

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ДЦП: СТРУКТУРА ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ В РОССИЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Шевелёва Дария Евгеньевна,

педагог-психолог, г. Москва, dsheveleva@yandex.ru

В СТАТЬЕ ПОКАЗАНЫ ОСОБЕННОСТИ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ ПРИ ЦЕРЕБРАЛЬНОМ ПАРАЛИЧЕ. НА ОСНОВАНИИ РОССИЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИСТОЧНИКОВ РАССМОТРЕНО ВЛИЯНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ ГОЛОВНОГО МОЗГА НА УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ОБОСНОВАНА НЕОБХОДИМОСТЬ СПЕЦИФИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ УЧЕНИКАМ С ДЦП.

• детский церебральный паралич • высшие психические функции • школьная неуспеваемость • недостаточность слухоречевой памяти • трудности моторно-зрительной координации, дислексия, дисграфия, пропедевтический этап обучения

Сфера педагогических вопросов и проблем дидактики, относящихся к обучению детей с детским церебральным параличом (далее ДЦП), чрезвычайно широка и включает ряд принципов, которые указывают на своеобразие становления психики при повреждениях мозга и, следовательно, на особые образовательные потребности, не равные образовательным потребностям здоровых детей. Факт множественных вопросов и проблем, имеющих специфический характер, объясняется большим числом разнообразных дефектов при церебральном параличе, их выраженностью и влиянием на общую психическую деятельность и отдельные, в том числе и учебные способности детей.

Нарушения опорно-двигательного аппарата, патологическое состояние крупной и мелкой моторики не являются единственными признаками, характеризующими ДЦП: влиянию, обусловленному поражением головного мозга, также подвержены иные высшие психические функции (далее ВПФ), которые задействуются при обучении и иных сложных видов деятельности. Следовательно, можно говорить о дисфункции внутренних факторов развития (биологического субстрата), из-за чего искажается общая психическая деятельность ребёнка.

Состояние центральной нервной системы при ДЦП, в частности при локальных поражениях коры головного мозга и подкорковых зон, указывает на спектр врождённых или рано приобретённых биологических причин и нарушений, которыми тормозится учебная деятельность детей, появляются существенные трудности овладения школьной программой и может фиксироваться академическая неуспеваемость. (При этом необходимо заметить, что при сохранном интеллекте, отмечающемся у 35% детей, тем не менее существуют иные причины или биологические факторы, искажающие ВПФ и снижающие качество изучения программного материала). Таким образом, школьная неуспеваемость, распространяющаяся на всю академическую сферу, или неуспеваемость по отдельным предметам требует выявления и глубокого анализа причин, по которым детьми не усваиваются знания, умения и навыки.

Развитие зрительного и слухового восприятия при церебральном параличе происходит по пути искажений и недостаточно адекватной (безошибочной) обработки поступающей информации. При сохранной остроте зрения у детей нарушается восприятие целостных зрительных образов и их деталей, наблюдается фрагментарность в процессе обработки визуальной информации (пред-

метов и изображений), значительную трудность представляет составление единой, общей картины из её отдельных элементов. Из названных характеристик может быть сделан обобщённый вывод, что зрительное восприятие при ДЦП нарушается по сценарию недостаточно сформированного анализа и синтеза поступающей по визуальному каналу информации [1, 2].

Аналогично состоянию зрительных функций у детей с ДЦП отмечаются нарушения слухового восприятия в виде недостатков аналитических операций, в процессе которых (при необходимости оперировать устной информацией) должен определяться звуковой состав слова и из этого пониматься его значение. Психофизиологическим основанием, ухудшающим понимание устной речи, являются нарушения фонематического слуха, и вследствие этого, вероятно, искажается слуховой образ, невозможен процесс правильного осмысления слов. Близкие по звучанию слова могут восприниматься одинаково или смешиваться в единое значение, тем самым возникает несоответствие между истинным содержанием сообщения и его смыслом для ребёнка.

Как следствие слабого различения фонем и ошибочного определения значения слов у детей при церебральном параличе диагностируется недостаточность слухоречевой памяти. При слабом развитии слухоречевой памяти (даже при использовании картинок с изображением в качестве дополнительных, вспомогательных средств) отмечается ошибочное запоминание, т.е. происходит неверное соотнесение слышимого слова с рисунком (пример: *коса – коза*) [3].

Трудности моторно-зрительной координации, т.е. согласованные движения рук и прослеживающего взгляда, затрудняют любую практическую деятельность, действия с предметами и в последующем переход к письму и рисованию. Как пишут Л.М. Шипицына и И.И. Мамайчук, особенно выраженные трудности проявляются на начальном этапе школьного обучения: при письме дети не соблюдают строку, выходят за её границы, при чтении у них нарушается прослеживающее движение глаз. Прослеживающее движение пальцем при чтении, не имеющее плавности и последовательности, не облегчает продвижение по тексту, т.к. не

удерживается одна строка и движение пальца может произвольно переключаться на другую строку. Вследствие описанной дисфункции – невозможности плавного и последовательного чтения – детям недоступен смысл прочитанного, они не могут проверить текст, написанный ими [4].

Фрагментарность зрительного восприятия, ошибки при слуховом восприятии, недостаточность синтетических функций (по зрительному и слуховому каналам) и дисбаланс моторно-зрительной координации оказывают отрицательное влияние уже на начальных этапах обучения – при овладении чтением, письмом и распознаванием цифр для решения математических задач.

В зарубежной специальной педагогике при исследовании специфических учебных трудностей у детей с ДЦП выделяются четыре вида дислексии и дисграфии, т.е. функциональных, а также возможных при неадекватном обучении психологических расстройств, при которых замедляется формирование навыков чтения и письма.

Дислексия (дисграфия), обусловленная нарушенным слуховым восприятием, возникает из-за неспособности ребёнка дифференцировать звуки и безошибочно соотносить буквы с обозначаемыми ими звуками.

Дислексия (дисграфия) по типу зрительных дисфункций заключается в сложности распознавания букв, их замене при чтении (письме), неспособности к адекватному зрительному восприятию и правильному написанию букв в тетради.

Эмоциональная дислексия (дисграфия) представляет собой выражение психологических проблем ребёнка, являющихся барьером при необходимости усваивать и демонстрировать навыки чтения и письма. Педагогическая дислексия (дисграфия) возникает при методах обучения, не соответствующих возможностям и состоянию ребёнка, а также при общей незрелости его мозга, функционально неготового к восприятию учебной программы [5].

О последней причине можно также говорить в случае отсутствия в плане занятий достаточного времени для появления и закрепления у детей стойких навыков чтения/

письма или неоправданно раннего обучения (до достижения школьной зрелости), не согласованного с уровнем психического развития ребёнка.

Относительно состояния мышления у детей с ДЦП зачастую преобладает наглядно-образное над словесно-логическим, следовательно, с трудом усваиваются абстрактные понятия без опоры на конкретные образы. Вследствие этого факта по мере перехода учащихся на более высокую степень обучения можно предположить возрастающие учебные трудности. Это объясняется уменьшением доли наглядного материала и большей необходимостью оперировать абстрактными понятиями без опоры на изображение.

Большой массив зарубежных исследований посвящён анализу причин, которые затрудняют изучение детьми с ДЦП математики. При исследованиях математических способностей как сложного, системного навыка зарубежные учёные выделяют психические функции, образующие готовность к счётным операциям: визуальное восприятие, координация зрительных и моторных функций (система «глаз – рука»), общие моторные навыки и функции осознания [6]. Таким образом, только при наличии у учеников всех этих навыков и достаточно сформированных ВПФ обеспечиваются математические умения, понимание смысла математических знаков и овладение операциями вычисления. Далее, после констатации системного характера математических операций, зарубежными учёными приводится аналитическое исследование, в рамках которого показаны патогенные факторы у детей с ДЦП, затрудняющие действия вычитания, умножения и деления.

Для понимания сущности вычитания у учеников должно быть сформировано представление о количестве как о наборе однородных элементов. В этом случае понимается логика вычитания, которое представляет собой разложение целого на элементы. Также на начальном этапе, во время которого происходит знакомство и выполняются первые упражнения на вычитание, специалисты рекомендуют тесное сотрудничество ребёнка с учителем; в дальнейшем, по мере закрепления навыка, доля помощи учителя должна уменьшаться, и ребёнок, приобретая матема-

тическую компетентность, получает возможность действовать самостоятельно.

Умножение предполагает знание учениками взаимосвязи, которая может существовать между однородными объектами. При сравнении однородных объектов, разделённых на группы (с одинаковым числом объектов), происходит понимание сущности умножения и правил, по которым происходит вычисление. В рекомендациях учителям указывается на обязательное знание учениками таблицы умножения: выполнение этого условия существенно повышает скорость арифметических операций и автоматизирует их [6].

Согласно данным зарубежных учёных, математические навыки, приобретённые детьми с ДЦП, легко достигают уровня автоматизма и успешно воспроизводятся; при этом математические задания с решением, состоящим из нескольких действий, вызывают значительные трудности. Из этого специалистами сформулирована рекомендация: вызывающее затруднение задание может быть разделено на ряд последовательных действий. Тем самым происходит упрощение проблемы, и степень сложности её отдельных компонентов соответствует математической компетентности учеников [6].

Математическая компетентность при церебральном параличе и причины, замедляющие её формирование, в России также являются предметом психолого-педагогических специальных исследований. Работы в области трудностей обучения прослеживают взаимосвязь дошкольного и школьного периодов развития детей: сложности формирования у дошкольников элементарных математических понятий, предшествующие поступлению в школу, указывают (с большой вероятностью) на дальнейшие, в период школьного обучения, неудовлетворительные математические навыки и задержку в развитии интеллектуальных функций, которыми обеспечивается переход на более высокую степень изучения математики [7].

Характерные для ДЦП нарушения речи исследователями также отнесены к числу значимых факторов, негативно влияющих на общие учебные способности. В данном случае школьную неуспеваемость можно интерпретировать как обширный вторич-

ный дефект, возникающий на основе первичных (биологических) речевых расстройств. Трудности устной речи и последующий ограниченный запас слов имеют следствием короткие, шаблонные фразы, которыми пользуется ребёнок. Одновременно, вследствие обеднённого словаря, нарушается понимание речи, лимитировано понимание многозначных слов и слов, встречающихся в школьной программе [8].

В случае речевых нарушений у ребёнка зарубежные исследователи рекомендуют организовывать взаимодействие «учитель – ученик» таким образом, при котором информация и её форма не являются излишне сложными для понимания и текст не содержит непонятных слов. При учёте речевых возможностей ребёнка (его словаря и сферы осведомлённости) обучение становится более эффективным и исключается одна из причин академической неуспеваемости [9].

Нарушенный характер высших психических функций и специфические при ДЦП трудности обучения определяют вопрос о критериях оценки знаний учащихся. Недостатки учебной деятельности, провоцируемые патологическим состоянием головного мозга, в случае детей с ДЦП не относятся к причинам резкого снижения оценки. Как пишут отечественные учёные М.В. Ипполитова и Е.А. Забара, ошибки по типу дислексии (дисграфии) из-за недостаточности зрительного и слухового восприятия должны относиться к негрубым и трактоваться учителем как проявление нарушенного развития [8]. Иначе говоря, такой вид ошибок не свидетельствует о проблемах в знаниях и необходимости дополнительных упражнений в рамках школьной программы: основу коррекционных занятий должны составлять психолого-педагогические подходы к устранению/сглаживанию функциональных нарушений головного мозга и устранению дефектов психических функций.

При обучении детей с ДЦП необходимо учитывать возможно резкие колебания работоспособности и повышенную истощаемость нервной деятельности. Выражением этого симптома является качественное различие при выполнении учебных заданий: идентичные по сложности задания могут выполняться значительно лучше или хуже в зависимости от актуального состояния ребёнка,

степени его утомления и предшествующих нагрузок. Для предупреждения переутомления и психофизического истощения в специальной педагогике выработана рекомендация: сложные задания, требующие значительного напряжения и достаточной мотивации, должны чередоваться с менее сложными заданиями, позволяющими детям восстановить силы [10].

В качестве дополнительного решения вопроса повышенной утомляемости при церебральном параличе может быть предложено введение пропедевтического этапа: индивидуальные занятия, предваряющие изучение новой темы в классе и направленные на первичное знакомство детей с учебным материалом. Введение пропедевтического этапа позволяет детям с ДЦП изучать новый материал в пролонгированные сроки. Тем самым создаётся щадящая, здоровьесберегающая учебная ситуация, позволяющая оптимально использовать психофизические ресурсы учеников, без чрезмерных затрат сил и стрессовых для организма состояний.

Анализ специфических учебных трудностей при ДЦП показывает, что организация образовательного процесса предполагает знание особенностей ВПФ, отягощённых повреждением центральной нервной системы, и их участия в построении различных учебных действий. В настоящее время, в связи с курсом на интеграцию детей с особенностями развития в массовую школу, данные о причинах низкой успеваемости/неуспеваемости могут быть востребованы системой общего образования. Владение учителями соответствующими знаниями, возможность проанализировать ситуацию неуспеха и корректировать её причины позволяют прогнозировать повышение качества обучения детей с ДЦП, в том числе в массовой школе, и создают дополнительные основания для выбора эффективной стратегии педагогической помощи, цель которой – повышение успеваемости учащихся при поражениях головного мозга. □

Литература

1. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 144 с.

2. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / авт.-сост. А.А. Наумова, В.Р. Соколова, А.Н. Седегова. – Волгоград: Учитель, 2012. – 147 с.
3. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.
4. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич. – СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2001. – 272 с.
5. *Fiveland Jo. Readiness for reading / Hennin R., SkjOrten M. D. Children with Severe Cerebral Palsy. An education guide // Guides for Special Education. 1989 – No7.*
6. *Corneliussen G.G. / Teaching mathematics / Hennin R., SkjOrten M.D. Children with Severe Cerebral Palsy. An education guide // Guides for Special Education. 1989 – No 7.*
7. Немкова С.А. Когнитивные нарушения при детском церебральном параличе. – М.: Триада-Х, 2013. – 440 с.
8. Ипполитова М.В., Забара Е.А. Методические рекомендации учителю / Детский церебральный паралич; сост. Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. – СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2003. – 520 с.
9. *Hennin R., SkjOrten M.D. Children with Severe Cerebral Palsy. An education guide // Guides for Special Education. 1989 – No. 7.*
10. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.