Электронный журнал «Клиническая и специальная психология»
2019. Том 8. № 3. С. 125–142.
doi: 10.17759/psyclin.2019080307
ISSN: 2304-0394 (online)

E-journal «Clinical Psychology and Special Education»
2018, vol. 8, no. 3, pp. 125–142.
doi: 10.17759/psyclin.2019080307
ISSN: 2304-0394 (online)

Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики

Бабкина Н.В.,
доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, отдел научных исследований, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», Москва, Россия, natali.babkina@mail.ru

Коробейников И.А.,
доктор психологических наук, главный научный сотрудник, отдел научных исследований, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», Москва, Россия, psikor@bk.ru

В статье обсуждаются и анализируются существующие подходы к типологической дифференциации полиморфной категории детей с задержкой психического развития (ЗПР). Раскрывается зависимость оснований каждой классификации (типологии) от приоритетных направлений научных исследований на определенных этапах развития дефектологии и запросов образовательной практики. Показываются основные области применения различных классификаций и их ограничения при решении актуальных задач образования детей с ЗПР. Рассматривается авторский подход к типологизации ЗПР в условиях введения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, предполагающего определение оптимального образовательного маршрута ребенка и создание для него благоприятных образовательных условий. Представлены обобщенные критерии и параметры дифференциации школьников с ЗПР по вариантам развития, различающимся степенью выраженности, структурой нарушений психической деятельности и ресурсами их компенсации. Впервые при оценке обучаемости ребенка с ЗПР предложено раздельное рассмотрение ее когнитивного и мотивационного компонентов, что соотносится с установленными различиями в качестве их сформированности при разных вариантах ЗПР и способствует более обоснованному определению приоритетных ориентиров в построении программы психолого-педагогической работы с ребенком.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития (ЗПР), типологическая дифференциация, вариант развития, образовательный маршрут, инклюзия, коррекционная помощь.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education

Для цитаты:

Бабкина Н.В., Коробейников И.А. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики [Электронный ресурс]. Clinical Psychology and Special Education [Klinicheskaia i spetsial'naia psikhologiia], 2019, vol. 8, no. 3, pp. 125–142. doi: 10.17759/psycljn.2019080307

For citation:

Babkina N.V., Korobeynikov I.A. Typological Differentiation of Developmental Delay as a Tool of Modern Educational Practice [Elektronnyi resurs]. Clinical Psychology and Special Education [Klinicheskaia i spetsial'naia psikhologiia], 2019, vol. 8, no. 3, pp. 125–142. doi: 10.17759/psycljn.2019080307 (In Russ., abstr. in Engl.)

На современном этапе развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), характеризующимся интеграцией систем общего и специального образования, перед исследователями встает ряд принципиально важных задач, самой актуальной из которых, как нам представляется, является создание эффективного, научно обоснованного и практико-ориентированного инструмента для определения и конкретизации особых образовательных потребностей ребенка с ОВЗ, выбора оптимального образовательного маршрута, дифференциации и индивидуализации психолого-педагогического сопровождения [3].

Целью данной теоретической статьи являются анализ существующих подходов к типологической дифференциации самой многочисленной и полиморфной категории детей с задержкой психического развития (ЗПР) с точки зрения их применимости и эффективности на современном этапе развития системы образования, а также представление авторского видения типологизации по вариантам развития, способствующей эффективному решению актуальных задач воспитания и обучения таких детей.

Попытки дифференциации детей с ЗПР, необходимые для реализации дифференцированного подхода к их образованию, предпринимались с самого начала изучения данной категории школьников. В качестве инструмента анализа и последующего определения оснований для типологизации детей с ЗПР воспользуемся разработанными Н.Н. Малофеевым периодизацией эволюции отношения государства и общества к детям с особыми потребностями и производной от нее периодизацией развития систем их обучения и воспитания [11].

Напомним, что предпосылки и условия выделения детей с ЗПР в обособленную категорию возникли в 50–60-е гг. прошлого века в связи с введением обязательного среднего образования: «Стремительный, но при этом недостаточно подготовленный переход к всеобучу не мог не привести к резкому увеличению числа стойко неуспевающих школьников, что заставило правительство считать проблему государственной» [10, с. 27]. Решение этой проблемы было поручено ряду

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 Moscow State University of Psychology & Education

институтов АПН СССР (ныне – РАО), в том числе НИИ дефектологии (ныне – Институт коррекционной педагогики РАО). С этого момента начинают проводиться систематические медико-психолого-педагогические исследования сравнительного характера, направленные на изучение общего и специфического в развитии детей с выраженными, стойкими трудностями в обучении, умственно отсталых и нормально развивающихся детей. Эти исследования были призваны обеспечить *этап дифференциации системы специального образования*, предполагавший обоснование дифференцированных подходов к медико-психолого-педагогической помощи таким детям и определение оснований для формирования прогностических оценок успешности их обучения.

Отнесение детей с ЗПР к особому виду психического дизонтогенеза стало возможным благодаря классическим работам отечественных клиницистов Г.Е. Сухаревой (1965), М.С. Певзнер (1973), К.С. Лебединской (1982), показавших наличие более высокого потенциала их развития в сравнении с умственно отсталыми детьми. Кроме того, были показаны значительная неоднородность состава детей, входящих в категорию ЗПР, полиморфный и парциальный характер нарушений, определяемых разнообразием факторов дизонтогенеза.

Попытки дифференциации вариантов нарушенного развития внутри разнородной категории детей с ЗПР на основе различающейся клинической феноменологии и определяющих ее патогенетических механизмов привели к созданию *клинических классификаций* данного вида психического дизонтогенеза.

Первая такая классификация детей с ЗПР была предложена М.С. Певзнер [4]. В ней рассматривались два варианта ЗПР. При первом варианте нарушения развития проявляются преимущественно в эмоционально-личностной незрелости ребенка, рассматриваемой в рамках психического или психофизического инфантилизма. При втором варианте на первый план выступают нарушения познавательной деятельности, обусловленные стойкой церебральной астенией. В данной классификации раскрываются основные принципы клинического подхода к пониманию механизмов формирования ЗПР: возможность ее возникновения как за счет замедленных темпов созревания эмоционально-волевой сферы, так и за счет нейродинамических расстройств, тормозящих развитие познавательной деятельности. Различия в патогенетических механизмах обусловливают и различия в прогнозе. ЗПР в виде неосложненного психического инфантилизма расценивалась как прогностически более благоприятная и большей частью не требующая специальных методов обучения. При преобладании же выраженных нейродинамических, прежде всего церебрастенических расстройств, ЗПР рассматривалась как более стойкое состояние, нередко требующее не только психолого-педагогической коррекции, но и медицинской помощи.

В.В. Ковалев выделяет варианты ЗПР, обусловленные влиянием конституционально-биологических и экзогенно-органических факторов: дизонтогенетический (при состояниях психического инфантилизма); энцефалопатический (при негрубых органических поражениях ЦНС). Кроме того, наряду с ЗПР вторичного характера при сенсорных дефектах (при ранних

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 Moscow State University of Psychology & Education

нарушениях зрения, слуха) им выделяется ЗПР, связанная с ранней социальной депривацией [6]. Здесь, как легко заметить, также заложены основания как для дифференциации подходов к медико-психолого-педагогической помощи детям с ЗПР, так и для формирования прогностических оценок.

Наиболее востребованной в качестве ориентира дифференциации педагогической практики работы с детьми с ЗПР стала классификация задержки психического развития, разработанная на основе этиопатогенетического подхода К.С. Лебединской [1]. В соответствии с данной классификацией выделяются четыре основных клинических варианта задержки, дифференцированных по клинико-психологическим особенностям структуры и характеру соотношения двух основных компонентов данного нарушения (типу инфантилизма и характеру нейродинамических расстройств): ЗПР конституционального происхождения, ЗПР соматогенного происхождения, ЗПР психогенного происхождения, ЗПР церебрально-органического происхождения.

Три первых варианта задержки, как показали психолого-педагогические исследования, проводившиеся на протяжении многих лет сотрудниками НИИ дефектологии АПН СССР, имели более благоприятный прогноз развития и компенсации его нарушений, который в первую очередь зависел от времени начала коррекционно-воспитательной работы. Отклонения в развитии у детей четвертого варианта ЗПР (церебрально-органического генеза) отличались стойкостью, слабо выраженными ресурсами компенсации нарушений как в эмоционально-волевой, так и в познавательной сферах. Анализ анамнестических сведений, полученных при исследовании школьников с данным вариантом задержанного развития, указывал на наличие негрубой органической недостаточности центральной нервной системы, имеющей чаще резидуальный характер.

И.Ф. Марковская на основе данных нейропсихологического исследования детей с ЗПР церебрально-органического генеза выделяет два варианта развития [12]: 1) задержка психического развития с преобладанием незрелости эмоциональной сферы; 2) задержка психического развития с преобладанием нарушений познавательной деятельности. У детей первой группы преобладают черты незрелости функциональной организации мозга, представленные в клиническом синдроме по типу органического инфантилизма; вторая группа характеризуется более выраженными признаками органического повреждения ЦНС, проявляющегося нарушениями познавательной деятельности в связи со специфическими расстройствами высших корковых функций, более стойкой энцефалопатической симптоматикой, а также более грубыми нарушениями эмоционально-волевой сферы.

Перечисленные классификации, основанные на базовых принципах и категориях клинического подхода, позволили существенно углубить и структурировать представления о природе нарушений при ЗПР и их проявлениях. Лучшая, на наш взгляд, из клинических классификаций таких детей, разработанная К.С. Лебединской, определяет различия между ними исходя из категорий этиологии

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 Moscow State University of Psychology & Education

и патогенеза, несомненно важных для решения клинических и исследовательских задач. Однако в реальной практике она не дает надежных оснований для корректного разделения детей на феноменологически различающиеся группы. Это трудно сделать хотя бы потому, что в анамнезе ребенка с ЗПР можно обнаружить одновременное влияние различных групп этиологических факторов[1], определяющих в итоге мозаичность клинической картины и разнообразие трудностей его психического и социального развития.

Кроме того, рассматривая возможности использования клинических классификаций нарушений психического развития в педагогической практике, полезно вернуться к истокам дискуссии, отсылающей нас к оценкам практической пользы этиологических классификаций, принадлежащим некоторым их авторам – видным психиатрам конца XIX – начала XX века. «В частности, итальянский психиатр Санте де Санктис приходит к выводу, что "патогенез не может служить основанием для классификации, так как при одном и том же патогенезе может быть различная клиническая и психологическая картина дефекта" (цит. по Х.С. Замскому, 1974, с. 44). Французский психиатр Д. Бурневиль, разработавший в свое время наиболее популярную классификацию умственной отсталости и вначале также опиравшийся на анатомо-патологические и симптоматические критерии, не считает их имеющими практическое значение и полагает, что "наибольший интерес должны представлять психолого-педагогические классификации" (там же, с. 45)» [8, с. 35].

Завершая обзор основных клинических классификаций детей с ЗПР, следует отметить, что исследования в этой области продолжаются и в настоящее время (Г.Р. Новикова, В.Ф. Шалимов и др.). Не претендуя на оценку их вклада в клиническую психиатрию детского возраста, можем лишь предположить, что эти исследования не внесут существенных изменений в представления о феноменологии и генезисе легких форм нарушения психического развития в детском возрасте, сформированные выдающимися отечественными психиатрами в 60–80-е гг. прошлого столетия. Не смогут они повлиять и на содержание психолого-педагогической помощи детям с ЗПР, и на развитие организационных форм специальной образовательной практики, которое на современном этапе определяется процессами реформирования системы образования в целом.

Итак, признавая колоссальное значение разработанных классификаций для обогащения представлений о детях с ЗПР, многоаспектности природы нарушений и разнообразия прогноза их развития, обоснования необходимости создания специальных и дифференцированных условий образования, следует констатировать, что в настоящее время сфера применения этих классификаций ограничена решением клинических и исследовательских задач. Широкое введение интегрированного и инклюзивного образования потребовало иного подхода к решению задач обучения и воспитания ребенка с ЗПР, опирающегося на психолого-педагогические характеристики его развития (см. таблицу).

[1] В анамнезе ребенка с ЗПР часто можно наблюдать различные сочетания неблагоприятных конституционально-генетических и микросоциальных факторов, резидуально-органических нарушений деятельности ЦНС, соматической ослабленности.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 Moscow State University of Psychology & Education

Таблица

Сравнительный анализ классификаций (типологий) задержки психического развития

Классификация (типологизация)	**Год**	**Основание**	**Варианты ЗПР**	**Основная цель**	**Этап развития системы специального образования**
Клиническая классификация М.С. Певзнер	1972	Клиническая сущность отставания	• ЗПР с преобладанием признаков психического инфантилизма • ЗПР вследствие стойкой церебрастении	• Клиническая дифференциация • Общий прогноз	Дифференциация системы специального образования
Классификация В.В. Ковалева	1979	Влияние конституционально-биологических и экзогенно-органических факторов	• Дизонтогенетический (при состояниях психического инфантилизма) • Энцефалопатический (при негрубых органических поражениях ЦНС) • ЗПР вторичного характера при сенсорных дефектах • ЗПР вследствие ранней социальной депривации	• Клиническая дифференциация • Общий прогноз	Дифференциация системы специального образования
Клиническая классификация К.С. Лебединской	1982	Этиопато-генетический подход	• ЗПР конституционального происхождения • ЗПР соматогенного происхождения • ЗПР психогенного происхождения • ЗПР церебрально-органического происхождения	• Решение исследовательских задач • Клинико-психологическая дифференциация • Общий прогноз	Дифференциация системы специального образования

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education

Классификация (типологизация)	**Год**	**Основание**	**Варианты ЗПР**	**Основная цель**	**Этап развития системы специального образования**
Типология И.Ф. Марковской	1993	Нейропсихологический подход	• ЗПР церебрально-органического генеза: • с преобладанием незрелости эмоциональной сферы; • с преобладанием нарушений познавательной деятельности	• Решение исследовательских задач • Нейропсихологическая дифференциация ЗПР церебрально-органического генеза	Дифференциация системы специального образования
Психологическая типология Е.Л. Инденбаум	2011	Соотношение меры дефицита познавательных и социальных способностей в сочетании с оценкой ведущих дисфункций и эмоциональных проблем	• ЗПР компенсированного типа • ЗПР поведенческого типа • ЗПР дискогнитивного типа • ЗПР диссоциального типа	• Прогноз развития • Определение уровня образовательной программы (основная или «облегченная») • Выбор приоритетов психолого-педагогической работы • Оценка динамики развития в ходе организованного сопровождения	Интеграция систем общего и специального образования
Психолого-педагогическая типология Н.В. Бабкиной, И.А. Коробейникова	2017	Базовые характеристики психической деятельности и поведения ребенка	• Легкая ЗПР • Умеренная ЗПР • Выраженная ЗПР	• Определение особых образовательных потребностей • Выбор образовательного маршрута и варианта АООП • Определение основных направлений коррекционно-педагогической помощи	Интеграция систем общего и специального образования

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education

Продуктивная попытка создания *психологической типологии* была предпринята Е.Л. Инденбаум в 2011 году. В ее исследованиях дифференциация детей с легкими формами интеллектуальной недостаточности основывается на определении степени дефицита познавательных и социальных способностей, осложняемого разного рода дисфункциями и эмоциональными проблемами [5]. Предлагаемое разделение школьников с ЗПР на группы в соответствии с преобладанием или устойчивыми комбинациями перечисленных характеристик (компенсированный, поведенческий, дискогнитивный, диссоциальный типы) в значительной мере соотносится с содержанием задач коррекционно-педагогической практики и одновременно акцентирует внимание на вероятном генезисе тех или иных трудностей развития ребенка. То есть, с одной стороны, автором предлагаются ориентиры для выбора приоритетов психолого-педагогической работы, ее содержания, средств и условий в зависимости от типологического варианта нарушенного развития; с другой стороны, перспективы этой работы и прогноз развития конкретного ребенка оцениваются с учетом клинических характеристик случая. Данная типология соотносилась с вариантами образования, имевшими место на момент ее создания: предполагалось, что для ребенка с ЗПР компенсированного или поведенческого типа будет доступно освоение основной общеобразовательной программы, а для ребенка с ЗПР дискогнитивного или диссоциального типа рекомендовалось образование по «облегченной» программе. При ее неусвоении в средних классах предлагалось решать вопрос о переводе ученика на нецензовое образование без постановки диагноза «умственная отсталость».

Подобный подход отражает изменение смысла дифференциальной диагностики [9], который задается уже не столько задачами определения типа образовательной организации (например, школы 7-го или 8-го вида – в прежних их наименованиях), рекомендуемой ребенку на основании клинического диагноза, сколько задачами определения вариантов развития внутри нозологической группы, конкретизации образовательных потребностей ребенка и выбора для него оптимального образовательного маршрута. Именно такие задачи появляются и выходят на первый план на *этапе интеграции систем общего и специального образования*.

Несомненным достоинством обсуждаемой психологической типологии, создававшейся еще до введения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ [13], является ориентированность на практические задачи дифференциации коррекционной работы, стоящие перед специалистами психолого-медико-педагогического *консилиума* (ПМПк) образовательной организации. Вместе с тем возможности использования данной типологии специалистами психолого-медико-педагогической *комиссии* (ПМПК), главной задачей которой в настоящее время является выбор типа и варианта образовательной программы, представляются весьма ограниченными. В первую очередь это связано с тем, что данный принцип типологизации не учитывает собственно педагогических показателей, характеризующих вариант развития ребенка, а показатели социальных способностей, лежащие в основе данной типологии и, безусловно, значимые для

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 Moscow State University of Psychology & Education

определения приоритетов индивидуальной психолого-педагогической работы, являются малоинформативными для решения задач выбора стартового образовательного маршрута и варианта адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП). Кроме того, достоверное определение последних показателей требует проведения достаточно большого объема психологических исследований, в том числе предусматривающих длительные наблюдения за ребенком.

Для решения обозначенной центральной задачи современного этапа развития системы образования детей с ОВЗ была необходима разработка *психолого-педагогической* типологии, прямо или косвенно отражающей особые потребности детей с ЗПР, удовлетворение которых предполагает создание соответствующих условий их образования [2].

Для выделения вариантов психического развития внутри данной нозологической группы с позиций дифференциации образовательных условий нами были определены единые параметры описания, включающие в свернутом и обобщенном виде наиболее важные характеристики психической деятельности и поведения ребенка, на основе которых возможно его условное отнесение к тому или иному типологическому варианту ЗПР.

Эти характеристики, представленные ниже, мы определяем как базовые, и каждая из них является коллективным продуктом диагностической работы, раздельно осуществляемой каждым участником комплексного обследования ребенка.

Познавательная деятельность рассматривается нами в ракурсе оценки общего интеллектуального развития ребенка и характеристик его познавательной активности.

Организация и продуктивность мыслительной деятельности оценивается на основе характеристик саморегуляции, целенаправленности деятельности и умственной работоспособности.

Коммуникация, структурированная в частных характеристиках, оценивается раздельно – в условиях учебной деятельности и вне учебной деятельности.

Обучаемость рассматривается нами в традиционном понимании – как индикатор «зоны ближайшего развития», и в прагматическом понимании – как важный фактор прогнозирования наиболее приемлемого варианта образовательных условий. Кроме того, мы сочли целесообразным ввести раздельную оценку когнитивного и мотивационного ресурсов обучаемости. Основанием для такого разделения является вероятность преимущественной зависимости качества и уровня обучаемости от интеллектуального фактора, обнаруживающегося, как правило, при более выраженных проявлениях церебрально-органических нарушений, либо от эмоционально-личностной незрелости (на фоне удовлетворительного когнитивного развития), характерной

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 Moscow State University of Psychology & Education

для более легких проявлений психического дизонтогенеза по типу задержанного развития. Аналогичный подход к интерпретации тестовых показателей интеллектуального развития с выделением когнитивного и эмоционально-мотивационного компонентов был предложен Н.Л. Белопольской (1997) на основании теоретического анализа и серии экспериментальных исследований личности детей с ЗПР. Ранее, в модели дифференциальной диагностики легких нарушений психического развития у детей старшего дошкольного возраста, этот принцип был реализован И.А. Коробейниковым (1980) в выделении категории «надтестовых» показателей.

Ниже представлено описание типологических групп детей с ЗПР на основании обобщенных базовых характеристик. Названия этих групп (легкая, умеренная и выраженная ЗПР) были выбраны по соображениям более четкой дифференциации выраженности нарушения и ясности предлагаемых определений как для специалистов, так и для родителей детей. В этой связи необходимо подчеркнуть определенную условность терминологии: выделенные варианты задержки психического развития различаются не только количественными, но и качественными показателями структуры нарушений психической деятельности, а также ресурсами их компенсации.

Дети с легкой ЗПР

Познавательная деятельность

Общее интеллектуальное развитие: по уровню и структуре – нижняя граница возрастной нормы.

Познавательная активность: по общему уровню – близкая к норме; неустойчивая, поверхностная, с признаками избирательности, ситуативно зависимая.

Организация и продуктивность мыслительной деятельности

Саморегуляция и целенаправленность: недостаточная сформированность, неустойчивость мотивационного компонента продуктивности (ослабление контроля, колебания целенаправленности).

Умственная работоспособность: достаточная – при наличии адекватной внутренней (интерес) или внешней мотивации; возможна пресыщаемость в субъективно сложных видах деятельности.

Коммуникация

В условиях учебной деятельности: при понимании и способности к усвоению норм и правил коммуникации в учебной обстановке неустойчивое их соблюдение в связи с мотивационной и личностной незрелостью, недостатками произвольной саморегуляции.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 Moscow State University of Psychology & Education

Вне учебной деятельности: навыки спонтанной, инициативной, но недостаточно упорядоченной и поверхностной коммуникации, порождаемой преимущественно эмоциональными стимулами.

Обучаемость

Когнитивный ресурс обучаемости достаточен для освоения цензового уровня образования в среде нормально развивающихся сверстников в те же календарные сроки.

Мотивационный ресурс обучаемости неустойчив и ситуационно зависим.

Дети с умеренной ЗПР

Познавательная деятельность

Общее интеллектуальное развитие: неравномерное по структуре, общий уровень – несколько ниже возрастной нормы.

Познавательная активность: сниженная, избирательная, поверхностная.

Организация и продуктивность мыслительной деятельности

Саморегуляция и целенаправленность: недостаточная сформированность, неустойчивость мотивационного компонента в сочетании с «органической» деконцентрацией внимания, дефицитом произвольной активности, склонностью к аффективной дезорганизации деятельности.

Умственная работоспособность: пониженная, неравномерная – в связи с неустойчивостью мотивации, сочетающейся с повышенной истощаемостью, пресыщаемостью и когнитивными затруднениями.

Коммуникация

В условиях учебной деятельности: при потенциальной способности к пониманию правил коммуникации в учебной обстановке, затрудненное и/или неустойчивое усвоение и воспроизводство адекватных коммуникативных эталонов.

Вне учебной деятельности: проявления коммуникативной инициативы ограничены и носят преимущественно реактивный и малоконструктивный характер при обедненном репертуаре и невысоком качестве речевых средств.

Обучаемость

Когнитивный и *мотивационный ресурсы* обучаемости вариативны, но в целом ограничены.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 Moscow State University of Psychology & Education

Дети с выраженной ЗПР

Познавательная деятельность

Общее интеллектуальное развитие: по уровню и структуре – приближение к легкой умственной отсталости.

Познавательная активность: сниженная, ситуационная, быстро угасающая.

Организация и продуктивность мыслительной деятельности

Саморегуляция и целенаправленность: несформированность устойчивых форм саморегуляции и произвольной активности, аффективная дезорганизация деятельности.

Умственная работоспособность: низкая, неравномерная – в связи с когнитивными нарушениями, сниженной мотивацией, деконцентрацией внимания, инертностью, истощаемостью и быстрой пресыщаемостью.

Коммуникация

В условиях учебной деятельности: выраженные трудности понимания правил коммуникации, преимущественное усвоение их на уровне стереотипов, часто реализуемых без учета контекста ситуации.

Вне учебной деятельности: на фоне выраженного дефицита адекватных средств как вербальной, так и невербальной коммуникации, а также низкой способности к пониманию смыслов и контекстов ситуаций взаимодействия с окружающими; речевая и поведенческая активность ребенка либо резко ограничена, либо хаотична, неконтролируема и не соотносима с содержанием задач коммуникации.

Обучаемость

Когнитивный и *мотивационный ресурсы* обучаемости существенно ограничены. Зона ближайшего развития ребенка, входящего в данную группу, и специальные образовательные условия определяются в процессе диагностического обучения.

Использование предлагаемой психолого-педагогической типологии детей с ЗПР представляется нам полезным для решения следующих задач:

- для определения образовательных и компенсаторных возможностей детей с ЗПР, уточнения их особых образовательных потребностей;

- при выборе варианта стартового образовательного маршрута и варианта адаптированной основной общеобразовательной программы. Две из выделяемых нами групп (легкая ЗПР и умеренная ЗПР) в целом соотносимы с вариантами,

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 Moscow State University of Psychology & Education

описанными в ПрАООП НОО обучающихся с ЗПР [14]: вариант 7.1., предполагающий обучение ребенка с ЗПР в условиях инклюзии в календарные сроки, рассчитанные на детей с условно нормативным развитием; вариант 7.2. – предполагающий обучение ребенка с ЗПР в группах детей со сходными образовательными потребностями в пролонгированные сроки. Третья группа, выделенная нами, характеризуется более выраженными нарушениями в когнитивной, аффективной и поведенческой сферах ребенка, и решение об окончательном выборе для него образовательного маршрута должно приниматься в процессе диагностического обучения (по варианту ПрАООП НОО 7.2);

- для упорядочения процедуры комплексной диагностики. Психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед и врач представляют диагностические данные в соответствии с логикой описания и содержанием базовых характеристик деятельности и поведения, включенных в предлагаемую схему описания варианта развития ребенка, на основании которых формулируется общее диагностическое заключение, представляемое на ПМПК для первичного выбора предполагаемого образовательного маршрута либо его изменения (корректировки);

- при проектировании индивидуальной образовательной траектории ребенка с ЗПР и разработке программы психолого-педагогического сопровождения, включая направления работы специалистов, периодичность и задачи мониторингового наблюдения за динамикой обучения и развития;

- для подготовки рекомендаций учителю класса и педагогу дополнительного образования по выбору индивидуально ориентированных методов и приемов работы с ребенком, способам регулирования его мотивированности и степени эмоциональной вовлеченности, приемам оказания дифференцированной помощи с учетом уровня сформированности саморегуляции и т.д.

- для подготовки рекомендаций для родителей ребенка (или лиц, их заменяющих) в части организации его режима, тактики воспитания, помощи в обучении и т.п. [7]

Предлагаемый подход к типологической дифференциации детей с ЗПР соответствует критериям научности и практической целесообразности. Данная психолого-педагогическая типология представляет собой, по сути, четко структурированный, удобный в использовании, компактный и обеспечивающий необходимый уровень достоверности инструмент для решения задач уточнения особых образовательных потребностей ребенка, определения оптимального образовательного маршрута и приоритетов коррекционной помощи. Основным адресатом применения этого инструмента являются в настоящее время специалисты ПМПК, ПМПк и службы психолого-педагогического сопровождения образовательной организации (психологи, учителя-дефектологи, учителя-логопеды). Вместе с тем в перспективе видится и возможность его активного использования педагогами. В частности, нами планируются исследования возможностей трансформации дифференцирующих признаков типологических вариантов ЗПР в ориентиры для решения собственно педагогических задач,

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 Moscow State University of Psychology & Education

связанных с разработкой и применением индивидуально ориентированных методов, приемов и средств обучения данной категории детей.

Финансирование

Исследование выполнено в рамках Государственного задания Министерства просвещения РФ ФГБНУ «ИКП РАО» №073-00085-19ПР.

Литература

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К.С. Лебединской. М.: Педагогика, 1982. 127 с.

2. *Бабкина Н. В.* Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития: дис. … д-ра психол. н. М., 2017. 263 с.

3. *Бабкина Н.В.* Ракурсы понимания категории психологического сопровождения в системе общего и специального образования [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7. № 4. С. 1–18. doi: 10.17759/psyclin.2018070401

4. *Власова Т.А., Певзнер М.С.* О детях с отклонениями в развитии. М.: Педагогика, 1973. 173 с.

5. *Инденбаум Е.Л.* Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности в разных образовательных средах // Дефектология. 2011. № 2. С. 18–27.

6. *Ковалев В.В.* Психиатрия детского возраста. М.: Медицина, 1979. 558 с.

7. *Коробейников И. А., Бабкина Н. В.* Консультативный ресурс психологического диагноза при нарушениях психического развития у детей // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 4. С. 11–22. doi:10.17759/cpp.2017250402

8. *Коробейников И.А.* Нарушения развития и социальная адаптация. М.: ПЕР СЭ, 2002. 192 с.

9. *Лубовский В. И., Коробейников И. А., Валявко С. М.* Новая концепция психологической диагностики нарушений развития // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 50–60. doi:10.17759/pse.2016210406

10. *Малофеев Н.Н.* Классы КРО и ККО: интегрированный подход в образовании детей с нарушениями в развитии и дифференцированный подход к образованию нормально развивающихся детей // Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Под ред. С.Г. Шевченко. М.: АРКТИ, 2001. С. 27–40.

11. *Малофеев Н.Н.* Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учеб. пособие для студентов пед. вузов: в 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2010. 319 с.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education

12. *Марковская И.Ф.* Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. М.: Компенс-центр, 1993. 253 с.

13. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://минобрнауки.рф/документы/5132 (дата обращения: 27.08.2018).

14. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosreestr.ru/ (дата обращения: 26.02.2019).

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education

Бабкина Н.В., Коробейников И.А. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики
Клиническая и специальная психология
2019. Том 8. № 3. С. 125–142.

Babkina N.V., Korobeynikov I.A. Typological Differentiation of Developmental Delay as a Tool of Modern Educational Practice
Clinical Psychology and Special Education
2019, vol. 8, no. 3, pp. 125–142.

Typological Differentiation of Developmental Delay as a Tool of Modern Educational Practice

Babkina N.V.,
Doctor of Psychology, Lead Researcher, Research Department, Institute of Special Education of Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation, natali.babkina@mail.ru

Korobeynikov I.A.,
Doctor of Psychology, Professor, Deputy Director on Scientific Work, Institute of Special Education of Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation, psikor@bk.ru

The article discusses and analyzes existing approaches to the typological differentiation of the polymorphic category of children with developmental delay (DD). The dependence of the grounds of each classification (typology) on the priority directions of scientific research at certain stages of the development of defectology and the demands of educational practice revealed. The main areas of application of various classifications and their limitations in solving the urgent problems of education of children with DD has shown. The author's approach to the typology of the DD, which involves determining the optimal educational route of the child and creating favorable educational conditions for him, is considered. The generalized criteria and parameters of differentiation of the category of children with DD by developmental options, different degree of severity, structure of mental disorders and resources of their compensation are presented. For the first time, when assessing the learning ability of a child with DD, a separate consideration of cognitive and motivational components is proposed. This correlates with the established differences in the quality of development of these components under different DD options and contributes to a more reasonable definition of priorities in building a program of psychological and pedagogical work with the child.

Keywords: children with developmental delay (DD), typological differentiation, development option, educational route, inclusion, psycho-correctional work.

Funding

The work was supported by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation within the framework of Task No. 073-00085-19PR.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 Moscow State University of Psychology & Education

References

1. Aktual'nye problemy diagnostiki zaderzhki psikhicheskogo razvitiya detei [Actual problems of diagnosis of mental retardation of children] / K.S. Lebedinskaya (ed.). Moscow: Pedagogika, 1982. 127 p. (In Russ.).

2. Babkina N.V. Psikhologicheskoe soprovozhdenie mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya: dis. … d-ra psikhol. nauk [Psychological support of junior schoolchildren with mental retardation: Doctoral Thesis]. Moscow, 2017. 263 p. (In Russ.).

3. Babkina N.V. Different Perspectives of Psychological Support Concept in Regular and Special Education Systems [Web source]. *Klinicheskaia i spetsial'naia psikhologiia* [*Clinical Psychology and Special Education*], 2018, vol. 7, no. 4, pp. 1–18. doi:10.17759/cpse.2018070401. (In Russ., abstr. in Engl.).

4. Vlasova T.A., Pevzner M.S. O detyakh s otkloneniyami v razvitii [About children with developmental disabilities]. Moscow: Pedagogika, 1973. 173 p. (In Russ.).

5. Indenbaum E.L. Psikhosotsial'noe razvitie podrostkov s legkimi formami intellektual'noi nedostatochnosti v raznykh obrazovatel'nykh sredakh [Psycho-social development of adolescents with mild forms of intellectual deficiency in different educational environments]. *Defektologiya* [*Defectology*], 2011, no. 2, pp. 18–27. (In Russ., abstr. in Engl.).

6. Kovalev V.V. Psikhiatriya detskogo vozrasta [Childhood Psychiatry]. Moscow: Meditsina, 1979. 558 p.

7. Korobeynikov I.A., Babkina N.V. Konsul'tativnyi resurs psikhologicheskogo diagnoza pri narusheniyakh psikhicheskogo razvitiya u detei [Psychological diagnosis as a counseling resource in developmental disorders in children]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [*Counseling Psychology and Psychotherapy*], 2017, vol. 25, no. 4, pp. 11–22. doi: 10.17759/cpp.2017250402. (In Russ., abstr. in Engl.).

8. Korobeinikov I.A. Narusheniia razvitiia i sotsial'naia adaptatsiia [Developmental disorders and social adaptation]. Moscow: PER SE, 2002. 192 p. (In Russ.).

9. Lubovskii V.I., Korobeinikov I.A., Valyavko S.M. Novaja koncepcija psihologicheskoj diagnostiki narushenij razvitija [A new concept of psychological diagnosis of developmental disorders]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2016, no. 4, pp. 50–60. doi:10.17759/pse.2016210406. (In Russ., abstr. in Engl.).

10. Malofeev N.N. Klassy KRO i KKO: integrirovannyi podkhod v obrazovanii detei s narusheniyami v razvitii i differentsirovannyi podkhod k obrazovaniyu normal'no razvivayushchikhsya detei [KRO and KKO classes: an integrated approach in the education of children with developmental disorders and a differentiated approach to the education of normally developing children]. In S.G. Shevchenko (ed.), *Diagnostika i korrektsiya zaderzhki psikhicheskogo razvitiya u detei [Diagnosis and correction of mental retardation in children]*. Moscow: ARKTI, 2001, pp. 27–40.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 Moscow State University of Psychology & Education

11. Malofeev N.N. Spetsial'noe obrazovanie v menyayushchemsya mire. Rossiya [Special education in a changing world. Russia]. Moscow: Prosveshchenie, 2010. 319 p.

12. Markovskaya I.F. Zaderzhka psikhicheskogo razvitiya. Klinicheskaya i neiropsikhologicheskaya diagnostika [Impaired mental function. Clinical and neuropsychological diagnosis]. Moscow: Kompens-tsentr, 1993. 253 p.

13. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 19 dekabrya 2014 g. № 1598 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya». [Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation of December 19, 2014, № 1598 "On approval of the Federal state educational standard of primary General education of students with disabilities"] [Elektronnyi resurs]. URL: http://base.garant.ru/70862366/ (Accessed: 02.03.2019).

14. Primernaya adaptirovannaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya [The approximate adapted basic general educational program of the elementary general education of schoolchildren with mental retardation] [Elektronnyi resurs]. URL: http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatelnaya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-zaderzhkoj-psixicheskogo-razvitiya/ (Accessed: 02.03.2019).

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education