
НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

АХУТИНА Т. В., ПЫЛАЕВА Н. М., ХОТЫЛЕВА Т. Ю.
Москва, ИПИО МГППУ, ГОУ ЦПМССДиП

Инклюзивное образование не может быть эффективным без индивидуального подхода к учащимся, о необходимости которого единодушно говорят отечественные и зарубежные методисты и практики. Научно-методической базой индивидуализации обучения может быть нейропсихологический подход к диагностике и разработке эффективных стратегий обучения. Как он может быть реализован?

Основным документом, фиксирующим индивидуальный подход к обучению, является индивидуальная образовательная программа (ИОП). Безусловно, ИОП должна содержать сведения, чем должен овладеть данный ученик в конце учебного года. Вариативность школьных программ — необходимая особенность инклюзивного обучения. Но цели программы не будут достигнуты без указания путей и методов решения поставленных задач. Выбор путей и методов должен быть основан на анализе индивидуальных особенностей когнитивных процессов и поведения школьника. Наиболее эффективные методы анализа разработаны в нейропсихологии.

В американских школах ИОП пишет команда специалистов. Она утверждается раз в году на совместном заседании, и в ней содержатся следующие разделы.

1. Данные об имеющемся уровне знаний и успешности обучения ученика (*academic achievement*) и его функциональных возможностях (*functional performance*), что предполагает описание, как они влияют на включение ребенка в учебный процесс и его успешность в освоении общеобразовательной программы, на его роль в коллективе класса и его домашние обязанности.

2. Измеримые цели программы учебного года (учебные и/или функциональные).

3. Описание, как будет измеряться прогресс в достижении целей программы.

4. Необходимое специальное и дополнительное обучение с описанием модификации программы и дополнительной помощи, оказываемой персоналом школы при освоении общей общеобразовательной программы и при дополнительных занятиях.

5. Перечень занятий класса, в которых ученик не будет участвовать.

6. Описание, какие возможности будут предоставляться ученику при написании городских контрольных работ (например, увеличение времени). Примечание: если ученик не может принимать участие в контрольных работах, какие альтернативные способы будут использованы.

7. Даты начала и завершения и частоты дополнительных занятий.

Этот документ, важный для планирования (и проверки) образовательных услуг, также включает:

- описание сильных и слабых сторон ребенка,
- запрос родителей,
- результаты наиболее новых обследований,
- стратегии помощи ребенку,
- речевой и коммуникативный статус и необходимость помощи [8, р. 75–77].

Анализ опыта работы в коррекционных классах и общеобразовательных классах с включением проблемных детей показывает, что выявление сильных и слабых сторон ребенка и разработка стратегии помощи ребенку наиболее эффективно осуществляется при взаимодействии педагогов и нейропсихологов.

В рамках нейропсихологии разработаны как теоретические и практические основы диагностики состояния высших психических функций (ВПФ) детей, так и теория и методы коррекционной работы по преодолению отставаний в развитии ВПФ.

Нейропсихологический анализ состояния ВПФ позволяет обнаружить сильные и слабые стороны развития каждого ребенка, установить качественную специфику недоразвития, прогнозировать будущие затруднения в становлении познавательных процессов. Нейропсихологическая диагностика включает не только тестовые методы, но и методы «следающей диагностики», т. е. метод наблюдения за поведением ребенка в ходе работы и на отдыхе и анализ выполнения учебных и творческих задач. Такая диагностика проводится нейропсихологом и педагогом совместно. Она предполагает предоставление ребенку различных видов помощи и анализ того, что именно помогает ребенку. Поэтому существенную роль в наблюдении за ребенком и адаптации его к школьному обучению играет именно педагог, который владеет богатым арсеналом методов по развитию активности, самостоятельности ребенка, его познавательной сферы.

Итак, взаимодействие нейропсихолога с педагогом заключается в совместном выявлении не только особенностей высших психических функций (ВПФ) ребенка, ведущих к его недостаточной самостоятельности, но и «каким образом и при каких условиях возможно преодоление трудностей, как сделать шаг от неуспеха к успеху. Совместно решаются задачи по подбору методик, градации трудности вводимых заданий, наглядного и вербального материала, а также способа его подачи, повышающего возможности ребенка в выполнении заданий» [3].

На основе полученных индивидуальных данных после совместного обсуждения педагогом и нейропсихологом сильных и слабых звеньев ВПФ каждого ребенка, может быть выработана *общая стратегия работы класса*, разделение его на группы по проблемам. Причем при изучении различных предметов состав групп может изменяться. При составлении программы занятий учитывается, что в классе одновременно будут находиться дети как с *общими*, так и с *индивидуальными* трудностями.

Как правило, *общими* особенностями современных детей являются трудности произвольной организации, замедленность или импульсивность, легкая отвлекаемость, быстрая утомляемость, трудности концентрации внимания, нарастание затруднений при длительном выполнении заданий в одной модальности и пониженный уровень мотивации учебной деятельности.

К индивидуальным особенностям могут относиться сложности с переработкой слуховой или зрительной информации. Если педагог использует на занятии систему методов, направленную на компенсацию трудностей усвоения зрительной информации, то другие дети в этот момент могут остаться без внимания, и наоборот. Поэтому при составлении программы работы нужно учитывать все компоненты, которые составляют осваиваемую сложную функцию. Если у одного ребенка или группы детей проявляются свои специфические трудности, педагог должен помогать им проработать каждое звено этой психической функции. Остальные дети в этот момент имеют возможность совершенствовать навыки самостоятельной работы в заданном виде деятельности, который дается им относительно легко.

В целом стратегия работы с классом инклюзивного обучения предполагает, что организация занятий должна базироваться на методах работы, опирающейся на сохраненные звенья и постепенно втягивающей в работу слабые звенья. Для реализации такого подхода могут быть использованы системы методов для «выращивания» слабого звена. Педагог, обучая детей какому-нибудь навыку, выстраивает систему отношений взрослый-ребенок, где взрослый берет на себя функции слабого звена, постепенно передавая все большую часть функций ребенку. В соответствии с идеями Л. С. Выготского, задания должны варьироваться от простого к сложному по следующим параметрам:

— совместное — самостоятельное (от разделения функций между обучающим и обучаемым через постепенное сокращение роли обучающего к самостоятельному действию);

— внешне опосредованное — внутреннее (от действия с привлечением внешних материализованных опор, внешней программы к внутреннему, выполняемому в уме действию);

— развернутое — свернутое (от развернутого поэтапного выполнения и контроля действия к их свернутым формам).

Особенное внимание при составлении программы работы группы должно уделяться подбору учебного и наглядного материала. Так как для преодоления своих трудностей каждому ребенку нужна своя опора, необходимо подбирать (создавать) учебные материалы и обучающие виды деятельности, представленные на слуховой, зрительной и тактильной основе.

Наш опыт показывает, что такой метод помогает каждому ребенку успешно решать познавательные задачи и находить свои пути для компенсации слабого звена.

Для повышения интереса ребенка к занятиям рекомендуется использовать игровые, сюжетные методы обучения, включать задания в смысловой контекст, постепенно переводя исполнение от эмоционально окрашенного в более произвольный план. Необходимо создавать условия, в которых меньше проявлялись бы нейродинамические нарушения детей, повышалась их познавательная активность, формировалась учебная мотивация.

Для обеспечения гибкого подхода к особенностям всех учащихся рекомендуется использовать следующие методы.

1. Пространство класса делится на зоны: учебную и игровую. Это дает возможность проводить занятия с частью детей не только за партой, но и на полу или за игровым столом, помогает снизить трудности удержания позы за партой в течение 40 минут, варьировать длительность учебной нагрузки для разных категорий детей.

2. В классе вводятся правила поведения, с которыми ознакомлены дети, родители, учителя. Правила поведения в классе являются общими для всех, в том числе и для учителя. Например, если в правилах поведения записано, что в классе нельзя кричать, то никто (в том числе и учитель) не кричит. Правила нельзя вводить длинным списком. Одновременно можно принять одно-два правила. Следующие можно вводить только после того, как усвоены уже принятые правила.

3. Учитывая специфику возраста и индивидуальные особенности детей, можно создавать шадящий режим нагрузок. В зависимости от состояния детей и содержания конкретного занятия на начальном этапе они могут продолжаться различное время — от 25 до 40 минут. Занятия могут не делиться на предметы и не объединяться единым сюжетом. На всех занятиях должен реализоваться принцип межпредметных связей. На начальном этапе доля игровых ситуаций может преобладать над учебными задачами. Постепенно эмоциональное и непосредственное выполнение заданий должно переходить в более произвольный план.

4. Учитель должен ставить перед собой задачи социализации детей. Перемены предназначены не только для того, чтобы дети могли восстановить силы и пообщаться, но и приобретали навыки взаимодействия, учились правильно вести себя по отношению друг к другу.

5. Особое внимание должно уделяться подбору наглядного и учебного материала. К критериям оценки адекватности учебных материалов для процесса инклюзивного обучения относятся: уровень содержательной сложности; зрительная насыщенность; размер шрифта; распознаваемость образов; смысловое использование цвета; ориентация на ребенка — правшу или левшу; разноразмерность (пригодность для использования детьми с разными уровнями когнитивного развития) и вычерпываемость материалов; частотность употребляемых слов; эмоциональная составляющая. Очень важна ориентация наглядных материалов на личный опыт и интересы детей. Многие наглядные материалы учащиеся могут сделать в классе общими усилиями, например, «числовой ряд», «круглый год», и это увеличивает интерес к ним.

6. Необходимо учитывать индивидуальные особенности детей, низкий уровень мотивации, эмоциональную нестабильность. Поэтому система оценки должна подчеркивать любые, пусть самые незначительные успехи каждого ребенка. Очень важно развести в понимании детей и родителей понятия «отметка» и «оценивание». Мы оцениваем не ребенка, а результаты его деятельности. «Оценка» может быть высокой при низкой «отметке». Оценка может быть балльной и материальной — красивая наклейка, картинка-штамп, маленький подарок. Рекомендуется также организовывать выставки детских работ. Каждая работа рассматривается всеми детьми, в каждой можно найти что-ни-

будь хорошее. Постепенно дети учатся оценивать свои работы и сравнивать их с работами других детей.

7. В настоящее время нейропсихологические методы все больше внедряются не только в диагностическую, но и в коррекционную работу с детьми с ОВЗ. Существует целый спектр методик, активно применяющихся как при индивидуальной коррекции, так и при групповой работе, в том числе в начальных классах школы [1; 2; 4–6; 7].

Двадцатилетний опыт по применению методов нейропсихологической коррекции в педагогической практике показывает, что совместная работа педагога и нейропсихолога создает условия для успешного обучения различных категорий детей с ОВЗ.

Литература

1. *Ахутина Т. В., Пылаева Н. М.* Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. — СПб.: «Питер», 2008.

2. *Ахутина Т. В., Манелис Н. Г., Пылаева Н. М., Хотылева Т. Ю.* Скоро школа. Путешествие Бима и Бома

в страну математику. Методическое пособие и рабочая тетрадь. — М.: «Теревинф», 2006.

3. *Пылаева Н. М.* Опыт нейропсихологического исследования детей 5–6 лет с задержкой психического развития // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1995. № 3. С. 37–45.

4. *Пылаева Н. М., Ахутина Т. В.* Школа умножения. Методика развития внимания у детей 7–9 лет. — М.: «Теревинф», 2006.

5. *Пылаева Н. М., Ахутина Т. В.* Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5–7 лет. — СПб.: «Питер», 2008.

6. *Пылаева Н. М., Ахутина Т. В.* Учимся видеть и называть. Развитие зрительно-вербальных функций у детей 5–7 лет. — СПб.: «Питер», 2008.

7. *Хотылева Т. Ю., Пылаева Н. М.* Графические диктанты. — М.: ГОУ ЦПМССДиП, 2010.

8. *Detrich R.* From policy to practice: IDEIA and evidence-based practice. In: Educating individuals with disabilities: IDEIA 2004 and beyond. Ed. by Elena L. Grigorenko. N.Y.: Springer Publishing Company, 2008.