

Н. В. Чурило

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Республика Беларусь, г. Минск

Основные задачи и направления деятельности нейропсихолога в школе

В Республике Беларусь по данным, приведенным в работах В. В. Хитрюк, на 2009 год от 4 до 25 % семилетних и от 20 до 50 % шестилетних детей испытывали выраженные трудности при адаптации к школьному обучению, имели затруднения в усвоении школьной программы и организации своего поведения в школе [5]. При этом численность детей с нарушениями в развитии неуклонно увеличивается в силу ряда причин биологического и социального характера, способных в своей совокупности приводить к серьезным академическим и поведенческим проблемам в жизни ребенка.

Индивидуальный подход к обучению и развитию ребенка, который необходим как детям с нарушениями в развитии, так и детям группы нормы, невозможен без учета особенностей познавательной деятельности ребенка, знания о его «сильных» и «слабых» сторонах психического развития. Еще в работах Л. С. Выготского содержатся идеи о том, что отправной точкой в определении методов исследования психического развития ребенка является их нацеленность на выяснение потенциальных возможностей ребенка и его характеристик, которые смогли бы стать основой для последующего обучения и развития [3]. Возможность анализа и учета сильных и слабых сторон психических функций ребенка в наибольшей степени предоставляет нейропсихологический подход, основанный на идеях Л. С. Выготского и А. Р. Лурия и глубоко разработанный в трудах российских нейропсихологов (Т. В. Ахутиной, Е. Ю. Балашовой, Н. К. Корсаковой, Ю. В. Микадзе, Н. М. Пылаевой, А. В. Семенович, Э. Г. Симерницкой, О. Н. Усановой, Е. Д. Хомской, Л. С. Цветковой и др.).

В настоящее время потенциала «традиционной» психологии обучения и воспитания оказывается недостаточно для организации эффективного образовательного и коррекционного процессов для детей с нарушениями в развитии. Нейропсихологическая практика в настоящее время является наиболее подготовленной к анализу развития высших психических функций ребенка как в норме, так и отклонениями в развитии, обладает объективными и точными диагностическими методами, которые можно с успехом использовать в школе и которые направлены на выявление характера трудностей ребенка в школьном обучении.

По мнению Л. С. Цветковой, нейропсихологический подход к анализу высших психических функций позволяет в каждом конкретном случае выявить специфическую картину, отражающую «несостоятельность определенных звеньев психической деятельности вследствие их несформированности. Базисом для последней является тот или иной вариант незрелости и искажения формирования их мозговой организации» [6, 5]. Данное положение базируется на идеи о структуре дефекта Л. С. Выготского [5] и означает, что нейропсихологический подход позволяет выделить первичный дефект в развитии ребенка, его вторичные системные следствия и компенсаторные перестройки как третичный дефект. В терминологии нейропсихологического подхода дефект развития должен быть квалифицирован, определен с точки зрения его функциональной природы. Такой системный анализ позволяет уточнить состав компонентов высших психических функций ребенка, что, в свою очередь, является основой для разработки адекватных дефекту коррекционных мероприятий [1; 3; 4].

Знание о причинах и механизмах возникновения у ребенка трудностей в школьном обучении приобретает особую значимость для педагогов и учителей-дефектологов, работающих с детьми с парциальным отставанием в развитии высших психических функций и их компонентов. Для обозначения данной группы детей в настоящее время в коррекционной педагогике и психологии используется термин «трудности в обучении», указывающий на наличие специфических расстройств школьных навыков. Данную категорию составляют, прежде всего, дети с задержкой психического развития, с речевыми нарушениями, а также дети с нарушениями управляющих функций и поведения [1]. Именно для этой группы особенно необходима

нейропсихологическая помощь, поскольку нейропсихолог не только проводит диагностику, направленную на выявление слабости той или иной психической функции (например, письма, чтения, счета), и определение того, какой структурно-функциональный компонент страдает первично и приводит к недоразвитию данной ВПФ в целом, но и разрабатывает на основе диагностических данных индивидуально-ориентированную стратегию и тактику коррекционно-развивающей работы [2; 4].

Таким образом, нейропсихологическое исследование детей позволяет выявлять индивидуальные «профили» состояния ВПФ, которые затем могут служить основой развивающих и коррекционно-развивающих занятий. В каждом конкретном случае, в зависимости от выявленного первичного дефекта, для ребенка выстраивается оптимальная стратегия коррекционного обучения и развития.

Организация нейропсихологического сопровождения ребенка в школе позволяет решать важные практические задачи: 1) объективно подойти к анализу особенностей психического развития как ребенка группы нормы, так и с нарушениями в развитии, провести нейропсихологическую диагностику, качественный системный анализ данных и выявить актуальное состояние его высших психических функций; 2) сопоставлять данные нейропсихологического обследования с особенностями поведения ребенка и результатами освоения ребенком школьной программы; 3) выявлять на основе качественного анализа полученных данных основной механизм трудностей ребенка в школьном обучении; 4) определять стратегию коррекционно-развивающей помощи ребенку; 5) разрабатывать психолого-педагогические рекомендации для педагогов, осуществляющих обучение и взаимодействие с ребенком; 6) реализовать коррекционно-развивающие мероприятия совместно с другими специалистами; 7) организовать постоянное взаимодействие с педагогами, мониторинг и обсуждение результатов психолого-педагогического сопровождения ребенка; 8) проводить семинары и консультации для педагогов и родителей по проблемам специфики обучения детей как с нарушениями в развитии, так и нормально развивающихся [2].

Нейропсихологическое сопровождение детей в школе в настоящее время включает три компонента: тестовую диагностику, «следящую диагностику» и коррекционные методы. Тестовая диагностика, как отмечалось выше, позволяет выдвинуть предположение о механизмах трудностей ребенка в школьном обучении. Сопоставить данные диагностики с особенностями поведения ребенка и успешностью школьного обучения позволяет «следящая диагностика», которая включает методы наблюдения за поведением ребенка на уроках и переменах, а также анализ выполнения различных учебных и творческих заданий. Следящая диагностика позволяет экологично оценить возможности ребенка в естественных условиях, является доступной для педагогов и создает условия для эффективного взаимодействия психолога, педагога и родителей. Данные индивидуальной тестовой диагностики и следящей диагностики позволяют объективно формулировать нейропсихологический диагноз и выделить сильные и слабые компоненты высших психических функций ребенка. Эти данные являются отправной точкой для выстраивания стратегии коррекционно-развивающей работы, а затем, совместно с педагогом, намечают пути ее проведения.

В основе нейропсихологических методов коррекции лежит стратегия «выращивания» слабого звена в опоре на сильные компоненты ВПФ или на их сохраненные звенья в процессе специально организованного социального взаимодействия, идеи которой заложены в работах Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, П. Я. Гальперина, Л. С. Цветковой. Данная технология определяется в работах Т. В. Ахутиной как «скаффолдинг» и имеет свою специфику [1; 2]. Во-первых, коррекционный процесс строится в соответствии с принципами процесса интериоризации. Это означает, что процесс начинается с обучения ребенка использованию внешних развернутых опор и программ, действий совместно с психологом и постепенно продвигается в сторону научения ребенка использованию «свернутых» программ, внутренних действий по усвоенной интериоризованной программе. Во-вторых, в ходе коррекционного процесса также изменяется роль взрослого: если в начале работы взрослый выполняет для ребенка функцию «слабого» звена, то в конце коррекционного процесса ребенок сам выполняет эти функции. Это достигается также

постепенным усложнением заданий для «слабого» компонента ВПФ, продвижением от простого к сложному. В-третьих, обязательным условием эффективного коррекционного процесса является высокая эмоциональная вовлеченность ребенка в процесс. Поэтому основной акцент при выстраивании программы делается на ребенка, его интересы и склонности.

В настоящее время нейропсихологические методы сопровождения ребенка активно внедряются в практическую работу психолога в школе. Как показывают исследования [1; 3; 4; 6], нейропсихологический подход, являясь, по сути, индивидуально-ориентированным, с успехом применяется в работе ко всем детям, но особенно важен для детей с трудностями обучения, детей группы «риска» (с парциальной задержкой развития ВПФ), неуспевающих школьников, которые испытывают значительные трудности при усвоении школьной программы, детей «ослабленных», с наличием множества психосоматических заболеваний. Нейропсихологическая практика сегодня успешно осуществляется в работе с группой нормы, позволяя намечать пути дальнейшего развития ребенка. Вместе с тем, не менее полезным и эффективным данный подход является при работе с одаренными детьми, которые не всегда успешны в школьном обучении.

Несомненным является тот факт, что помощь ребенку с особенностями развития познавательных функций и эмоционально-личностной сферы предполагает необходимость понимания закономерностей его развития. Поэтому использование нейропсихологических методов диагностики и коррекции в школьной практике создает для педагогов, психологов, дефектологов не только возможность сотрудничества при разработке и реализации коррекционных программ, но и эффективного осуществления индивидуально-ориентированного обучения, создания инклюзивных условий для обучения каждого ребенка с учетом его сильных и слабых сторон.

В последнее время в научных исследованиях и практических разработках все чаще появляются работы, лежащие в плоскости сравнительно новой научно-практической дисциплины нейропедагогики, которая фокусируется на проблеме обучения и воспитания детей по законам работы мозга. Первые исследования в данной области появились в США более 20 лет назад, а в настоящее время приобретают чрезвычайную популярность в странах Западной Европы. Российские исследования по данной проблематике связаны, прежде всего, с именем А.В. Цветкова. Появление такого направления в современном научном знании позволяет говорить о значимости, актуальности и востребованности нейропсихологического подхода, целостность и системность которого обуславливает высокую вариативность и результативность взаимодействия нейропсихологии и педагогики.

Список литературы

1. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008. 320 с.
2. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Методология нейропсихологического сопровождения детей с неравномерностью развития психических функций // Доклады II Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. Р. Лурия «А. Р. Лурия и психология XXI века» / Под ред. Т. В. Ахутиной, Ж. М. Глоzman. М.: Смысл, 2003. С. 181–189.
3. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч.: в 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. С. 257–321.
4. Глоzman Ж. М. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / Под ред. Ж. М. Глоzman. М.: Генезис, 2016. 336 с.
5. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2002. 230 с.
6. Хитрюк В. В. Основы дефектологии: учеб. пособие для студентов вузов по пед. специальностям. Мн.: Издательство Гревцова, 2009. 280 с.
7. Цветкова Л. С. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: Юрист, 1997. 256 с.