

Полученные результаты еще раз иллюстрируют, с одной стороны, недостаточную готовность социального сообщества (сообщество родителей занимает одну из самых значимых позиций) к принятию идей инклюзивного образования, а, с другой, – определяют задачу пересмотра содержания подготовки будущего педагога к работе в условиях инклюзивного полисубъектного образовательного пространства, расширяющего его функциональные обязанности и возможности, с учетом дифференцированных позиций родителей, воспитывающих обычных детей, и родителей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями (в том числе детей с ОПФР).



Литература

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 2 (27).

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ

Чурило Н.В.
БГПУ (г. Минск)

В настоящее время в образовательном процессе особую актуальность приобретает проблема учета индивидуальных особенностей детей в процессе их обучения и развития. Особую значимость решение данной проблемы представляет для детей, имеющих трудности в обучении и адаптации к школе. По мнению исследователей, такие дети составляют от 15 до 13 % учащихся начальной школы. Поскольку сформированность высших психических функций является важным фактором успешного обучения, то для детей с трудностями в обучении разработка индивидуальных образовательных планов и стратегии психологического сопровождения связано, прежде всего, с анализом причин и следствий нарушений онтогенетического развития.

Трудности обучения, или специфические расстройства школьных навыков, определяются в соответствии с МКБ-10 и DSM-4. При этом утверждение, что они «возникают из нарушения в обработке когнитивной информации, во многом происходящем в результате биологической дисфункции» (МКБ-10 раздел F81) уточняется в нейропсихологической литературе следующим образом: «Трудности обучения вызываются парциальным отставанием в развитии высших психических функций, то есть, точнее, отставанием определенных входящих в них компонентов».

По данным исследователей, трудности обучения вызываются следующими причинами: сниженная работоспособность, колебания внимания, слабость мнестических процессов, недостаточная сформированность речи (как наиболее энергоемкой функции), недостаточное развитие функций программирования и контроля, зрительно-пространственные и квазипространственные трудности. 4-ое и 5-ое место, по статистическим данным, занимают трудности переработки слуховой (слухо-речевой) и зрительной (зрительно-вербальной) информации. Таким образом, наиболее часто встречаются проблемы с «энергетикой», повышенная утомляемость, истощаемость детей, вызывающая колебания, и полное падение внимания.

В противовес упрощенному толкованию основы трудностей учения как «минимальной мозговой дисфункции», нейропсихологический подход нацелен на изучение причин и механизмов как отклонений в развитии, так и нормального развития психики ребенка. В нейропсихологии высшие психические функции человека рассматриваются как системные образования, состоящие из набора компонентов, каждый из которых опирается на работу определенного участка мозга и вносит в работу системы свой специфический вклад. Отставание в развитии одного из компонентов влечет за собой системные изменения и компенсаторные перестройки (удачные и ложные) в работе всей системы.

Трудности учения вызываются отклонением в формировании высших психических функций, обусловленным комплексом причин нейробиологического и социального характера. Все это, вместе с наследственными предрасположенностями, ведет к выраженной неравномерности развития высших психических функций, что на фоне высоких требований школы приводит к выраженным трудностям в обучении.

Таким образом, неравномерность развития высших психических функций, определяющаяся индивидуальной генетической программой развития и средовыми факторами, изучается нейропсихологией нормы. Однако, по мнению исследователей, резкой отчетливой границы между детьми так называемой «нормы» и детьми с трудностями обучения не существует. У детей группы нормы их относительно слабые процессы отчетливо дают себя знать при утомлении. У детей с трудностями обучения неравномерность функций выражена сильнее, ребенок не может компенсировать свои слабые стороны за счет сильных сторон, он начинает не соответствовать социальной норме, что и фиксируется педагогом в оценке успешности ребенка.

Вопросы методологии нейропсихологической диагностики детей достаточно широко освещались в литературе (А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина, Ю.В. Микадзе, А.В. Семенович, Е.Д. Хомская, Л.С. Цветкова). Все авторы, вслед за

А.Р. Лурия, подчеркивают необходимость системного, или синдромного, подхода к диагностике, предполагающего выделение первично пострадавшего звена функциональной системы, его вторичных системных следствий и компенсаторных перестроек. По мнению Л.С. Выготского, такой анализ должен позволить психологам «а) объяснить из одного принципа наблюдающиеся при данном расстройстве плюс – и минус-симптомы; б) свести к единству, к закономерной построенной структуре все даже самые далеко отстоящие друг от друга симптомы и в) наметить путь, ведущий от очаговых расстройств определенного рода к специфическому изменению всей личности в целом и образа ее жизни». А.Р. Лурия называл такой тип анализа «факторным анализом».

Проведенный А.Р. Лурия анализ строения высших психических функций и их мозговой локализации позволил ему выявить, что осуществление любой высшей психической функции, например, чтения или письма, требует участия таких компонентов, как программирование действия, переработка информации и поддержание рабочего состояния мозга. При этом поддержание бодрствующего состояния и работоспособности обеспечивается глубинными и срединными отделами мозга (I функциональный блок, по Лурия), переработка информации – задними отделами коры (II блок) и программирование и контроль – передними (лобными) отделами коры (III блок).

Школа А.Р. Лурия, опираясь на работы Л.С. Выготского, заложила основы нейропсихологического подхода к диагностике и коррекции психического развития ребенка. В настоящее время работа по созданию методик нейропсихологической диагностики и коррекции активно проводится в Лаборатории нейропсихологии факультета психологии МГУ, где создан и апробирован набор из 24 тестов, уточнены и зафиксированы методические процедуры, а также способы обработки тестовых данных, выделены нейропсихологические показатели трудностей в обучении. В работах Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой, О.Б. Иншаковой, И.О. Камардиной содержатся данные, свидетельствующие об эффективности нейропсихологического подхода к диагностике трудностей в обучении как экологически валидном, результативном, позволяющем выстраивать программы комплексной психологической коррекции совместной с учителями и родителями.

Основными задачами диагностической деятельности трудностей в обучении в данном подходе являются: определение актуального уровня развития высших психических функций, анализ слабых и сильных сторон психического развития ребенка, постановка функционального психологического диагноза. Нейропсихологическая диагностика позволяет не просто констатировать слабость той или иной психической функции, а определить, какой структурно-функциональный компонент мозга страдает первично и приводит к не-

доразвитию данной высшей психической функции в целом, а затем, на этой основе, строить индивидуально-ориентированную стратегию и тактику коррекционно-развивающей работы.

Структуру программы нейропсихологического обследования детей с трудностями обучения можно представить 3 блоками методик, направленных на диагностику блока программирования и контроля, блока приема, переработки и хранения информации (кинестетической, слуховой, зрительной, зрительно-пространственной), энергетического блока и подкорково-мозговых структур. Перечень используемых проб и их разделение по основной функциональной направленности представлены в таблице.

Таблица – Структура программы нейропсихологической диагностики трудностей в обучении

№	Предмет диагностики	Используемые нейропсихологические пробы
1. Блок программирования, регуляции и контроля		
1.1	серийная организация движений и действий	динамический праксис, реципрокная координация, графическая проба, выполнение ритмов по инструкции, завершение предложений, рассказ по серии картинок;
1.2	программирование и контроль произвольных действий	реакция выбора, таблицы Шульте, счет, решение задач, ассоциативные ряды, «пятый лишний», раскладывание серии картинок;
2. Блок приема, переработки и хранения информации		
2.1	обработка кинестетической информации	праксис позы пальцев, оральный праксис;
2.2	обработка слуховой информации:	воспроизведение и оценка ритмов, понимание слов, сходных по звучанию, по значению, слухоречевая память;
2.3	обработка зрительной информации	наложенные рисунки, перечеркнутые рисунки, незаконченные рисунки, зрительные ассоциации
2.4	обработка зрительно-пространственной информации	пробы Хэда, конструктивный праксис, кубики Кооса, рисунок трехмерного объекта, зрительно-пространственная память, понимание логико-грамматических конструкций
3. Энергетический блок и подкорково-стволовые структуры: состояние оценивается при выполнении всех проб, особенно двигательных, и таблиц Шульте, при этом учитываются колебания внимания, истощение, микро- и макрография, гипо- и гипертонус		

Использование данной батареи нейропсихологических методик позволяет выделить 3 основных варианта трудностей обучения:

Трудности формирования школьных навыков у детей с преимущественной слабостью программирования и контроля и серийной организации движений – из-за трудностей переключения и малого объема программирования (рабочей памяти) у детей наблюдаются проблемы с письмом, с построением развернутого высказывания (так наз. композиционными умениями – *compositional skills*), чтением, решением задач и счетом.

Трудности формирования школьных навыков у детей с преимущественной слабостью аналитической (левополушарной) стратегии переработки слуховой и кинестетической информации (иногда и зрительной) – у этих детей страдают, прежде всего, фонологические процессы в письме и чтении вкупе вместе с богатством словаря и слухоречевой памятью;

Трудности формирования школьных навыков у детей со слабостью холистической (правополушарной) стратегии переработки зрительной, зрительно-пространственной и слуховой информации – у детей с богатым словарем и синтаксисом наблюдаются трудности в прагматической (смысловой) организации речи, трудности письма по типу зрительно-пространственной («поверхностной» – *surface*) дисграфии, трудности овладения счетом и решением задач.

Таким образом, значение нейропсихологического подхода к изучению трудностей в обучении заключается в проведении системного анализа состояния высших психических функций ребенка, выявление первичного дефекта и установление его вторичных следствий, соотнесении этих данных с особенностями поведения ребенка и освоения программных требований, выделение механизмов трудностей, разработке психолого-педагогических рекомендаций для конкретного ребенка и проведению совместно с другими специалистами коррекционных мероприятий. Неоспоримым преимуществом нейропсихологического подхода является точность и объективность диагностики образовательных трудностей ребенка, что позволяет выстраивать оптимальную стратегию его обучения и развития.

В настоящее время нейропсихологические методы диагностики все шире внедряются в психологическую практику и эффективно используются при организации психологической помощи следующим категориям учащихся: детям с трудностями учения или их риском; детям, стойко неуспевающим по 1–2 предметам; одаренным детям, в том числе неуспешным в школе; детям с психосоматическими заболеваниями. Накопленные в психологической науке и практике данные о возможностях и эффективности нейропсихологического подхода к диагностике и коррекции трудностей в обучении позволяют говорить об актуальности нейропсихологического подхода к диагностике и коррекции трудностей в обучении.