

# Педагогика, психология, дефектология и медицина в модели адаптивной школы

Евгений ЯМБУРГ, директор центра образования № 109, член-корр. РАО, доктор педагогических наук, заслуженный учитель школы РФ

Школа для всех, массовая общеобразовательная школа, в которую не принимают по конкурсу, как в МГУ, — была и останется основным типом учебного заведения. Вот почему такую широкую популярность обрела массовая школа нового типа — адаптивная, куда принимают всех детей без отбора и всем создают условия для успешного обучения и воспитания. Такие школы созданы во многих городах. Но порой, как это часто бывает, это только вывеска.

Статья Евгения Ямбурга, которую мы вам предлагаем поможет директорам школ осознать сложность образовательного учреждения этого типа. Е.А. Ямбург — директор известной в стране 109-й школы, которая стала сегодня образовательным центром, давний автор журнала «НО», рассказывает о тех проблемах, которые встают перед руководителем адаптивной школы.

Я глубоко убеждён в том, что со временем массовые общеобразовательные школы по необходимости превратятся в адаптивные, где с учётом социокультурных особенностей региона, запроса населения и требований государства, по возможности гибко по отношению к детям с их психо-физиологическими особенностями, способностями и склонностями будет организован учебно-воспитательный процесс.

Каковы же место и роль адаптивной школы в едином образовательном пространстве? Какова специфика её функционирования и развития?

---

\* Этот термин введён несколько лет назад (см. ст. Е. Ямбурга «Каждое время рождает свои надежды, оно же их испытывает». У.Г., Окт, 1993. Единое образовательное пространство позволяет рационализировать сеть образовательных учреждений, исходя из потребностей населения. Оно даёт возможность выстраивать стратегию образования, не возвращаясь к былому единообразию.

Поскольку адаптивная модель — растущий, развивающийся, постоянно обновляющийся организм, я не претендую на исчерпанность проблемы, на некое окончательное знание об оптимальном устройстве такой школы. За годы работы мы в чём-то ушли вперёд, а в чём-то по-прежнему находимся на исходных позициях. А в силу ряда привходящих обстоятельств в чём-то даже оказались отброшенными назад. Да и трудно надеяться на некую завершённость проекта, когда один из его главных параметров — открытость и изменчивость. Но в одном я убеждён абсолютно: **можно и нужно учить детей без исключения, вне зависимости от их способностей и склонностей, индивидуальных, порой очень затрудняющих обучение, особенностей.** В этом и гуманизм, и демократизм адаптивной школы, если в эти понятия вкладывать профессиональный педагогический смысл.

Адаптивная школа — сложный наукоёмкий объект, опирающийся в своей действительности на весь комплекс наук о человеке. Поскольку сегодня в массовой школе большое количество девиантных детей, имеющих определённые отклонения в развитии, компенсирующее обучение в адаптивной школе выстраивается на теритическом фундаменте отечественной дефектологии и нейропсихологии.

Едва ли не самая сложная проблема в условиях общественного идейного разброда и духовных метаний — построение воспитательной системы современной школы. Все аспекты этой многотрудной работы, начиная с философского обоснования ценностных ориентаций, целеполагания и завершая вопросами технологическими, имеют свои теоретические источники. Русская философия — Вл. Соловьёв, Н. Бердяев, гуманистическая психология, общепедагогические подходы К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого, Я. Корчака и С. Френе, А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского — всё это даёт достаточно материала для построения основ

воспитательной системы адаптивной школы.

Адаптивная школа — достаточно сложный объект управления, действующий в стремительно меняющемся социуме, она нуждается в грамотном, теоретически обоснованном управлении. И здесь также не обойтись без опоры на труды специалистов. Книги Т.И. Шамовой, М.М. Поташника и В.С. Лазарева, зарубежные исследователи в области управления в целом и школами в частности дают богатую пищу для размышления и разработки собственной управленческой стратегии и тактики.

Строя таким образом, свою деятельность на сложном междисциплинарном поле, пытаюсь объединить в практике достижения многих наук, мы неизбежно сталкиваемся с опасностью эклектики, мозаичности, фрагментарности, избежать которых возможно, на мой взгляд, лишь при системном подходе.

**Научное обеспечение содержания работы адаптивной школы — не только педагогика, но и смежные с ней науки — психология, дефектология, медицина в их границах и пересечениях.**

Научного обоснования требует и управленческая деятельность адаптивной школы, которая также имеет свою специфику как в содержании, так и в способах решения. Специфика эта определяется магистральной линией школы на максимальную гибкость за счёт дифференциации и индивидуализации образования на основе психо-физиологических особенностей детей, их способностей и склонностей. Это невозможно без комплексной диагностики и коррекции с привлечением необходимых специалистов.

Осмысление проблем и перспектив адаптивной школы убеждает в невозможности её существования вне контекста наук о человеке. За какой аспект деятельности ни возьмись: будь то проблема детского здоровья или выбор оптимальной образовательной технологии, — везде сталкиваешься с необходимостью привлекать «смежников»: медиков, психологов, дефектологов и т.д. На первый взгляд кажется, что дело сводится к взаимодействию различных профессионалов, и проблема решается на организационно управленческом уровне. К сожалению, это далеко не так. При всей трудоёмкой координации деятельности различных специалистов, есть более серьёзные проблемы их взаимодействия, коренящиеся методологии. Не сказать об этом — значит ввести в заблуждение добросовестных руководителей школ и педагогов, породить иллюзии, избыточные надежды на то, что стоит привлечь в школу медиков, психологов, дефектологов, как дело мощно продвинется. На своём, не всегда позитивном, опыте мы часто убеждались: количество специалистов отнюдь не всегда переходит в нужное качество работы.

Дело в том, что каждая из наук о человеке — в широком диапазоне от медицины до психологии и педагогики, — в силу естественного исторического развития и специфики, обладает собственным устоявшимся понятийным аппаратом, разной степенью объективизации получаемых данных. Каждый учёный, изучая своё, привык говорить на своём языке. По достоверности полученных данных, конечно, лидирует медицина, ибо со времён Парацельса она научилась добывать объективную информацию, поддающуюся математической обработке. Как будучи естественная наука, она максимально стремится к объективизации, но поскольку вручается не только тело, но и дух, стать точной наукой даже медицина, никогда не сможет (банальное ОРЗ у всех протекает по-разному).

Сравнительно молодая (относительно медицины) психология, насчитывающая чуть более 100 лет, повышая надёжность своих методик, оттачивая инструментарий, математизируя обработку данных, тем не менее, не рискует только алгеброй проверять душевную гармонию.

В ещё меньшей степени объективными данными оперирует педагогика, испокон века балансирующая на тонкой грани науки и искусства. Тело, душа, ум ребёнка — границы расплывчатые, переливчатые, неуловимы. Значит ли это, что объединение различных наук о человеке для получения комплексного знания о ребёнке нереально, а педология, дерзнувшая таким образом поставить вопрос, была заведомо обречена на провал не только по идеологическим соображениям тогдашних руководителей страны, но и в силу принципиальной неподъ-

ёмности, нерешаемости задачи. Думаю, что нет, и вот почему. «Понятие истины в XX веке постепенно уступает место понятию модели, осознаются принципиальная неполнота и схематичность, идеализировать любого описания явлений, принципиальное отсутствие возможности вполне точного, определённого и полностью формализованного знания. Пришедший также из физики принцип дополнительности (Н.Бор) утверждает принципиальную невозможность полного описания объекта с помощью одной какой-то модели — впрочем, невозможность полного описания вообще следует непосредственно из теоремы Геделя о неполноте.\*

---

\* Э.Н. Гусинский «Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода», М., 1994г.

Оказывается, что даже сверхточные науки, имеющие мощный математический аппарат, испытывают те же трудности, что и мы. Не будем ставить нереальных задач; и если кому-то кажется, что собрав компьютер все мыслимые и немыслимые данные о ребёнке, начиная с акушерского анамнеза (обстоятельства вынашивания плода и описания родов), кончая комплексной характеристикой его потенциала по тесту ММРП, он сможет «схватить» картину в целом, поставить диагноз и с точностью до деталей построить индивидуальную траекторию развития ученика, — то такой горе-педолог будет очень скоро разочарован, ибо жизнь часто опрокидывает любые прогнозы. Но объединить усилия разных специалистов для более тонкого, объёмного понимания специфики процессов развития и обучения каждого школьника для подбора адекватных инструментов, необходимых в работе с ним, — задача во всех отношениях трудная, но выполнимая. Правда здесь мы вступаем на очень сложное междисциплинарное поле, распаивая которое руководителю адаптивной школы придётся выкорчёвывать тяжёлые камни: такие, как **объектный подход к ребёнку (каждый специалист смотрит своё и делает выводы); отсутствие единой методологии различных наук о человеке; несформированность метаязыка, затрудняющее как выработку единых подходов, так и междисциплинарное общение на педагогических консилиумах, борьба различных научных школ и т.п.**

Чтобы не надорваться и максимально реалистично оценить нестандартную для обычной школы ситуацию, организовав взаимодействие различных специалистов, необходимо развести понятия «междисциплинарность» и «полидисциплинарность», что, на наш взгляд, и сделано в уже цитируемой книге Э.Н. Гусинского: «Междисциплинарность и полидисциплинарность — понятия различные: требование полидисциплинарности при рассмотрении какой-либо области явлений есть требование учёта многоаспектности проблем данной области, но оно позволяет вести исследование объекта различными сложившимися в конкретных дисциплинах методами, в нём не содержится требования совмещения разных методов в едином подходе... Перспективную тенденцию современной общенаучной методологии представляет междисциплинарный системный подход, который, однако, существует пока лишь как методологическая программа: здесь мало общепринятых теоретических положений, обширная и всё расширяющаяся сфера системных исследований не имеет концептуального единства\*».

---

\* Э.Н. Гусинский. Э.Н. Гусинский «Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода», М., 1994г., с.47.

Странно было бы пытаться в одной, отдельно взятой школе, покуситься на решение общемировой научной проблемы. Следовательно, отдадим себе отчёт в том, что, организовав взаимодействие различных специалистов вокруг и для ребёнка, будем иметь дело не с междисциплинарностью, а с полидисциплинарностью, и, видимо, не сможем выработать единый метаязык, но стремиться к согласованному языку, общему контексту, рассматривая ребёнка со всех возможных сторон, должны; только тогда и могут возникать объёмные междисциплинарные смыслы.

Попытаюсь определить исходные позиции руководителя адаптивной школы по отношению к психологам, дефектологам, медикам.

1. Директор вместе с руководителями подразделений и наиболее подготовленными пе-

дагогами формирует пакет заказов, отражающий актуальные и перспективные для данной школы проблемы развития, решить которые не представляется возможным без привлечения специалистов. К таким проблемам следует отнести отбор учащихся в классы коррекционно-развивающего обучения, оценка психофизического состояния детей при изменении содержания образования или внедрения новых педагогических технологий и т.п. В пакет заказов наряду с диагностикой обязательно включается необходимая коррекция, проводимая силами и средствами привлечённых специалистов там, где действия педагогов малоэффективны.

2. Определяя пути, способы, формы взаимодействия педагогов и привлечённых специалистов, руководитель школы создаёт соответствующие организационные структуры: центр диагностики и развития, медико-психологическую лабораторию, проводит педагогические консилиумы и т.д. в зависимости от кадровых и финансовых возможностей.

3. Для более органичного вхождения «смежников» в школу и выработки согласованного языка между ними и педагогами организуются постоянно действующие семинары для учителей по актуальным для школы проблемам психологии, дефектологии, медицины. Таким образом, в пакет заказов школьного научно-практического подразделения, помимо двух указанных блоков (диагностика и коррекция), неизбежно добавляется третий: медицинский, психологический и дефектологический всеобуч учителей.

4. Исходной матрицей планирования работы школы в целом, проще говоря, тем разделом, с которого начинается разработка годового плана, на который затем «нанализуется» всё остальное, становится медико-психологический блок, т.к. существуют определённые возрастные и временные периоды, когда по ряду причин осмотр, диагностика, коррекция детей являются оптимальными. Многие другое в плане школы можно по необходимости сдвигать.

5. И последнее, наиболее опасное, о чём считаю своим долгом предупредить коллег-руководителей: в условиях полного отсутствия нормативной базы, определяющей правовой статус медиков, психологов, дефектологов в школе, неразработанности в нашей стране этических норм, связанных с их деятельностью (кроме медиков), закреплённых в специальных кодексах, исполнение которых жёстко контролируется профессиональным сообществом, директор школы несёт прямую ответственность за правильную педагогическую интерпретацию полученных медико-психологических данных, сохранение закрытости специальной информации, дозированную (в пределах необходимости) её подачу учителям.

Анализ даже исходных установок руководителя адаптивной школы в организации профессионального сообщества различных специалистов показывает, что на всех этапах этой деятельности, начиная с пакета заказов, кончая правовой и этической стороной дела, директору необходимо научиться ориентироваться во всех «смежных» вопросах. Разумеется, я не призываю управленца стать профессионалом во всех науках о человеке, но достаточно детально разобраться в «сущностных» вопросах, определяющих поля их пересечения с педагогикой, он обязан. Вот почему после предварительных замечаний, выделив три ключевые фигуры: психолога, дефектолога и медика, без которых невозможно полноценное существование адаптивной школы, «разберёмся» поочерёдно с каждым.

## **Мир педагогики — мир психологии: есть ли границы?**

Уход от единообразия и создание вариативной системы образования немислимы без серьёзной психологической службы. Не буду вдаваться в сложную историю становления школьной психологической службы в стране, но факт остаётся фактом: там, где позволяют кадры и финансы, психологические службы создаются. Сегодня стало, пожалуй, даже престижно для школы иметь психолога. Вопреки определённой моде, за этим просматривается серьёзная тенденция. Дети с физическими недостатками, ученики с серьёзными психосоматическими нарушениями, дети-сироты, одарённые, так называемая норма — все требуют внимания и особого подхода. Как без психолога? В массовой общеобразовательной школе мы встречаемся с детьми, требующими немедленной, «пожарной» помощи психолога и других специалистов:

- дети с проблемами в обучении (отставание в развитии когнитивных функций, малые мозговые дисфункции, нарушение мотивации обучения, педагогическая запущенность);
- гиперактивные дети с нарушением внимания;
- дети с нарушением речи;
- дети с личностными проблемами (высокая тревожность, эмоциональные расстройства);
- дети с проблемами в семье (в том числе приёмные, близнецы, из неполных и многодетных семей).

Помимо этого существует мощный социальный пласт учащихся, исключённых из массовых школ, безнадзорные дети, состоящие на учёте в милиции, наркоманы и токсикоманы. Адаптивная школа имеет дело со всем «букетом»: от одарённых ребят до тяжёлых проблемных. Даже сам факт их существования в одной школе — серьёзная психологическая проблема.

В психологическом сопровождении только и можно, на мой взгляд, внедрять новые педагогические технологии. Одна эта проблема подразделяется на спектр задач: адаптация зарубежных технологий с учётом российской ментальности, социокультурных особенностей страны; соотнесение тех или иных технологий с личностными психолого-педагогическими особенностями конкретных школьников. Наконец, проводя эксперименты, надо иметь чёткий отсроченный психолого-педагогический прогноз: не над кроликами же ставим опыты. Увы, сегодня педагогические технологии подбираются не под ученика, а под учителя, увлёкшегося той или иной идеей, и в лучшем случае окончившего краткосрочные курсы. Из сказанного можно сделать выводы:

1. В условиях вариативной системы образования, немислимой без дифференциации и индивидуализации обучения, педагогика и психология имеют обширные поля пересечения.

2. Из широкого спектра задач, решение которых требует привлечения психологов, формируется пакет заказов, о котором говорилось выше.

3. Объём и трудоёмкость задач, требующих психолого-педагогического решения, ставят на повестку дня создание службы: один психолог в школе не воин, ибо «своих» специалистов требуют обычные дети норма, одарённые, девиантные.

4. Помимо этого, существует комплекс серьёзных проблем, связанных с другими полноправными участниками педагогического процесса: учителями и родителями, что тоже требует психологического вмешательства.

Учитывая нарастание тревожности, невротизма, агрессии в обществе, что отражается на школе, сегодня в групповой и индивидуальной психотерапии нуждаются в равной мере управленцы, учителя, родители, дети.

5. Нельзя объять необъятное, и, разрабатывая программу развития адаптивной школы, руководитель должен, исходя из специфики своего учреждения выстроить взаимодействие с психологами, поэтапно формируя перед ними свой педагогический заказ.

Определяя поля пересечения педагогики и психологии, необходимо определить границы их взаимодействия, права и полномочия сторон, объективно оценить реальные возможности практических психологов в школе, обозначить опасность, связанную с экспансией психологов на педагогическую территорию. Как писал немодный ныне классик: «прежде чем объединяться и для того чтобы объединяться, необходимо размежеваться». Сделать это необходимо ещё и потому, что в последние годы идёт несанкционированное свыше, отвечающее вызову времени, возрождение педологии как комплексного, целостного знания о ребёнке. Повсеместно возникают комплексы и центры медико-психолого-педагогической реабилитации, где бок о бок трудятся врачи, педагоги, психологи, дефектологи. Всё это позволяет говорить о возрождении педологических подходов. Педология реабилитирована, но сохраняя фундаментальные подходы Л.С.Выготского, П.П. Блонского, мы должны отдавать себе отчёт в том, что нельзя двигаться вперёд с головой, повернутой назад. Научная и историческая объективность требует признать, что беспрецедентный разгром научного направления педологии — связан не только с марксистскими идеологами и установками на единообразное тоталитарное образование.

литарное образование, но ещё и с тем, что практическая, часто вульгарная, реализация педологических подходов давала к тому повод. Неслучайно А.С. Макаренко посвятил немало саркастических страниц педологам-практикам. Едва ли стоило сыпать соль на раны, критикуя несправедливо поверженную педологию, если бы и в сегодняшней новой педагогической практике мы не встретились с неизжитыми заблуждениями того романтического периода истории педологии.

Вот лишь некоторые из них:

1. Фанатичная вера части педагогов во всемогущество и всевластие психологии. Отсюда на плечи школьного психолога часто пытаются переложить все проблемы учебно-воспитательного процесса.

2. Почти религиозное отношение к диагностике, всякого рода тестам, результаты обработки которых воспринимаются учителями не как относительный прогноз, но как приговор.

3. Ранняя, не основанная на тонких методиках диагностика, ведущая к грубому селективному отбору детей якобы по способностям чуть ли не с детского сада.

4. Низкая психологическая культура части педагогов и слабая ориентация психологов в педагогике, что приводит к неоправданному «смещению жанров», когда педагог, кончив краткосрочные курсы бросается во все тяжкие диагностики, а психолог, проработав некоторое время в школе, берётся управлять образовательным процессом. Подобные факты описывал ещё П.П. Блонский.

5. Пренебрежение традиционными эффективными педагогическими методами социально-педагогической реабилитации и коррекции детей, доступными педагогу средствами. (С появлением психологов в школе учителя порой отстраняются, перестают делать то, что обязаны: поддерживать нормальный социально-психологический климат в классе, вести индивидуальную работу с детьми и родителями и т.п.).

За этими явлениями, способными дискредитировать возрождающуюся педологическую линию, просматривается как минимум две проблемы: переподготовка педагогов и психологов (психологизация одних и педагогизация других) и уже обозначенная выше проблема полидисциплинарного взаимодействия.

Руководители школ, создающие психологические службы, также должны знать о серьёзной проблеме адаптации западных методик (тестов), что применяются ныне по всем городам и весям нашей необъятной страны кем угодно и как угодно. Между тем, сто с лишним баллов по JQ (методика, определяющая коэффициент интеллектуальных способностей) в Миннесоте и Саратовской губернии — это разные баллы. Тесты, не прошедшие адаптацию на отечественной выборке, зачастую дают сомнительные результаты. Не говоря уже о том, что сама обработка и интерпретация, полученных в результате тестирования данных, требует высочайшей квалификации. У нас в школе сложился своеобразный «тест», используемый при приёме психологов на работу. Когда на вопрос руководителя: с какими психологическими методиками вы работаете, кандидат в школьные психологи отвечает «Со всеми», — это верный сигнал отказаться от его услуг.

Бесконтрольная и часто непрофессиональная диагностика, опасна, обостряет до предела защиту прав ребёнка и родителя. Убеждён: наряду с медицинской тайной, охраняемой законом, со временем должны быть введены и конституированы понятия психологической и педагогической тайны. Пока этого нет, все материалы, полученные специалистами в результате обработки данных, должны либо храниться в сейфе, либо в компьютере защищены специальными ключами, дабы не допускать утечки информации. Сама информация, предоставляемая специалистами администрации школы и учителям, нуждается в продуманной, осторожной дозировке, излишнее любопытство должно пересекаться. В этом смысле психолог не подчинён даже директору. Педагогам достаточно знать о тех сохранных функциях, на которые можно опереться в работе с ребёнком и о некоторых психологических особенностях, учёт которых необходим при взаимодействии с ним. Никакие диагнозы не должны ни называться, ни обсуждаться. Всё сказанное соответствует известному педагогическому принципу опоры на положительное на положительное и медицинскому — «не навреди!»

Ещё большую опасность представляет применение суггестивных методов воздействия на школьника, педагога, родителя. В последнее время мы, к сожалению, сталкиваемся с тяжёлыми последствиями непрофессиональных (к тому же проводимых за большие деньги) всевозможных тренингов и других сомнительных «игр». Будем помнить: пока подготовленных специалистов-психологов для такой работы очень мало. И уже совсем недопустимы кустарные приёмы групповой и индивидуальной психотерапии вплоть до методов психоанализа. Прочтение новоиспечённым (за девять месяцев) психологом книги А. Фрейд по детскому психоанализу ещё не повод пускаться во все тяжкие. Ещё и ещё раз, не боясь повторов, напомним о направленном и правовом аспектах функционирования психологической службы школы, дабы грубые ошибки не дискредитировали идею психологизации образования. Чтобы этого не произошло, школьная психологическая служба, превращающаяся сегодня в медико-психолого-дефектологическую, должна руководствоваться определёнными принципами:

1. Полная добровольность при обследовании детей, согласие родителей или лиц, их заменяющих.
2. Обязательное кодирование и шифровка информации, исключая её утечку.
3. Дозированное, профессионально выверенное, не наносящее вреда ребёнку и семье, знакомство с информацией учителей.

Разумеется, никто не гарантирован от ошибок, и никакие принципы не заменят главной составляющей успеха взаимодействия различных специалистов: высокой общей и профессиональной культуры. Но она тоже не рождается на пустом месте. Поэтому, работая на полидисциплинарном поле, сознательно организуя диалог психологов, медиков, дефектологов, педагогов в рамках **педологического** консилиума, будем руководствоваться следующими принципами его проведения:

- Никто не обладает всей полнотой знаний о ребёнке.
- Тест — не диагноз, диагноз — не приговор.
- Каждый ребёнок имеет право на чудо.

Третий принцип педологического консилиума органично вытекает из предыдущего, ибо даже при самом мрачном прогнозе учитель не имеет право опускать руки. Мы всё ещё слишком мало знаем. Жизнь сложна и непредсказуема: бывает, что и раковые опухоли рассасываются (как это было с А.И. Солженицыным), и глубокие психические задержки компенсируются.

Хотя до сих пор речь шла преимущественно о взаимоотношении педагогов и психологов, очевидно, что эти принципы педологических консилиумов в равной мере относятся ко всем его участникам.

Заканчивая разговор о полях пересечения и границах психологии и педагогики в школе, должен с полной ответственностью сказать, что в определённом смысле появление психологов в школе не облегчает, а усложняет жизнь, ибо как сказано от века, «Во многие мудрости — многие печали, а кто приумножает познания — тот приумножает скорбь». Говоря проще, меньше знаешь — лучше спишь. Но проблемы адаптации детей, центральные в нашей модели, без психологов не решить. И коль скоро руководитель школы сознательно идёт на этот шаг, он должен всё время продумывать сложнейшие вопросы педагогической интерпретации полученных психологических данных. А это значит, что при самом тонком исследовании всевозможных корреляций (зависимостей) **необходимо выстраивать программу чисто педагогических действий**, иначе, при самых благих намерениях, мы неизбежно рискуем принять на себя Гетевскую иронию учёного и художника: «Познай себя. — Что толку в том? Познаю, а куда бежать потом?»

По необходимости разводя задачи психолога и педагога, вновь возвращаясь к пересечению двух миров. Центральная задача адаптивной школы — обеспечить каждому ребёнку индивидуальную траекторию развития с учётом его психофизических особенностей, способностей и склонностей, максимально возможную в школе самореализацию. К сожалению, учитывая происходящее с обществом в целом и детьми, в частности, мы вынуждены константи-

ровать: в последнее время центральной фигурой медико-психолого-педагогической службы становится не психолог, а дефектолог — специалист по компенсирующему или, как принято сегодня называть, коррективно-развивающему обучению.

*Продолжение статьи читайте, пожалуйста, в последующем выпуске журнала.*