пути установления контакта с семьей» и т. п.); 2) причины, не зависящие от учителя. Важнейшим условием предупреждения неуспеваемости он считал индиви-

дуальный подход учителя к учащимся, опирающийся на знание им каждого ученика, а также правильную организацию домашней самостоятельной работы учащегося [69].

В коллективной работе «Пути преодоления второгодничества» под редакцией Ю. К. Бабанского обобщен опыт работы учителей Ростовской области [187]. В статьях М. П. Кашина, С. В. Петриченко, М. В. Иваненко отмечается, что решающее значение для преодоления второгодничества имеет система работы школы, в основу которой положены следующие принципы: а) единство обучения и воспитания, обеспечивающее формирование мировоззрения учащихся; б) всемерная забота о каждом школьнике, развитии его познавательных способностей и умений самостоятельно мыслить и применять полученные знания на практике; в) эффективность каждого урока, имеющего подлинно обучающий и воспитывающий характер; г) предупреждение неуспеваемости, своевременное оказание необходимой адекватной помощи каждому ученику; д) проникновение подлинно коллективистических отношений во всю сферу деятельности учителей и учащихся школы.

Э. И. Моноззон сформулировал дидактические основы преодоления второгодничества и неуспеваемости. Он подчеркивал важность диагностики каждого конкретного случая неуспеваемости и разработки на этой основе индивидуальной системы мер повышения уровня знаний. Основное внимание он рекомендовал уделять развивающему обучению, повышению логической культуры уроков, развитию разнообразных форм и методов организации самостоятельной работы учащихся в процессе обучения [187].

Наиболее известное и фундаментальное отечественное исследование проблемы предупреждения неуспеваемости – монография Ю. К. Бабанского «Оптимизация процесса обучения (аспект предупреждения неуспеваемости школьников)» [4]. В этой работе на основе анализа причин неуспеваемости разрабатывается оптимальная система средств предупреждения данного явления. Причины неуспеваемости автор условно делит на причины внутреннего и внешнего по отношению к ученику плана. К причинам внутреннего плана Ю. К. Бабанский относит дефекты здоровья и развития детей, пробелы в знаниях, учебных умениях и навыках, привычках поведения. Причинами внешнего плана являются «1) недостатки воздействия школы (педагогические причины); 2) недостатки влияний внешней среды» [4].

Ю. К. Бабанский разработал оптимальную, с его точки зрения, систему мер по предупреждению неуспеваемости школьников, основным звеном которой является организация диагностики «реальных возможностей школьников», выявление доминирующих причин этого явления и оптимальное использование имеющихся средств педагогического воздействия.

Известный отечественный педагог М. Н. Скаткин исследовал сущность, природу и пути «изжития» формализма в знаниях учащихся [196]. Под формализмом он понимал отрыв формы выражения знаний от их содержания, механическое запоминание учебного материала без его осмысливания, в ходе чего и возникают первые пробелы в знаниях, которые ведут затем к затруднениям в усвоении новых понятий и законов, а в конечном счете – к эпизодической, а нередко и к устойчивой неуспеваемости школьников. Ученый подчеркивал, что предупреждение формализма в знаниях возможно при условии правильного понимания процесса обучения и определения соотношения в нем личного опыта ребенка и обобщенного опыта человечества, соотношения слова и понятий, непосредственного чувственного восприятия вещей, явлений и формируемых понятий. Поэтому в своих работах он уделяет большое внимание методике формирования у учащихся представлений, понятий, ознакомлению их с научными законами, методами укрепления связи теории с практикой в процессе обучения.

М. А. Данилов к числу причин, определяющих качество знаний учащихся и возможность появления неуспеваемости, относил: а) качество работы преподавателя по обучению и воспитанию ученика; б) организацию выполнения домашних заданий, режима дня и кон-

троля со стороны семьи; в) общественное мнение коллектива по отношению к ученику; г) личные качества ученика, его старание и прилежное отношение к учению; е) привычку ученика к упорному и систематическому умственному труду и умение плодотворно работать [49].

К решающим факторам, определяющим успех в предупреждении и преодолении второгодничества, М. А. Данилов относил высокий уровень всей учебно-воспитательной работы и осуществление индивидуального подхода к слабоуспевающим ученикам.

Т. Ю. Стульпинас считал главными причинами слабой успеваемости педагогические, а основным путем ее преодоления – повышение уровня учебно-воспитательной работы. На этой основе он выделил четыре типа слабоуспевающих школьников: 1) случайные, отстающие в основном из-за длительной болезни; 2) занимающиеся с исключительной опорой на память, без должного осмысления запоминаемого; 3) поверхностно активные подростки, владеющие мыслительными операциями, но учебой не интересующиеся, работающие урывками и преимущественно только на уроках; 4) глубоко отстающие – для них характерно отрицательное отношение к учению и применение нерациональных способов умственного труда [203].

А. А. Бударный применял комплексный дидактико-психологический подход при изучении проблемы школьной неуспеваемости: им были выявлены существенные различия в степени восприятия и понимания учебного материала учащимися одного и того же класса. А. А. Бударный, вслед за С. Т. Шацким, пришел к выводу о необходимости дифференциации обучения школьников путем выделения в классе трех наиболее характерных по степени восприятия и понимания учебного материала групп учащихся. В основу такого деления была положена степень развития учебных возможностей школьников, которая определяется сочетанием способности к учению (обучаемости) и работоспособности. На основе дифференциации возможностей школьников А. А. Бударный разработал и принципы работы с ними. Большое внимание в своих работах он уделял необходимости создания классов для учащихся с низким уровнем учебных возможностей, описал содержание и методику работы в таком классе [24].

Отдельные исследования были посвящены непосредственному выявлению и социолого-педагогическому анализу причин неуспеваемости конкретного ребенка, учащихся отдельных школ, городов, областей [177; 218].

В психолого-педагогическом исследовании Т. М. Мусеридзе выявлены наиболее типичные причины снижения успеваемости и возникновения неуспеваемости у учащихся пятых – шестых классов. Эти причины он разделил на объективные (общая перегрузка учащихся: нерационально составленное расписание занятий, факультативной подготовкой и прочие) и субъективные (снижение работоспособности, свойственное подростку, возрастные интересы и стремления подростка) [147].

Ряд исследователей пытались объяснить школьную неуспеваемость психофизиологическими или социальными факторами. В частности, В. И. Зыкова указывала, что в подавляющем большинстве случаев неуспеваемость тесно связана с низким уровнем умственного развития и недостаточным развитием способностей. Большую роль при этом играет слабость физического развития и отклонения в состоянии здоровья, которые чаще всего связаны со скрытыми недомоганиями или не выявленными снижениями слуха и зрения [80].

В конце шестидесятых годов прошлого века на страницах «Учительской газеты» была развернута дискуссия на тему «Почему не успевает Ваш ученик?», в которой приняли участие опытные учителя, работники органов народного образования, ученые (Л. В. Занков, В. А. Крутецкий, В. Ф. Райский, Т. А. Власова и другие). В итоговом обзоре по этой проблеме среди наиболее существенных причин неуспеваемости были названы: а) недостатки учебно-воспитательной деятельности учителей (чрезмерный акцент в процессе преподава-

ния на механическое запоминание учебного материала; б) недостаточное внимание к развивающей стороне обучения; в) слабое развитие у учащихся умений рационально учиться; г) неумение воспитать у учащихся интерес к учению; д) отсутствие должного индивидуального подхода к учащимся на уроках; е) слабое знание учителями психологии усвоения знаний, неумение вовремя обнаружить пробелы учащихся. Большое значение придавалось формированию правильных взаимоотношений учителей и учащихся.

Специальные исследования по проблеме школьной неуспеваемости были проведены также дефектологами и физиологами совместно с психологами. Т. А. Власова, М. С. Певзнер, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский и другие учение среди учащихся с нарушениями развития выявили школьников, неуспеваемость и особенности поведения которых часто давали основание считать их умственно отсталыми. Эти ученики были объединены в особую категорию. В ходе дальнейших исследований Т. А. Власовой и М. С. Певзнер были выделены две наиболее многочисленные группы и охарактеризованы как дети с психофизическим и психическим инфантилизмом.

В первую группу вошли дети с нарушенным темпом физического и умственного развития. Исследователи высказали мнение о том, что задержка их развития вызвана медленным темпом созревания лобной области коры головного мозга и ее связей с другими областями коры и подкорки. Эти дети уступают сверстникам в физическом развитии, отличаются инфантилизмом в познавательной деятельности и в волевой сфере, с трудом включаются в учебную деятельность, быстро утомляются, отличаются низкой работоспособностью. Отставая в учении, они становятся более нервными и все более «трудными» для учителей.

Вторую группу составили учащиеся с функциональными расстройствами психической деятельности (церебрастенические состояния), которые чаще всего являются следствием мозговых травм. Для этих школьников характерна слабость основных нервных процессов, хотя глубоких нарушений познавательной деятельности у них нет, и в периоды хорошего состояния они добиваются высоких результатов в учебе.

На основе проведенных исследований были разработаны рекомендации для учителей по работе с детьми, имеющими подобные отклонения в развитии [30; 31]. Позднее такие учащиеся были выделены в категорию детей с задержкой психического развития.

Таким образом, на основании проведенного обзора литературных источников можно выделить следующие основные причины школьной неуспеваемости: неготовность детей к началу систематического обучения, в крайнем выражении выступающая как социальная и педагогическая запущенность; соматическая ослабленность ребенка в результате длительных (особенно хронических) заболеваний в дошкольный период; дефекты речи, не исправленные в дошкольный период, не выявленные нарушения зрения и слуха; негативные взаимоотношения ребенка с одноклассниками и учителем; школьная дезадаптация; задержка психического развития у детей.

1.2. Проблема трудностей обучения в работах зарубежных исследователей

Совершенствование педагогической деятельности остается одной из наиболее актуальных проблем и для зарубежной школы. Зарубежные исследователи при рассмотрении проблемы школьной неуспеваемости кроме вышеназванных основных подходов учитывают также сферу функционирования причин неуспеваемости, в зависимости от чего формируются концепции, в которых ведущая роль отводится внутренним или внешним по отношению к ученику факторам.

К теориям «внутреннего плана» относятся, прежде всего, биологические теории (нативистическая, теория зрелости). Биологические теории рассматривают врожденные способности и физиологические задатки как основу возможностей учебной деятельности школьника. Преувеличивая роль биологических факторов, они недооценивают роль среды в развитии учебных возможностей личности [268].

Нативистическая теория (А. Лесосель и другие) рассматривают психофизическое развитие человека как результат эндогенных факторов. «Теория зрелости» на первый план выдвигает не наличие или отсутствие интеллектуальной одаренности у личности, а процесс созревания организма, уровень зрелости человека. Сторонники этой теории (А. Керн, Л. Кайзер, Б. Карлл и другие) считают, что если подождать с началом обучения ребенка до момента, когда он достигнет необходимого уровня зрелости, тогда обучение будет относительно легким и успешным.

Среди теорий «внешнего по отношению к ученику плана» наиболее известны социологические, социально-психологические и педагогические теории.

Социологические теории (А. Буземан и другие) исходят из того, что дети разных социальных классов имеют различные устойчиво отличающиеся умственные способности. Подобные взгляды основываются на не вполне объективных трактовках результатов социологических обследований, которые не учитывают того, что социологические обследования дают информацию не о способностях детей, а об уровне их фактических знаний, который зависит от условий жизни и обучения, существующих в обществе [261].

Социологизаторские теории преувеличивают роль влияния внешней среды и недооценивают биологические факторы.

Широко известна также теория двух факторов, в которой механически объединяются биологические и социологические факторы. Эта теория рассматривает социальное и биологическое как два независимых начала, параллельно существующих в человеке, и не учитывает их динамической взаимосвязи.

Весьма распространены в различных модификациях психологические теории, сводящие проблему неуспеваемости к влиянию только психологических факторов. Так, в 60–70-е годы XX в. были популярны глубинно-психогические теории неуспеваемости, объясняющие неудачи в учении явлениями фрустрации, подсознательных факторов (Розенцвейг, Хорни, Доллард и другие).

В настоящее время западноевропейские и американские педагоги констатируют глобальный кризис образования, который, прежде всего, выражается в неуклонном снижении среднего уровня подготовки выпускников. Многие ученые и практики полагают, что данный кризис является следствием лишь несовершенства школьных программ и методов обучения. Вторая группа критиков современного состояния образования не подвергает сомнению ведущие принципы существующей системы школьного обучения, они пытаются найти дополнительные способы реализации этих принципов [25; 47; 56; 124; 244; 247; 251; 269].

В Германии наиболее фундаментальным исследованием проблемы школьной неуспеваемости и второгодничества считается работа Н. Lowe [261]. В этой работе излагаются основные причины школьной неуспеваемости, выявленные на основе широких социологических опросов. Но автор недостаточно аргументировал включение в анализ выявленных, наиболее значимых для процесса обучения факторов, в результате чего в одной группе оказались различные характеристики, что затрудняет практические выводы и использование результатов в дальнейшей работе.

G. Witzlack в своих работах выделил первый, второй, шестой и девятый классы как наиболее уязвимые в плане возникновения неуспеваемости и как основные пункты в борьбе против отставания. На основе изучения мнения учителей о причинах неуспеваемости школьников, автор делает вывод о том, что важнейшей причиной отставания школьников учителя называют отношение учащихся к учебе. Далее следуют взаимоотношения учащихся и учителей и затем пробелы в знаниях предыдущих лет. Важное значение в предотвращении отставания автор придает периоду перехода от дошкольного к школьному возрасту [272; 273].

По мнению В. Лоста, трудности в учебе часто связаны с нарушением общего развития личности, поэтому особую роль в преодолении отставания он отводил воспитательному и личностно-образовательному аспекту [254].

G. Stohr отмечал, что главная причина неуспеваемости заключается в качестве постановки педагогической работы в школе. По его мнению, учебный материал очень часто подается без расчленения, без выделения главного, поэтому учащиеся затрудняются в дифференцировке существенного и несущественного; в методике обучения неоправданно мало времени уделяется самостоятельным упражнениям школьников по усвоению нового материала, слишком много времени уходит на списывание с доски и проверку домашнего задания; очень мало внимания уделяется своевременному выявлению пробелов в знаниях. Исследователь выделил явление снижения оценок учащимся в первом полугодии, которое учителя используют в качестве дисциплинарных мер, что, в свою очередь, вызывает недовольство учащихся и меняет их отношение к учению. Автор подчеркивал необходимость положительного значения стимулирования учения, но не завышением оценок, а похвалой, положительной записью в дневнике, журнале и т. п. [250].

В качестве дополнительных средств преодоления неуспеваемости предлагались дифференциация обучения [250], программированное обучение [260].

Отличительной чертой исследований данной проблемы польскими учеными является стремление всестороннего изучения с педагогических, психологических и социальных позиций. Наиболее видное место занимают работы W. Okon, C. Kupisiewicz, J. Konopnicki, A. Kaminski, J. Barteoki и других.

По мнению W. Okon, в основе неуспеваемости лежат чисто психологические причины, в частности конфликт, нарушения взаимодействий между учениками, учителями и внешними условиями [264].

J. Konopnicki на основании комплексного анализа классифицирует причины неуспеваемости на три группы: эмоциональные (отрицательное влияние семьи и среды, нарушения межличностных отношений), интеллектуальные (слабое развитие способностей к учебе и наличие специфических умственных недостатков) и программно-дидактические или школьные причины (неправильная оценка работы учащихся со стороны учителей, недостатки учебных программ и учебников) [256].

C. Kupisiewicz как наиболее важные выделял дидактические неудачи учителей. С его точки зрения, существует три основных причины дидактических неудач: 1) методические ошибки учителей; 2) слабое знание учащихся; 3) отсутствие систематической помощи отстающим в учении школьникам [257].

Болгарский ученый Б. Иванов установил, что учащиеся связывали испытываемые ими затруднения с непониманием изучаемого материала, быстрой утомляемостью, отсутствием внимания и интереса к обучению. Автор делает выводы о том, что действуют все эти причины во взаимодействии и устранить их удастся лишь совместными усилиями учителей, классных руководителей и родителей [81].

Чешские педагоги М. Ципро, С. Мартан, В. Píckova и другие исходят из того, что в равном внимании учителя нуждаются все три группы учащихся – «слабые», «средние» и «сильные» – и решение проблемы неуспеваемости видят в широком применении разнообразных форм дифференцированного подхода к учащимся. В. Píckova особенно большое значение в повышении эффективности обучения школьников придает правильной организации их самостоятельной работы на уроках и дома [265].

В последние десятилетия в педагогике наиболее развитых западноевропейских стран и США выделяются два основных взгляда на проблему предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества. Представители первого направления (Р. Barney, Р. Goodman, J. Gydled, I. Illich, F. Klejne, K. Rodzjeres и другие) выступают за слом сложившихся содержания, методов и организационных форм школьного обучения. Наиболее отчетливо это выражается в идеях «открытого обучения», центральная среди которых – самореализация школьника на основе соотнесения содержания и темпов усвоения учебной программы с интеллектуальными и психофизическими возможностями каждого ученика и, прежде всего – индивидуализация обучения [242; 251]. Но в тоже время подчеркивается, что эта идея может быть эффективно осуществлена лишь при двух условиях: во-первых, необходимо сохранение определенных образовательных традиций, и, во-вторых, нельзя приравниваться только к естественному развитию познавательных сил ребенка, следует направлять его умственное формирование [244]

Представители второго направления выступают за дифференциацию образования, которая предусматривает проведение реформ, направленных на повышение эффективности школьного образования и осуществление комплекса общественно-педагогических мер, обеспечивающих право всех получать соответствующее своим склонностям и возможностям образование [241; 252]. Но введение дифференциации образования необходимо сопровождать развитием компенсирующего обучения, при отсутствии которого создание однородных классов может стать серьезным препятствием для интеллектуального развития детей с различным уровнем подготовки [258; 267; 269].

В Англии получила распространение система так называемого потока А, В, С. Эта система предполагала деление учащихся для обучения на три потока – А, В или С. Каждый поток работает по своим, отличающимся программам, и неуспевающий ученик не остается на второй год, а переводится в следующий класс, но уже в более низкий по уровню программы поток. Таким образом, учащиеся, заканчивающие одно и то же учебное учреждение (школу), фактически получают совершенно разное образование. Данная система, которая на первый взгляд учитывает возможности школьников в учении и обеспечивает полную успеваемость, фактически не решает ни одну из вышеназванных проблем, так как у учителей не возникает потребности поиска путей индивидуального подхода к развитию возможностей школьников.

Подобная система школьного обучения существует и в Швеции. Оптимальное решение рассматриваемой проблемы некоторые педагоги видят в переносе начала обучения на возможно более поздний этап обучения, когда ученик становится более зрелым в социальном, психическом и физическом планах [262].

В Италии, по официальным данным, второгодники составляют примерно 20 % от всех учащихся школьного возраста, особенно велико среди них количество учащихся первых классов. По мнению Филиппи, Сальвемини, Монтобио и других ученых, основными

причинами этого явления являются социально-экономические и психолого-педагогические факторы; неудовлетворительный уровень профессиональной и общеобразовательной подготовки учителей элементарной школы, крайне низкий уровень психологической подготовки выпускников педвузов, косность системы преподавания многих учителей, не знающих современных педагогических течений и не владеющих новейшими образовательными технологиями [198].

В школах США широко используются различные системы перевода учащихся из класса в класс без учета их успеваемости, не существует единой системы перевода в следующий класс по окончании учебного года.

Одной из наиболее характерных черт системы школьного обучения в США является определение уровня одаренности детей посредством тестирования. Теория врожденных способностей и показатель коэффициента интеллектуальной одаренности (IQ) оказывают решающее воздействие на отношение учителя к ученику и позволяют педагогу неудачи ребенка в обучении рассматривать только как «неспособность» самого ученика.

Наиболее распространенным в США является способ группировки учащихся с одинаковым коэффициентом интеллектуального развития в отдельные классы или группы внутри класса. Всего существует около 40 видов различных группировок учащихся [258; 266]. Отставание учащихся в учебе тесно связано с другой острой проблемой современной школы Америки – отсев школьников, происходящий, в основном, по экономическим причинам [248].

Поскольку до сегодняшнего дня термина, полностью соответствующего нашему понятию «задержка психического развития», в зарубежной литературе не существует, попробуем рассмотреть сложившийся терминологический аппарат.

В западной литературе детей, которых у нас диагностируют как «детей с задержкой психического развития», описывали под разными названиями: «псевдоненормальные», «отстающие в педагогическом отношении», «запоздавшие», «малограмотные», дети, занимающие промежуточное положение между «малограмотными» и «ненормальными» (А. Бине, Т. Симон), дети «пограничной черты».

До настоящего времени наиболее полной систематизацией подходов при анализе понятия «трудности обучения» за рубежом является предложенная в 80-е гг. прошлого века В. И. Лубовским, который при анализе зарубежной литературы выделяет четыре основных подхода к проблеме изучения и обучения детей со специфическими трудностями в обучении.

Первый подход распространен в большинстве западноевропейских стран и основывается на педагогическом решении данной проблемы: детей определяют как «имеющих недостаточные способности к обучению», «дети с трудностями в обучении». Таким образом, в одну группу объединяются дети, испытывающие трудности в обучении по разным причинам – от поражения центральной нервной системы и дефектов анализаторов до педагогической запущенности. Представители второго подхода рассматривают трудности в обучении у детей как результат неблагоприятных условий жизни и воспитания, которые приводят к ограничению сенсорного опыта ребенка и его общения с окружающими, тем самым задерживают его интеллектуальное развитие и создают трудности в формировании личности. Соответственно, дети, требующие специального обучения для преодоления последствий неблагоприятных условий, определяются как «неприспособленные», «педагогически запущенные» (в англоязычной терминологии – дети, подвергшиеся социальной и культурной депривации). С этих позиций рассматривают детей, отстающих в развитии, в Англии, Франции и детей, не подготовленных к школе, – в США. Третий подход представлен дефектологами бывшей Восточной Германии, которые определяют детей с отставаниями в развитии и нуждающихся в специальном обучении для преодоления этого отставания как «детей с нарушениями школьного поведения», «с нарушениями взаимоотношений». Учение в данном

случае рассматривается как форма поведения, которая является ведущей для детей данного возраста. По данным немецких исследователей, примерно один процент учащихся младших классов имеет нарушения поведения. В бывшей Восточной Германии педагогика нарушений поведения являлась составной частью реабилитационной педагогики и включала теорию и практику специального обучения и воспитания таких детей. Основной задачей данной специальной педагогики была разработка научных основ рационального использования диагностических методик и эффективной организации педагогического процесса в единстве с психологическими и медицинскими мерами по преодолению затруднений в обучении.

Обучение детей с нарушениями поведения осуществлялось в коррекционных классах по специально разработанным учебно-воспитательным программам, в основу которых была положена базовая программа массовой школы. Специфика содержания и организации педагогического процесса в этих классах находила свое выражение во взаимодействии диагностико-терапевтических мероприятий. В процессе работы педагоги использовали коллективные и индивидуальные формы воспитания поведения. Рациональное сочетание таких форм воспитательной работы способствовало коррекции и компенсации нарушений поведения. Деятельность данных специальных классов оценивалась как достаточно эффективная – 85 % детей из этих классов после четырехлетнего (максимального) пребывания в них возвращались в обычные классы. Многолетние наблюдения показали, что дети после пребывания в специальных классах в дальнейшем успешно учились и их поведение не отличалось (или совсем незначительно отличалось) от поведения нормально развивающихся учащихся.

Четвертый подход связан с разработкой психиатрами, психоневрологами и психологами США концепции, предложенной в середине XX в. А. Strauss и L. Lethinen, которые рассматривали все отставания в развитии с точки зрения их происхождения. Согласно этой концепции, все разнообразие отставаний в развитии, которое проявляется трудностями обучения, связано с наличием резидуальных состояний после относительно слабовыраженных органических повреждений мозга на ранних этапах развития ребенка. Детей этой группы называют детьми с минимальными повреждениями мозга или минимальными мозговыми дисфункциями («children with minimal brain damage»). Этот термин используется с 60-х гг. прошлого века. Среди разнообразных проявлений синдрома минимальной мозговой дисфункции описываются состояния нарушения школьной адаптации, гипердинамический синдром, расстройства эмоций и поведения, легкие нарушения познавательной деятельности и некоторые другие. В последние десятилетия в англо-американской литературе стал использоваться термин «дефицит активного внимания» («attention deficit disorder»), который распространяется и на состояния, относимые ранее к синдрому минимальной мозговой дисфункции.

Распространенность подобных нарушений в детской популяции варьируется по данным различных авторов и зависит от того, как данный исследователь трактует отставание в психическом развитии. Так, в США число таких детей колеблется в пределах от пяти до одиннадцати процентов, в крупных городах оно доходит до трети обучающихся. Возможная причина резкого увеличения числа таких детей в крупных городах – наличие районов, в которых условия жизни характеризуются неудовлетворительным медицинским обслуживанием, недостаточным и некачественным питанием, что увеличивает опасность заболеваний, вызывающих заболевания головного мозга в детском возрасте.

По данным W. Mayer-Gross, основанным на результатах обследования населения одного из сельских округов Шотландии, распространенность пограничных форм умственной отсталости среди школьников составила примерно три процента (или полтора процента среди всего населения). V. Scholz и M. Knopfel указывали, что дети «с нарушениями взаимоотношений и успеваемости» составляют три – четыре процента всех детей и подростков. Хотя трактовка синдрома минимальной мозговой дисфункции неоднозначна, а его границы

часто не определены, в изучении данной проблемы, по мнению ряда зарубежных авторов, большое значение имеет то, что данный синдром встречается у пяти – десяти процентов детей школьного возраста. Исследователи пришли к выводу, что число детей, отстающих в развитии и нуждающихся в специальном обучении, составляет около двух процентов детской популяции младшего школьного возраста.

Первые экспериментальные мероприятия по преодолению отставаний в развитии детей были предприняты в 50–60-х гг. прошлого века и нашли реализацию в организации специальных школ-клиник. В США была разработана программа «Опережающего обучения» («Head Start Project»), которая предусматривала специальную (обычно годичную) подготовку детей старшего дошкольного возраста, неспособных и не готовых идти в срок в массовую школу. Для этого в массовых школах стали создаваться специальные классы и группы (например, в штате Калифорния, где по оценкам специалистов система специального обучения является одной из наиболее развитых в США, такие классы впервые были организованы в середине шестидесятых годов и охватывали около 2000 детей (L. Tarnopol)).

В настоящее время основным видом помощи детям, испытывающим различные трудности в обучении, в развитых западноевропейских странах и США является организация компенсирующего обучения, которое предусматривает сотрудничество семьи и школы, привлечение специалистов по детской психологии и медицине, индивидуальный подход. Организационные мероприятия включают создание временных классов адаптации, проведение дополнительных занятий, уменьшение наполняемости классов (до 20 человек), привлечение к работе в этих классах наиболее квалифицированных педагогов, организацию летних лагерей и т. п. Во Франции в рамках концепции компенсирующего обучения осуществляются программы «приоритетных зон», согласно которым выделяются дополнительные средства на оснащение классов современным техническим оборудованием, увеличение часов индивидуальной работы с учащимися в школах, где особенно велико количество отстающих учащихся.

В деятельности польских педагогов прослеживается единство процессов выявления причин неуспеваемости и организации эксперимента по выбору средств предупреждения дидактических неудач, наиболее эффективными оказались такие формы, как:

- создание при детских садах дошкольных центров, где в течение от восьми недель до полугода проходят подготовку к обучению в школе дети, обнаружившие пробелы в общем развитии, что выявляется заблаговременно комиссией, состоящей из специалистов разных профилей;
- создание в школах выравнивающих классов на полгода – год, в которых занимаются не более 20 отстающих в учебе школьников. Занятия в этих классах проводятся по обычным программам с увеличением учебных часов по родному языку и математике, а также уроки ритмики и музыки, которые, по мнению исследователей, благотворно влияют на ускорение психического и умственного развития детей;
- создание общественно-воспитательных консультаций по оказанию помощи семье и школе в преодолении трудностей в воспитании и обучении детей, составе которых работают педагог, психолог и общественный инструктор;
- система организации «скорой помощи» для выполнения домашних заданий с использованием педагогов-пенсionеров.

Каждая из названных форм работы по предупреждению неуспеваемости имеет свои сильные и слабые стороны, но основной путь предупреждения неуспеваемости лежит через совершенствование самого процесса обучения, активизацию учебной деятельности школьников. В Чехии при решении проблемы повышения эффективности учения школьников большое значение придают организации факультативных занятий. Системой факультативных занятий охвачены практически все школьники, и их программы имеют три уровня

сложности: 1) «выравнивающий» для отстающих в учении; 2) «занимательный» для нуждающихся удовлетворить свои интересы по изучению соответствующего предмета; 3) «продвинутый» для наиболее продвинутых в данной области.

1.3. Дети с задержкой психического развития как одна из наиболее многочисленных категорий неуспевающих школьников

В нашей стране в настоящее время решение проблемы школьной неуспеваемости предусматривает организацию индивидуального подхода в обучении, который в максимальной степени учитывал бы различия в уровне развития и способностях учащихся. В учебном процессе основой реализации этого подхода стала индивидуализация обучения и дифференцированная форма работы с учащимися.

Понятие «индивидуализация обучения» предусматривает такую организацию учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывал бы индивидуальные различия учащихся, их способности к учению.

В отечественных общеобразовательных заведениях учебный процесс осуществляется в условиях коллективной работы с классом и в рамках общих задач и содержания обучения: все учащиеся должны овладеть знаниями, умениями и навыками, предусмотренными учебными программами. Индивидуализация обучения основывается на знании учителем особенностей личности, духовного мира каждого ученика и способствует развитию способностей учащихся с учетом их склонностей и интересов, различного отношения к учению, к отдельным учебным предметам [172].

Под термином «дифференциация обучения» в отечественной педагогике понимается взаимосвязанный комплекс организационно-педагогических и методических мероприятий, направленных на создание условий для оптимального обучения и развития школьников с учетом их психофизических возможностей и интересов. Дифференцированное обучение представляет собой также форму внутриклассного разделения учащихся на сравнительно одинаковые по уровню обучаемости группы (сильные, средние, слабые) для проведения учебной и развивающей работы с этими группами на разном уровне. В учебном процессе подобная дифференциация носит чисто условный характер и должна быть гибкой и подвижной, позволять учителю подходить индивидуально к каждому ученику и способствовать общей активизации класса.

Как мы уже указывали, осуществление этого подхода на практике вызвало комплекс проблем, главными из которых, помимо уже рассмотренных, являются: 1) недостаточная «разработанность критериев диагностики учащихся, нуждающихся в специальных условиях для обучения, необходимость стандартизации этих требований со стороны психологов, педагогов, медиков; 2) неотработанность самой процедуры отбора детей в специальные классы, отсутствие четко определенных субъектов, участвующих в этом процессе, их прав, полномочий, ответственности; 3) большинстве случаев проведение глобального, селективного отбора учащихся, нарушающего права родителей и детей; 4) отсутствие четко определенной процедуры отслеживания положительной динамики развития учащегося и своевременного его перевода в обычный общеобразовательный класс, что увеличивает опасность существования в школе своего рода отстойников, резерваций для детей с различными проблемами; 5) недостаточное внимание к детям, находящимся между нормой и патологией (с так называемыми «пограничными состояниями»); 6) введение государственных стандартов образования в настоящее время слабо соотносено с проблемами помощи детям, испытывающим различные трудности в обучении; 7) отсутствие единой стратегии (содержательной и методической), организационной преемственности в решении задач обучения детей данной категории между дошкольными учреждениями и школами; 8) недостаточная методическая и материальная база данного вида специального обучения (методические пособия, развиваю-

щие коррекционные игры, компьютерные программы и т. п.); 9) отсутствие системы подготовки педагогов для работы в данных специальных классах; 10) необходимость в доработке нормативной базы специального образования.

По мнению ряда теоретиков и практиков педагогики, один из возможных путей решения данной проблемы – организация компенсирующего обучения.

Под понятием «компенсирующее обучение» подразумевается система диагностических, коррекционных, методических и организационных мер, направленных на оказание дифференцированной помощи нуждающимся в них детям на протяжении всего процесса обучения с целью построения индивидуальной программы развития ребенка с учетом его психофизиологических особенностей и склонностей и обеспечивающих максимально возможную самореализацию личности.

Теория компенсирующего обучения опирается на сензитивный период развития (условно от трех до десяти-одиннадцати лет), когда с помощью ранней диагностики, различных технологий обучения и коррекции действительно возможны эффективная компенсация, социальная реабилитация и адаптация учащихся данной категории.

Как указывают специально проведенные исследования и практика, число учащихся, которые по различным причинам оказываются не в состоянии за отведенное время и в необходимом объеме усвоить учебную программу, постоянно увеличивается и, по данным разных исследователей, колеблется от двадцати до тридцати процентов от общего числа детской популяции младшего школьного возраста (Л. Н. Винокуров, Т. А. Власова, Н. В. Дмитриева, Л. И. Крыжановская, Т. П. Кулакова, В. И. Лубовский, К. С. Лебединская, М. С. Певзнер, С. Г. Шевченко и другие). По данным Министерства образования РФ (1995 г.), почти четыре пятых детей школьной популяции нуждаются в специальных формах и методах обучения, в противном случае эти дети дадут стойкую неуспеваемость, которая ляжет на общество экономическим и нравственным бременем. Значительную часть в этой массе (около половины) составляют дети с задержкой психического развития.

Остановимся более подробно на характеристике этой наиболее многочисленной группы неуспевающих учащихся младших классов, посвятив данному вопросу следующую главу нашего исследования.

Глава 2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития

2.1. Клинические проявления при задержке психического развития

Анализ теоретических разработок и повседневной практики показывает, что в медицине задержку психического развития относят к группе пограничных форм интеллектуальной недостаточности. По результатам обследований в семидесятые годы XX в. в нашей стране частотность пограничной интеллектуальной недостаточности (в том числе и задержка психического развития) составляла примерно пять – восемь процентов детской популяции в возрасте от шести до десяти лет (В. В. Ковалев).

С точки зрения клиницистов, это состояние характеризуется, прежде всего, замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, а также негрубыми нарушениями познавательной деятельности, которые по структуре и количественным показателям отличаются от умственной отсталости и имеют тенденцию к компенсации. Последняя характеристика является очень важной, поскольку позволяет обозначить черты различия между задержкой психического развития и умственной отсталостью. Именно отсутствие основного признака умственной отсталости – тотальности органического поражения центральной нервной системы и дает основания рассматривать эти два состояния как различные нозологические группы, а при задержке психического развития надеяться на благоприятный результат психолого-педагогической коррекции имеющегося у ребенка отставания в развитии.

Основной причиной отставания, по мнению многих исследователей, являются слабовыраженные (минимальные) органические повреждения головного мозга, возникшие во внутриутробном, природном или в раннем периоде жизни ребенка. В некоторых случаях может наблюдаться генетически обусловленная недостаточность центральной нервной системы и ее основного отдела – головного мозга. Легкие церебральные органические повреждения или негрубые нарушения темпа развития мозговых механизмов могут быть вызваны интоксикациями, инфекциями, обменно-трофическими расстройствами, травмами и т. п. (К. С. Лебединская, И. Ф. Марковская, М. С. Певзнер, М. Г. Рейдибойм, Г. Е. Сухарева, Е. С. Иванов, М. Н. Фишман и другие). Вследствие этих нарушений у детей на протяжении довольно длительного периода наблюдается функциональная незрелость центральной нервной системы.

Задержки развития могут возникнуть из-за токсикоза или нарушения питания матери во время беременности, недоношенности, в результате перенесенного во время беременности матерью болезней (вирусный гепатит, малярия, гепатит), в связи с конфликтом по резус-фактору, легкими природными травмами, иногда в связи с инфекционными заболеваниями, перенесенными ребенком на самых ранних этапах его жизни. Таким образом, на сегодняшний день ряд исследователей обоснованно рассматривают в качестве клинических предпосылок задержек психического развития нарушения центральной нервной системы в виде минимальных органических повреждений, минимальных мозговых дисфункций и незрелость коры головного мозга, главным образом лобных отделов коры больших полушарий,

которые являются наиболее молодыми и обеспечивают реализацию сознательного поведения и деятельности человека.

Неблагоприятные социальные факторы, прежде всего неблагополучные условия воспитания, недостаток информации с раннего детства и т. п., усугубляют отставание в развитии, но не являются его единственной или основной причиной.

Большое значение в структуре дефекта при задержке психического развития имеет и недоразвитие личности, как правило, по типу инфантилизма, основными проявлениями которого являются эмоциональная незрелость, слабость мотивации поведения, преобладание игрового характера интересов даже в младшем школьном возрасте, несформированность школьной мотивации, неспособность к волевому усилию, неумение выполнять задание по инструкции. Приступая к систематическому обучению, дети долгий период времени недопонимают школьную ситуацию, не могут достаточно критично относиться к оценке окружающих, регулировать свое поведение. Эти проявления часто сочетаются с расторможенностью, недисциплинированностью, неустойчивым вниманием, неспособностью к целенаправленной деятельности. У некоторых детей может наблюдаться раздражительность, чрезмерная возбудимость, двигательное беспокойство, неусидчивость, иногда, напротив, вялость и пассивность (М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева, В. В. Ковалев и другие).

Наиболее отчетливо этот вид отставания проявляется у детей с началом обучения в школе, так как в этот период развивается сложная регуляторная система, позволяющая ребенку овладеть своим поведением, подавлять непосредственные побуждения. Инфантилизм, проявляющийся в поведении и деятельности, является, по сути, недоразвитием личности ребенка.

Патогенетической основой таких состояний является незрелость у детей лобных отделов мозга. Степень выраженности этого недоразвития может быть различной – от легких состояний, когда правильный индивидуальный подход способствует полному сглаживанию негативных проявлений, до более тяжелых, при которых компенсация возможна лишь в специально организованных условиях обучения и воспитания.

По мнению современных исследователей, в замедленном темпе формирования познавательной деятельности при задержке психического развития с инфантилизмом связана недостаточность интеллектуальной мотивации и произвольности, а нейродинамические расстройства обуславливают пониженный тонус и подвижность психических процессов. Поэтому в структуре дефекта при задержке психического развития всегда присутствуют два основных компонента: 1) замедление созревания эмоционально-волевой сферы; 2) нарушение познавательной деятельности. Доминирующий компонент будет обуславливать и различие в степени дефекта и прогнозе.

2.2. Систематика задержек психического развития

В настоящее время существует несколько видов классификаций задержек психического развития: клинические (Г. Е. Сухарева, М. С. Певзнер и Т. А. Власова, В. В. Ковалев, Ю. Г. Демьянов), клинико-психолого-педагогическая (К. С. Лебединская), педагогическая (С. А. Домишкевич и В. М. Пермякова).

Как показывают специально проведенные исследования и практика, единых принципов систематики пограничных форм интеллектуальной недостаточности в настоящее время не существует.

Одна из первых классификаций была составлена Г. Е. Сухаревой, которая на основе этиопатогенетического принципа выделила нарушения интеллектуальной деятельности у детей с замедленным темпом развития. Предложенная автором классификация включает пять групп:

- 1) интеллектуальные нарушения в связи с неблагоприятными условиями среды и воспитания или патологией поведения;
- 2) интеллектуальные нарушения при длительных астенических состояниях, обусловленных соматическими заболеваниями;
- 3) нарушения при различных формах инфантилизма;
- 4) вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с поражением слуха, зрения, дефектами чтения, письма;
- 5) функционально-динамические интеллектуальные нарушения у детей в резидуальной стадии и отдаленном периоде инфекций и травм центральной нервной системы.

На основании современных представлений об этиологии и патогенезе задержки психического развития к истинной задержке могут быть отнесены состояния, описанные как третья и пятая группы. Остальные состояния, выделенные Г. Е. Сухаревой, могут рассматриваться как проявления разнообразия пограничных форм интеллектуальной недостаточности или как вторичная задержка психического развития различного генеза.

Классификация В. В. Ковалева построена на основе патогенетического принципа, и пограничные формы интеллектуальной недостаточности условно разделены на четыре группы:

- 1) *дизонтогенетические формы*, при которых интеллектуальная недостаточность обусловлена механизмами задержанного или искаженного развития ребенка и обычно сочетается с инфантилизмом различного вида.

Инфантилизм может быть осложнен психоорганическим, церебрастеническим синдромами; невропатическими состояниями; психоэндокринным синдромом. В эту группу также входят формы интеллектуальной недостаточности, возникшие вследствие отставания в развитии отдельных компонентов психической деятельности: при задержках развития речи; при отставании развития школьных навыков (чтения, письма, счета); при отставании развития моторики. Сюда относится и интеллектуальная недостаточность при искаженном психическом развитии (синдром раннего детского аутизма);

- 2) *энцефалопатические формы*, в основе которых лежит органическое повреждение мозговых механизмов на ранних этапах онтогенеза. Это могут быть церебрастенические формы с запаздыванием развития школьных навыков; психоорганические синдромы с нарушением высших корковых функций; пограничная интеллектуальная недостаточность при детских церебральных параличах (ДЦП); интеллектуальная недостаточность при недоразвитии речи (синдромы алалии);

- 3) *интеллектуальная недостаточность, связанная с дефектами анализаторов и органов чувств* (слуха, зрения) и обусловленная действием механизма сенсорной депривации;

4) *интеллектуальная недостаточность, связанная с дефектами воспитания и дефицитом информации с раннего детства* (или «социокультурная умственная отсталость» по терминологии, принятой Американской ассоциацией по проблемам умственной отсталости).

По мнению специалистов, учитывая современные подходы к определению понятия «задержка психического развития», первичной задержке могут быть частично отнесены состояния, описанные в первой и второй группах.

Наиболее ранней классификаций задержек психического развития, построенной с учетом патогенеза, является разработанная Т. А. Власовой и М. С. Певзнер, которые выделяли два вида отставания:

1) задержка психического развития, связанная с психическим и психофизическим инфантилизмом;

2) задержка психического развития, обусловленная длительной церебрастенией.

Задержка психического развития, связанная с психическими и психофизическим инфантилизмом. К этой группе относятся дети с психическим и психофизическим инфантилизмом и дети, у которых инфантилизм сочетается с задержкой в развитии познавательной деятельности произвольного внимания, логического запоминания, пространственных представлений, восприятии мышления.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.