

# Учет возрастной сензитивности при организации коррекционной работы с младшими школьниками с задержкой психического развития

М. Б. Калашникова,  
кандидат психологических наук

Проблема организации эффективной коррекционной помощи детям с задержкой психического развития не нова, но до сих пор является весьма актуальной. При этом неизбежно встает вопрос: в каком возрасте начинать коррекцию, когда коррекция познавательной сферы будет наиболее эффективной? Долгое время на этот вопрос существует однозначный ответ: чем раньше, тем лучше. Мы считаем, что коррекция познавательной сферы детей с ЗПР будет наиболее успешной, если при ее организации, разработке коррекционных программ мы будем учитывать принцип возрастной сензитивности.

Хорошо известно, что в онтогенезе существуют периоды возрастной сензитивности, т. е. периоды, когда психика ребенка наиболее чувствительна, восприимчива к развитию определенных психических процессов и свойств, психологических качеств личности, а потому и к определенному типу воздействий. В отечественной психологии одним из первых определил данное явление Л. С. Выготский. Он писал о сензитивных периодах: «В этот период влияния оказывают воздействие на весь ход развития, вызывая в нем те или другие глубокие изменения. В другие периоды те же самые условия могут быть нейтральными или даже оказывать обратное действие на ход развития. Сензитивные периоды совпадают вполне с тем, что мы назвали выше оптимальными сроками обучения [1, с. 235]. Л. С. Выготский объяснял сензитивность временным повышением чувствительности психики к внешним воздействиям вследствие незавершенности процессов биологического созревания. Как только какая-либо функция достигает зрелости, она становится нечувствительной к социальному воздействию. Психологический словарь характеризует данное явление как «при-сущее определенному возрастному периоду оптимальное сочетание условий для развития определенных психических свойств и процессов. Преждевременное или запаздывающее по отношению к периоду С.в. (возрастная сензитивность.— Ред.) обучение может оказаться недостаточно эффективным, что неблагоприятно сказывается на развитии психики» [10, с. 357].

Мы считаем, что возрастная сензитивность является периодом устойчивого баланса между социальными и биологическими факторами, влияющего на онтогенез ребенка и создающего наиболее благоприятные условия для развития определенных психических функций. Это конкретные этапы онтогенеза, когда психические свойства и процессы сенсibilизированы к определенному моменту обучения (воспитания), и эта сенсibilизированность процессов является эффектом взаимосвязи биологического созревания функций и научения

сложным системам действия. Селективное выпадение биологических или социальных факторов, а также нарушение их баланса в онтогенезе приводят к различным нарушениям возрастной сензитивности и психического развития ребенка в целом. При этом мы считаем, что для детей с задержкой психического развития социальное воздействие будет эффективным только в том случае, если для него существуют биологические предпосылки. Наступление сензитивного периода определяется функциональным созреванием мозговых структур, внутрикорковых связей, необходимых для реализации механизмов тех или иных функций. Даже интенсивное и длительное внешнее воздействие окажется неэффективным, если для него нет биологических предпосылок. При этом сензитивные периоды характеризуются динамическим единством созревших и созревающих мозговых структур и психофизиологических функций, обеспечивающих наилучшее взаимодействие со средой и оптимальное реагирование на стимулы внешней среды. Подтверждением нашей идеи являются данные о том, что «критические, или сензитивные, периоды в речевом развитии детей с болезнью Дауна не выявлены» [12, с. 207]. Там, где необратимо повреждена биологическая составляющая, социальное воздействие оказывается неэффективным и нарастания возрастной сензитивности не происходит.

Социальное воздействие оказывается малоэффективным и тогда, когда биологические структуры, к которым оно обращено, не созрели, не готовы к восприятию внешних влияний. Не случайно Л. С. Выготский употребляет как синонимы термины «сензитивный период» и «оптимальный период». Мы считаем, что в данном синонимическом ряду может стоять и термин «период готовности» — «момент времени в жизни индивидуума, когда достигнутый им уровень зрелости позволяет ему извлечь пользу из конкретного опыта» [5, с. 21].

Однако до сих пор понимание сензитивных периодов слишком прямолинейно переносится на аномального ребенка, в частности на детей с задержкой психического развития. Принято считать, хотя и без достаточных экспериментальных оснований, что сензитивные периоды в развитии психофизических функций и психических процессов у аномальных детей и у нормально развивающихся совпадают по их отнесенности к возрасту ребенка.

Однако хорошо известно высказывание С. Л. Рубинштейна о нормально развивающихся детях: «У каждого ребенка свой индивидуальный путь развития. Разные дети и развиваются не только разными темпами, но и проходят через индивидуально различные ступени развития» [11, с. 189]. Возраст не определяет стандарта психического развития. Возрастные особенности существуют лишь внутри индивидуальных, в единстве с ними. При этом чем ребенок старше и чем процессы сложнее, тем большую роль играют индивидуальные особенности, тем значительнее индивидуальные различия.

Клинические и нейропсихологические исследования выявили у детей с ЗПР определенные дисфункции мозговых структур. Доказано, что ЗПР является следствием резидуального органического поражения центральной нервной системы (Т.Б. Глезерман, 1983; И.Ф. Марковская, 1993; Д.А. Фарбер, 1990; Н.А. Фишман, 1989). Слабовыраженная органическая недостаточность мозга влияет на психическое развитие детей, замедляя его. Обнаружена незрелость не только лобных, но и нижнетеменных областей коры, что проявляется в недостаточности развития межанализаторных связей. Т. Б. Глезерман полагает, что ЗПР представляет крайний вариант в пределах нормальной популяции. Локальные корковые дисфункции у детей с задержкой психического развития, по ее мнению, являются следствием низкого уровня развития отдельных корковых структур в пределах индивидуальной изменчивости мозга [3].

Изучение биоэлектрической активности мозга у детей с задержкой психического развития было направлено на выявление степени и характера отклонений ЭЭГ от возрастной нормы, на оценку патологических изменений биопотенциалов и их локализации. У детей с ЗПР церебрально-органического генеза примерно в 50 % наблюдений выявлены изменения

ЭЭГ, свидетельствующие об органическом поражении диэнцефальных структур и коры головного мозга (Н. Н. Зислина и др., 1972; М. Н. Фишман, 1989).

Необходимо учитывать, что у детей с задержкой психического развития сроки созревания разных структур задержаны в разной мере, в соответствии с разными формами и разной степенью выраженности органического поражения, вызывающего аномалию развития. В результате этой неравномерности значительно изменяются по сравнению с нормой не только сроки созревания отдельных функций, но и порядок соотношения их созревания во времени. Особенно это касается высших психических функций, так как структура каждой из них состоит из нескольких простых. Дефект хотя бы одной из простых функций, входящих в сложную систему, затрудняет и замедляет формирование последней. Таким образом, закономерно предположить, что сроки, верхние и нижние границы сензитивных периодов у детей с задержкой психического развития смещаются на год-полтора по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками.

Что же может служить показателем нижних границ возрастной сензитивности, свидетельствовать о повышении чувствительности к внешним воздействиям? Как было показано выше, это может быть уровень морфофункциональной зрелости головного мозга ребенка. Но психологи в школах или психолого-медико-педагогических консультациях, как правило, не имеют аппаратуры, способной это определить, не владеют методами нейропсихологического обследования. Не существует и единого мнения по поводу признаков сензитивности, их характеристик.

Американский психолог М. Bornstein [13] считает целесообразным характеризовать любой сензитивный период 17 параметрами. Из них 12 относятся непосредственно ко времени протекания периода и включают следующие параметры: временные (начало, окончание, длительность), структурные (структуры и функции, подвергающиеся воздействию, пути этих воздействий и механизмы), внутрииндивидуальную вариативность сензитивных периодов и их модифицируемость, а также специфические признаки или особенности внешних воздействий, необходимые для полноценной реализации периода. Пять параметров характеризуют отдаленные или отсроченные последствия реализации сензитивных периодов. Очевидна громоздкость и трудность прямого использования предложенной схемы. Параметры носят количественный, а не качественный характер. Кроме того, большинство из них трудно зафиксировать в естественных, а не в лабораторных условиях.

Мы считаем, что простым и доступным для диагностики может быть показатель, названный нами «мотивационная готовность к принятию внешнего воздействия» (МГ).

Общепризнанным в отечественной психологии является понимание мотивации как внутренней, более или менее осознанной причины активности человека. Вопрос о мотивах — это, по существу, вопрос об истоках того или иного психического процесса, той или иной деятельности. Как отмечал Б. Ф. Ломов, «вектор «мотив — цель», являясь высшим регулятором деятельности, определенным образом организует и включенные в нее психические процессы» [7]. Мотивы — это не просто условия развертывания актуальной деятельности или психического процесса, а фактор, влияющий на них. Любая деятельность характеризуется определенной структурой. Ее элементами являются побудительно-мотивационная часть (потребность, мотивы, цели), предмет деятельности, соответствие предмета и мотива деятельности, продукт, или результат деятельности, и средства ее осуществления. Признавая наличие сензитивности к каким-либо видам деятельности, психическому развитию в целом, мы должны признать и наличие определенной мотивации при этом. Кроме того, социальное влияние считается необходимым условием сензитивного периода, а всякое социально-педагогическое воздействие вызывает и предполагает формирование определенной мотивации. Нельзя научить человека, если отсутствует его собственная активность, желание, интерес. А. Н. Леонтьев отмечал, что «рождение новых мотивов, формирующих новые смыслы, раскрывает новые возможности и в сфере интеллекта» [6]. По своей роли не все

мотивы, «сходящиеся» на один процесс, на одну деятельность, равнозначны. Главный мотив называется ведущим, второстепенные — мотивами-стимулами. Мотивационная готовность (МГ) включает в себя именно мотивы-стимулы: они не столько «запускают» деятельность, сколько дополнительно ее стимулируют. Кроме того, мы считаем, что МГ относится к категории неосознаваемых мотивов, т. е. к установкам и отношениям индивида.

Таким образом, мы определяем мотивационную готовность к принятию внешнего воздействия как наличие у субъекта внутренней неосознаваемой установки на принятие внешнего воздействия, положительного отношения к данному воздействию и наличие при этом потребности в достижениях.

С целью выявления особенностей мотивационной готовности к принятию внешнего воздействия у младших школьников с задержкой психического развития нами было проведено изучение мотивации в различные сроки обучения. В качестве испытуемых выступали младшие школьники МОУ «Общеобразовательная школа № 14» Великого Новгорода ( $n = 24$ ) и МОУ «Специальная (коррекционная) школа № 12» ( $n = 24$ ). Эксперимент проводился в индивидуальной форме, о его цели детям ничего не сообщалось. Срезы мотивационной готовности проводились ежегодно с I по III класс (1998—2001). Для диагностики МГ использовались разработанный нами опросник для выявления отношения к школе и учебной деятельности [4], методика исследования мотивации учения старших дошкольников и младших школьников М. Р. Гинзбург (1988), широко известная методика изучения мотивации учебной деятельности М. В. Матюхиной (1984). Для выявления значимости различий использовался критерий  $\psi^*$  Фишера.

В результате были получены следующие эмпирические данные. Выявлены три уровня мотивационной готовности и их характеристики:

1) низкий: отсутствие или низкий уровень потребности в достижениях, преобладание мотивации избегания, явно выраженная внешняя мотивация, отсутствие познавательных интересов, ориентация на внешнюю сторону учебной деятельности;

2) средний: средний уровень потребности в достижениях, преобладание внешней мотивации, неопределенные познавательные интересы, ориентация на результативную сторону учебной деятельности;

3) высокий: высокая потребность в достижениях, выраженная внутренняя мотивация, наличие осознанных познавательных интересов, ориентация на процесс учебной деятельности.

Ниже представлено распределение учащихся по наличию у них мотивационной готовности того или иного уровня.

Из табл. 1 видно, в специальной школе уровень МГ повышается от I к III классу. Об этом свидетельствует, например, то, что значимо уменьшается процент детей с низким уровнем мотивационной готовности к принятию внешнего воздействия ( $\psi^* = 3,46$ ,  $p < 0,01$ ) и со средним ( $\psi^* = 2,26$ ,  $p < 0,05$ ). В общеобразовательной школе количество учащихся с низкой МГ увеличивается. В III классе различия в количестве учащихся обеих школ, имеющих высокий уровень МГ, становятся незначимыми.

Положительное отношение к школе обнаруживают 95 % детей, успешно прошедших предшкольную диагностику. Существенные различия между двумя группами детей выявлены по таким параметрам, как содержательное представление о подготовке к школе, чувство необходимости учения в ситуации необязательности посещения школы, ориентация на общественно выработанные формы школьного поведения. Субъективно принимают эти требования 43 % детей с ЗПР по сравнению со 100 % детей без задержек развития. Если обычные дети отказываются от школы, где поведение ученика на уроке не регламентировано определенными правилами, то дети с ЗПР, напротив, охотно и радостно принимают такую школу, где можно вести себя «как захочется».

Незначительное расхождение у выделенных категорий детей наблюдалось по параметру «личное представление о занятиях в школе». У детей учебные интересы не занимают существенного места в условиях свободного выбора, свое предпочтение они отдают привычной для них «дошкольной» деятельности. Однако в конце первого года обучения между школьниками появляются значимые различия: в общеобразовательной школе количество выборов занятий школьного типа возрастает до 57 %, в специальной школе мотивы выбора предметов и занятий неустойчивы, ситуативны. По ответам практически невозможно понять причину выбора или же она связана с каким-либо конкретным событием на конкретном уроке.

Таблица 1

**Распределение учащихся по различным уровням мотивационной готовности к принятию внешнего воздействия, %**

Уровни мотивационной готовности	Учащиеся специальной школы			Учащиеся общеобразовательной школы		
	I класс	II класс	III класс	I класс	II класс	III класс
Низкий	72	52	24	26	30	36
Средний	18	33	48	49	43	33
Высокий	10	15	28	25	27	31

В конце I класса наблюдаются изменения в отношении детей с ЗПР к школе и учебной деятельности. Так, положительное отношение к школе было зафиксировано уже у 87 % учащихся специальной школы. Если в I классе только 28 % детей с ЗПР выбирали оценку как форму поощрения (большинство детей отдавали предпочтение игрушкам, сладостям, новым вещам), то во II классе количество подобных выборов возросло до 64 % ( $F=2,56$ ,  $p<0,05$ ). Увеличивается и количество выборов предпочитаемых уроков «школьного» типа (математика, чтение, письмо). Возрастает признание авторитета учителя.

Для исследования преобладающих мотивов и выявления их иерархии у детей с ЗПР и без нее мы прибегли к методике М. Р. Гинзбург, основанной на принципе «персонификации» мотивов. Изменения в структуре мотивации от I к III классу представлены в табл. 2.

От I к III классу у школьников с ЗПР значимые различия выявлены в динамике следующих мотивов: учебного ( $\psi^*=4,04$ ,  $p<0,01$ ), социального ( $\psi^*=4,18$ ,  $p<0,01$ ), игрового ( $\psi^*=4,4$ ,  $p<0,01$ ) и мотива получения отметки ( $\psi^*=2,85$ ,  $p<0,05$ ).

Таблица 2

**Динамика мотивационной структуры младших школьников**

Виды мотивов	Учащиеся специальной школы			Учащиеся общеобразовательной школы		
	I класс	II класс	III класс	I класс	II класс	III класс
Учебный	12	35	65	38	52	40
Социальный	15	50	71	68	74	53
Получение отметки	28	64	68	35	70	65
Игровой	6	21	10	40	16	7
Позиционный	12	10	7	6	10	9
Внешний	2	2	4	2	3	8

Таким образом, наши данные косвенно согласуются с полученными в исследованиях З. И. Калмыковой и И. Ю. Кулагиной, которые установили, что «к третьему классу значительно усиливаются, поляризуются все те различия в структуре отношений, которые проявились или намечались в конце первого года обучения. За несколько лет обучения отношение как бы сдвигается по шкале уровней: в массовой школе — к отрицательному полюсу, в специальной — к положительному» [9, с. 134]. Однако причину данного явления мы видим не столько в условиях обучения, сколько в различных сроках возникновения мотивационной готовности к учебной деятельности у детей с задержкой развития и без нее.

У школьников с ЗПР мотивационная готовность обнаруживается на год-полтора позднее. Ее появление свидетельствует и о том, что сензитивность к учебной деятельности у учащихся с ЗПР запаздывает, но тем не менее наступает.

Об этом же свидетельствуют особенности потребности в достижениях у младших школьников. У 72 % детей с ЗПР предшкольной диагностикой было выявлено отсутствие мотивации достижения. В I классе таких детей было 52 %. В III классе мотивация достижения является доминирующей у 68 % учащихся спецшколы. В общеобразовательной школе ситуация совершенно иная. При поступлении в школу мотивация достижения была доминирующей у 45 %, в I классе — у 65 % учащихся, а в III классе отмечается резкое падение мотивации — только у 40 % школьников мотивация достижения доминировала. Интересно, что различий в среднем балле показателя мотивации достижения между двумя группами учащихся не выявлено: в I классе он составлял 8 у.б. у школьников с ЗПР и 9,8 у.б. у обычных школьников, к III классу он стал 11 и 12,2 у.б. соответственно. При этом «чистое» преобладание мотивации достижения успеха, по мнению З. И. Калмыковой, для массовой школы не характерно. Мотивом, часто доминирующим и придающим отрицательную окраску учебной деятельности, остается мотивация избегания наказания. Она становится единственным ведущим мотивом у 20 % учащихся, что не наблюдается в начале обучения.

Нам кажется, что перечисленные факты свидетельствуют о том, что только к концу II — началу III класса у учащихся с ЗПР появляется мотивационная готовность к учебной деятельности. Именно к этому времени складываются биологические и социальные предпосылки сензитивности к учению. Это не означает, что следует изменить сроки обучения или отказаться от ранней коррекции познавательной сферы детей с ЗПР, сдвинуть ее к III классу. Мы полностью согласны с В. И. Лубовским, считающим, что «отставание в проявлении сензитивных периодов не означает, что начинать специальные занятия по развитию психофизических функций и психических процессов надо в более поздние сроки. Очевидна необходимость выявления этих сроков» [8, с. 5].

## Выводы

1. Повышение возрастной сензитивности к учебной деятельности у младших школьников с ЗПР отмечается значительно позднее, чем у учащихся с нормальным ходом психического развития.

2. При создании специальных условий обучения у младших школьников с ЗПР более благоприятно развивается мотивационная готовность к принятию внешнего воздействия, и это закономерно: «То, что возникло в процессе развития ребенка как вторичное образование, принципиально говоря, может быть профилактически предупреждено или лечебно-педагогически устранено» [2, с. 291]. Причем именно эти личностные параметры умственной деятельности поддаются коррекции в первую очередь — раньше, чем собственно интеллектуальные.

3. Показатель мотивационной готовности к принятию внешнего воздействия может использоваться как диагностический показатель для определения повышения или понижения возрастной сензитивности субъекта.

## Литература

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1999.
2. Выготский Л. С. Основы дефектологии // Собр. соч.: В 6 т. Т.5. М., 1983.
3. Мозговые дисфункции у детей. М., 1983.
4. Калашникова М. Б. Проблема сензитивности подросткового возраста // Вестник НовГУ. 1997, № 6.
5. Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.
6. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения // Известия АПН РСФСР. 1947. Вып.7.
7. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
8. Лубовский В. И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития // Дефектология. 1994. № 1.
9. Отстающие в учении школьники: (Проблемы психического развития)/ Под ред. З. И. Калмыковой, И. Ю. Кулагиной. М., 1986.
10. Психология: Словарь/Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1990.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т. 1. М., 1989.
12. Современные подходы к болезни Дауна/Под ред. Д. Лейна, Б. Стэтфорда. М., 1991.
13. Bornstein M. (ed.) Sensitive Periods in Development: Interdisciplinary Perspectives. Hillsdal, New Jersey-L.: LEA Publishers, 1987.