



ТИПОЛОГИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ РАЗВИТИЯ

НЕДОСТАТОЧНОЕ РАЗВИТИЕ



Учебник XXI века (Генезис)

Наталья Семаго

**Типология отклоняющегося
развития. Недостаточное развитие**

«Интермедиагор»

2016

УДК 159.922.7
ББК 88.8

Семаго Н. Я.

Типология отклоняющегося развития. Недостаточное развитие /
Н. Я. Семаго — «Интермедиадор», 2016 — (Учебник XXI века
(Генезис))

ISBN 978-5-98563-396-2

Предлагаемая монография – вторая из книг «Типология отклоняющегося развития» – посвящена проблеме недостаточного развития. Авторы предлагают собственную трехкомпонентную модель анализа психического развития и выделяют дифференциально-диагностические критерии разграничения вариантов и форм недостаточного развития. В книге приведены подробные характеристики всех известных на настоящий момент категорий детей с недостаточным развитием. Для каждой категории описаны особенности раннего возраста, неврологические и соматические проявления, специфика комплексного сопровождения и коррекционной работы, условия, которые должны быть созданы ребенку в соответствии с его особыми образовательными потребностями, приводятся прогноз развития и оптимальный образовательный маршрут. Книга адресована специалистам образования, педагогам-психологам, дефектологам, логопедам, социальным работникам общеобразовательных и специальных (коррекционных) учреждений, специалистам психолого-педагогического сопровождения детей с отклоняющимся развитием в системе социальной защиты и здравоохранения. Кроме того, она будет интересна неврологам, психиатрам, педиатрам, другим работникам здравоохранения.

УДК 159.922.7

ББК 88.8

ISBN 978-5-98563-396-2

© Семаго Н. Я., 2016
© Интермедиагор, 2016

Содержание

Введение	6
Раздел I	8
Глава 1	8
1.1. Каузальный уровень анализа	9
1.2. Уровень базовой структурной организации психического	10
1.3. Феноменологический уровень анализа	14
Глава 2	19
2.1. Недостаточное развитие	20
2.2. Асинхронное развитие	21
2.3. Поврежденное развитие	24
Конец ознакомительного фрагмента.	27

Наталья Семаго, Ольга Юрьевна Чиркова

Типология отклоняющегося развития: Недостаточное развитие

Введение

Эта книга посвящена анализу недостаточного развития, его вариантов и форм. Методологические подходы к исследованию психического развития, авторская модель анализа и критерии выделения разных категорий детей в рамках предлагаемой типологии подробно представлены в книге «Типология отклоняющегося развития: модель анализа и ее использование в практической деятельности» (Семаго М.М., Семаго Н.Я., 2011).

Группа недостаточного развития – одна из самых часто встречающихся в практике специалистов образования категорий детей с проблемами развития и обучения. Поэтому здесь мы попытались дать современное отражение проблем и вопросов обучения и воспитания детей с особенностями познавательной деятельности (интеллектуального развития), находящихся в образовательной среде.

Сейчас происходят изменения в системе отечественного образования: возникают новые его формы – интегрированное и инклюзивное образование. Доступ к образованию получают такие категории детей, которые ранее рассматривались как «необучаемые».

Кроме того, наблюдаются нарушения, изменения психического и соматического состояния детей, существенно выходящие за пределы классических представлений. Все это вызывает необходимость изменения подходов к анализу отклоняющегося развития. Эффективный психолого-педагогический анализ невозможен без привлечения результатов современных исследований из смежных со специальной психологией областей – в первую очередь из детской неврологии развития, детской психопатологии, медицинской генетики, специальной педагогики и логопедии. Поэтому к работе над этой книгой были привлечены специалисты смежных областей. Мы использовали современные данные не только специальной психологии, но и детской психиатрии, и неврологии развития, что позволило нам не только дать современные представления о классических вариантах недостаточности познавательной деятельности, но и провести дальнейшую дифференциацию, описать новые варианты и формы недостаточного развития. В следующих книгах, посвященных уже другим типам отклоняющегося развития, мы также будем анализировать и классифицировать состояние различных категорий детей с точки зрения психолого-педагогического подхода (как основополагающего в рамках образовательной парадигмы), полагаясь при этом на результаты современных исследований смежных дисциплин.

Модель анализа и созданная на ее основе типология отклоняющегося развития базируются на более чем 25-летнем практическом опыте авторов – опыте консультирования и, главное, коррекционно-развивающей деятельности и лечения разнообразных категорий детей, начиная с вариантов условно-нормативного развития до тяжелых форм тотального и частичного недоразвития различного вида. Именно этот опыт дает нам право написать эту книгу, а также определяет наши в некоторых случаях категоричные суждения.

Чрезвычайно плодотворным стало подключение к анализу особенностей развития всех категорий детей специалиста в области неврологии развития, кандидата медицинских наук Ольги Юрьевны Чирковой.

Кроме того, хочется выразить благодарность еще одному нашему соавтору – Ольге Евгеньевне Грибовой, взявшей на себя труд проанализировать и построить с современных пози-

ций раздел, посвященный детям с речевым недоразвитием, которые анализируются в нашей модели в рамках парциального недоразвития когнитивного компонента психической деятельности.

Мы хотим особо подчеркнуть значимость работ таких специалистов, как Дмитрий Николаевич Исаев, Елена Николаевна Моргачева, Алексей Николаевич Корнев. Мы неоднократно цитируем их книги, эти исследователи фактически стали нашими соавторами, что еще раз подтверждает значение смежных областей знаний для нашей работы.

Книга ориентирована в первую очередь на психологов-практиков, работающих в области специальной и клинической психологии детства, специалистов психолого-педагогического сопровождения детей с отклоняющимся развитием в образовательных системах. В то же время мы постарались представить результаты так, чтобы они были интересны и педагогам, и клиницистам, в том числе неврологам, психиатрам, педиатрам, другим специалистам здравоохранения. В текст книги включены фрагменты, выделенные более мелким, чем основной, шрифтом. Они предназначены для тех читателей, которые хотят углубить теоретические знания в психологии и других областях (логопедии, неврологии развития, детской психопатологии). Они также могут быть интересны и специалистам смежных областей, в первую очередь медицинским работникам.

Надеемся, что представляемый на суд специалистов труд найдет своего заинтересованного читателя и будет полезен практикам образования, в первую очередь психологам, логопедам, дефектологам и медикам, работающим в системе специального образования, в инклюзивных образовательных учреждениях, в образовательных учреждениях для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центрах), в том числе в ПМПК и консилиумах образовательных учреждений.

Раздел I

Структурно-содержательный анализ отклоняющегося развития

Глава 1

Трехкомпонентная модель анализа психического развития

Прежде чем начать анализ одного из типов отклоняющегося развития – недостаточного развития, кратко представим модель анализа и построенную с ее помощью типологию.

Мы рассматриваем развитие как последовательное формирование иерархически организованных взаимосвязанных уровней структур, последовательное превращение одной системной организации психики в качественно иную. Это теоретическое положение берет свое начало в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова, Л.М. Веккера и теснейшим образом перекликается и с представлениями А.В. Брушлинского (2003) о недизъюнктивности (нерасчлененности) речи, мышления, памяти, и других психических процессов на «высшие» и «естественные», «натуральные». Системный анализ закономерностей психического развития ребенка используется в отечественной психологии и медицине. Наши представления лишь углубляют и конкретизируют теоретические положения классиков в современном прочтении.

В своей модели анализа психического развития мы выделяем *когнитивную, аффективно-эмоциональную и регуляторно-волевую сферы*, соотносимые с издревле выделяемыми *разумом, чувством и волей*.

В основу предлагаемой модели легло представление о *базовой структурной организации психического* (рис. 1.1).

Мы выделили три уровня анализа психического развития, представляющие вертикальную структуру:

- Каузальный уровень (уровень причин).
- Уровень базовой структурной организации.
- Феноменологический уровень.



Рис 1.1. Трехкомпонентная модель анализа психического развития

Каждый из этих уровней представляет собой горизонтально организованную взаимосвязанную структуру, также состоящую из трех компонентов.

Каузальный уровень содержит следующие компоненты:

- нейробиологическую организацию;
- пространственно-функциональную организацию мозговых систем;
- социальные условия развития.

Уровень базовой структурной организации психического включает в себя:

- регуляторные структуры обеспечения психической активности;
- ментальные структуры (по М.А. Холодной);
- аффективную организацию поведения и сознания (по О.С. Никольской).

Феноменологический уровень представлен следующими компонентами:

- регуляторно-волевая сфера;
- когнитивная сфера;
- аффективно-эмоциональная сфера.

1.1. Каузальный уровень анализа

Это наиболее глубинный уровень анализа. Исследование *нейробиологической организации* как одной из причин специфики развития не является в полном объеме задачей психолога, однако уметь использовать в анализе медицинские данные, получаемые врачами различных специализаций, может и должен любой психолог, который хочет обогатить свой опыт и стать настоящим профессионалом. Согласно современным исследованиям, *патология практически любой системы* организма ребенка (эндокринной, соединительнотканной и т. п., а не только центральной нервной системы) *может стать первопричиной проблем и специфики психического развития.*

Особое внимание в структуре каузального уровня должно быть уделено оценке *пространственно-функциональной организации мозговых систем*, в частности, становлению специализации полушарий мозга и прогрессирующей латерализации, формированию внутримозговых взаимодействий. Очевидно, что она в определенной степени связана с нейробиологической организацией и находится в зависимости от нее – в первую очередь от состояния центральной нервной системы (ЦНС).

Хотя исторически анализ пространственно-функциональной организации мозговых систем относится к компетенции нейропсихолога, психологу образования также необходимо уметь проводить его¹ и учитывать его результаты при постановке психологического диагноза, подготовке рекомендаций родителям и педагогам, другим специалистам сопровождения. Большое количество левосторонних предпочтений, неустоявшаяся к определенному возрасту (примерно к 7–8 годам) или смешанная латерализация часто свидетельствуют о недостаточных резервных, компенсаторных возможностях ребенка. Мы рассматриваем этот компонент психического развития как определяющий ресурсные возможности ребенка и в то же время как важный прогностический фактор².

¹ Подобная оценка в условиях стандартного обследования косвенно может быть получена при анализе профиля латеральных (сенсорных и моторных) предпочтений, в том числе при наблюдении за поведением ребенка, особенностями его моторики.

² Этот показатель настолько важен для деятельности психолога, что включен нами в одну из осей психологического диагноза (Семаго Н.Я., Семаго М.М., 2005).

На практике часто возникает необходимость анализа роли третьего компонента этого уровня – *социальных условий* развития в общей структуре первопричин психического дизонтогенеза. Мы говорим не только о проблемах педагогической или микросоциальной запущенности, внутрисемейной ситуации, межличностных отношений, но и о проблемах двуязычия (или полилингвизма), этнических различиях в условиях вынужденного переселения, внутренней и внешней миграции и других социальных процессах, включая техногенные катастрофы. Сюда же следует отнести и климатогеографические условия, в которых находится ребенок. Особенно это важно для ситуации развития и обучения детей в экстремальных условиях Крайнего Севера, Восточной Сибири, регионов Дальнего Востока. Огромное значение имеет и образовательная среда – как один из источников многих наблюдаемых особенностей психического развития ребенка. Требования, которые система образования предъявляет к ребенку, диктуются не только спецификой взаимоотношений с учителем, другими взрослыми, но и особенностями образовательной программы, в рамках которой идет обучение, организацией образовательного пространства в целом. Эти и многие другие компоненты образовательной среды часто «выталкивают» ребенка за пределы социально-психологического норматива и являются причиной специфики его развития. Важно осознать эти обстоятельства, найти им место в структуре целостного анализа состояния ребенка и сделать соответствующие выводы.

1.2. Уровень базовой структурной организации психического

В основе представлений о механизмах психического развития в предлагаемой модели лежат современные исследования в рамках школ отечественной когнитивной психологии, нейропсихологии детского возраста, работы с детьми с эмоциональными нарушениями, а также наша более чем двадцатилетняя диагностическая и коррекционная деятельность с различными группами детей с отклоняющимся развитием. Все это позволило сформулировать и конкретизировать представление о *базовой структурной организации психического*, а также об особенностях сформированности компонентов этой структуры при различных типах развития отклоняющегося и легло в основу представленной здесь психологической типологии отклоняющегося развития.

Регуляторное обеспечение психической активности, ментальные структуры и аффективную организацию можно анализировать через наблюдаемые на феноменологическом уровне проявления *регуляции, пространственно-временных представлений и эмоционально-поведенческих актов*.

В свою очередь, каждый из этих компонентов может быть представлен как сложная многоуровневая система, которая планомерно разворачивается (формируется и преобразовывается) в процессе развития ребенка. Формирование каждой из этих структур в норме происходит синхронно и взаимозависимо со структурами двух других компонентов³. Причем в случае условно-нормативного развития изменения структурной системы происходят в соответствии с постулатом структурной гармонии и с определенными закономерностями, в том числе и математическими.

Базовая структурная организация психического развития, с одной стороны, определяется нейробиологическими, функциональными и социальными причинами, с другой, – сама является в определенной степени причиной (базой, «каркасом»), изоморфно представленной в соответствующих психических феноменах.

Для любого варианта условно-нормативного или отклоняющегося развития характерна определенная структура сформированности механизмов психической деятельности, отража-

³ В данном случае под «нормой» подразумевается идеальное психическое развитие. В реальности психическое развитие ребенка может проходить с небольшими, но не выходящими за определенные границы десинхронизациями и рассогласованиями формирования компонентов базовой структурной организации.

емая в структуре произвольной регуляции, пространственных представлений, поведения. В этом мы видим дальнейшее развитие положения об общих и специфических закономерностях психического развития ребенка (Семаго М.М., 2003; Семаго Н.Я., Семаго М.М., 2005). Это дает возможность проводить оценку индивидуальных различий ребенка в рамках условно-нормативного развития и типологизировать развитие отклоняющееся.

В наших работах было показано, что каждая выделяемая в рамках отклоняющегося развития категория детей обладает оригинальным «профилем», спецификой сформированности всех трех компонентов базовой структурной организации психического. Подобную специфику мы рассматриваем как критерий определения типа (вида, варианта, формы) отклоняющегося развития, что квалифицируется как *психологический синдром* – основной компонент *психологического диагноза*.

Как уже отмечалось, каждый из трех компонентов также может рассматриваться как многоуровневая структура, которую мы оцениваем в определенной иерархической последовательности.

Регуляторное обеспечение психической активности как модулирующее все развитие ребенка, на наш взгляд, следует поставить на первое место.

Его уровневая структура:

1-й уровень. Регуляторное обеспечение двигательной активности.

2-й уровень. Программирование и контроль.

3-й уровень. Рефлексивно-волевая регуляция.

4-й уровень. Регуляторное обеспечение межличностных коммуникаций.

Произвольность психической активности корнями уходит в формирование *двигательной произвольности*. По мере развития ребенка двигательная регуляция, преобразовываясь и формируя все более сложные подуровни, входит как неотъемлемая часть в виде пока еще неосознаваемых *программирующих и контролирующих операций* в произвольную регуляцию высших психических процессов и функций (памяти, внимания, различных форм речемыслительной деятельности). В свою очередь, и этот уровень произвольной регуляции, развиваясь и усложняя свою структуру, включается в уже осознаваемую (рефлексивную) регуляцию сначала с элементами волевого усилия, а затем со все более и более осознанными волевыми актами, формируя полноценную *рефлексивно-волевою регуляцию*.

Позднее всех в феноменологическом поле проявляется *регуляторное обеспечение межличностных коммуникаций*, которое не может не базироваться на онтогенетически более ранних уровнях. Это не означает, что межличностная коммуникация не присутствует в той или иной степени во всем психическом развитии. Ведь даже в возрасте 8–9 месяцев, когда у нормально развивающегося ребенка возникает «страх чужого», уже можно говорить об определенном уровне межличностных отношений не только с родными, но и с незнакомыми людьми.

Важно, что и в этом случае, и при формировании других составляющих действует принцип: дефицитарность предыдущего, более раннего уровня непременно влечет за собой и недостаточную сформированность всех последующих компонентов системы.

Хорошо известно, например, что расторможенный ребенок, который не в состоянии регулировать двигательную или речевую активность, будет иметь проблемы и в формировании взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. При этом апелляция к правилам поведения не приведет к желаемому эффекту.

Ментальные структуры. Не менее важным для развития познавательной деятельности ребенка является формирование ментальных структур (по М.А.Холодной), феноменологически проявляющихся в *пространственно-временных представлениях* непосредственно в когни-

тивной сфере. Эта система начинает формироваться в раннем возрасте, возможно, даже до момента рождения. Недостаточность сформированности пространственных и так называемых квазипро-странственных представлений (по А.Р. Лурия) напрямую влияет на уровень актуального речевого и интеллектуального развития ребенка, проявляясь в нарушениях графической деятельности, чтения, письма, сформированности математических операций, абстрактно-логического компонента речемыслительной деятельности.

Можно выделить, по крайней мере, четыре основных уровня сформированности ментальных структур которые включаются в познавательную деятельность в определенной последовательности.

Уровни ментальных структур:

1-й уровень. Телесные интеграции (сенсомоторные телесные интеграции, целостная схема тела).

2-й уровень. Пространственная целостность (возможность целостного анализа собственной телесности и пространства окружающих объектов).

3-й уровень. Пространство речи и языка (лингвистическое или речезыковое пространство).

4-й уровень. Межличностное пространство субъекта.

Как и в случае произвольной регуляции, все эти уровни формируются в онтогенезе синхронно, последовательно проходя ряд стадий⁴.

Телесные интеграции. В первую очередь формируются ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов («темное мышечное чувство» по И.М. Сеченову), глубокая чувствительность. Уже в первые месяцы жизни эти ощущения начинают интегрироваться в разнообразные сенсомоторные поля. Они появляются при изменении положения тела и конечностей, а также в ситуациях смены напряжения расслаблением и наоборот, что определяет развитие регуляции (своего рода произвольности) в овладении своим телом и формирование схемы тела. Здесь же следует сказать об ощущениях «внутреннего телесного мира» (голод, сытость, болевые ощущения), а также взаимодействия тела с внешним физическим пространством, то есть интегративных ощущениях границ собственного тела. Они формируют знание о расположении частей своего тела. В дальнейшем процесс формирования телесности не прекращается, и в более старших возрастах начинает распространяться на окружающие объекты.

Уровень пространственной целостности определяет возможность анализа пространственного расположения объектов как по отношению к собственному телу, так и между собой, отражает не всегда вербализуемые представления ребенка о том, где находится тот или иной предмет (топологические представления). Это знание о местонахождении предметов с использованием представлений (а в дальнейшем и слов) «верх – низ», «спереди – сзади», сторон тела, а также метрических представлений, с помощью которых оценивается, насколько далеко в пространстве расположен какой-либо предмет. Весьма важна на этом уровне возможность анализа пространственных взаимоотношений между двумя и более предметами, находящимися в окружающем пространстве. Основным итогом становится целостная интегрированная картина физического мира (целостные структурно-топологические представления).

Пространство речи и языка возникает на определенном этапе речевого развития, когда у ребенка – вначале в импрессивном плане, а позже (иногда параллельно) в экспрессивном – появляется возможность вербализации. Здесь также можно говорить об определенной последовательности появления в речи обозначений топологического плана (*тут, вот, там*) и лишь позже – слов, обозначающих координатные и метрические представления (*дальше,*

⁴ В различных моделях формирования пространственных представлений содержится разное количество основных уровней анализа (см. например, работы А.В.Семенович).

ниже, сзади, слева...). Лингвистические пространственные представления вместе с регуляцией можно рассматривать как основу речевой деятельности. Это один из основных компонентов собственно когнитивного развития ребенка. К подобным представлениям можно отнести, помимо возможности понимания и актуализации сложных речевых конструкций, словообразование, в том числе множественного числа, притяжательных местоимений, овладение последовательностью времен года, дней недели и т. п.

Межличностное пространства ребенка формируется на фоне достаточности всей системы нижележащих пространственных представлений, включая и самый глубокий уровень – телесных интеграций, в тесной взаимосвязи как с произвольной регуляцией поведения, так и с эмоциональным контролем (4-й уровень аффективной организации по О.С.Никольской – см. далее).

Недостаточная сформированность ментальных структур напрямую влияет на развитие когний ребенка в целом, что феноменологически проявляется не только в особенностях речи, проблемах овладения чтением, письмом математическими операциями, графической деятельностью, но и в специфике формирования *языковой личности* в целом.

Развитие аффективно-эмоциональной сферы опирается на сформированность системы *аффективной организации поведения и сознания* – третьего элемента базовой структурной организации психического.

Уровневая система базовой аффективной регуляции была разработана в школе К.С. Лебединской – О.С. Никольской (1990, 2000). Именно на нее мы опираемся в нашей модели.

Согласно теории О.С. Никольской, аффективная организация (как объяснительная модель) может быть представлена в виде четырехуровневой системы, описывающей универсальные механизмы адаптации субъекта к окружающему миру:

1-й уровень. Аффективная пластичность (более раннее название – полевая реактивность).

2-й уровень. Аффективные стереотипы.

3-й уровень. Аффективная экспансия.

4-й уровень. Эмоциональный контроль.

На каждом из них решаются качественно различные задачи адаптации в мире: они не могут подменить друг друга, а ослабление или усиление функционирования одного из них приводит к явлениям общей дизадаптации.

Уровень аффективной пластичности участвует в решении базовых задач адаптации организма во внешней среде. Его смыслом является организация аффективной преднастройки к активному контакту с окружающим: наиболее примитивная оценка самой возможности контакта с внешним миром. Аффективно значимыми на этом уровне являются впечатления динамики интенсивности внешних воздействий: движения, изменение пространственных соотношений в окружающем и т. п. Выполняя фоновые функции в осуществлении эмоционально-смысловой адаптации к окружающему, этот уровень в то же время обеспечивает тоническую регуляцию аффективных процессов.

Следующей ступенью углубления аффективного контакта со средой (адаптации) является *уровень аффективных стереотипов*. В раннем возрасте он играет важнейшую роль в отработке приспособительных реакций ребенка – пищевых, оборонительных, установления физического контакта с матерью, в дальнейшем развиваясь как компонент сложных форм адаптации и определяя полноту и своеобразие чувственной жизни человека. Можно сказать, что именно этот уровень закладывает основы формирования индивидуальности человека через создание собственных стереотипов и выявление пристрастий в сенсорных контактах со средой. Подоб-

ные аффективные стереотипы являются фоновым обеспечением самых сложных форм поведения человека, задавая аффективный смысл поведения.

Уровень аффективной экспансии – это обеспечение активной адаптации к изменяющимся условиям внешней среды через преодоление неожиданных препятствий является следующей ступенью развития эмоционального контакта со средой. Его приспособительным смыслом является овладение неизвестной, следовательно, опасной ситуацией и с помощью этого – через запуск исследовательского поведения, поиск преодоления трудностей – получение положительных переживаний успеха, победы, преодоления. На этом уровне решаются куда более сложные задачи адаптации в меняющемся, нестабильном мире.

Уровень эмоционального контроля обеспечивает налаживание эмоционального взаимодействия с другими людьми: разработку способов ориентировки в их переживаниях, формирование правил, норм взаимодействия. Включая в себя нижележащие уровни, он обеспечивает контроль над индивидуальной аффективной жизнью, приводя ее в соответствие с требованиями и нормами окружающих и социума в целом. Именно на этом уровне поведение организуется по сложному кодексу этологических правил контакта.

Аффективная организация определяет не только эмоционально-личностную структуру ребенка, чувственную ткань его существования, особенности его взаимоотношений с окружающей средой, но и в огромной степени «энергетизацию» и тонизацию всей психической активности.

Анализ этой системы как основы аффективно-эмоциональной сферы в целом позволяет несколько по-иному взглянуть на развитие ребенка, этапы этого развития, возможности построения развивающей и коррекционной работы.

Мы выделили причины и базовые компоненты психического развития ребенка во всем их многообразии и взаимосвязях.

1.3. Феноменологический уровень анализа

Феноменологически развитие можно анализировать по трем основным сферам: *регуляторно-волевой, когнитивной и аффективно-эмоциональной*. Их взаимодействие определяет весь спектр познавательных (в том числе речевых) и поведенческих актов, рефлексивных и личностных проявлений.

С нашей точки зрения, именно такие определения сфер психического адекватны и эффективны для задач практики. Мы считаем необходимым включить *волю* в регулятивную сферу как ее наивысший, предельно осознанный уровень. Определение сферы как «эмоционально-волевая» мы считаем ошибочным, поскольку в нем смешиваются компоненты из различных областей психического. Ведь волевое по своей сути является компонентом регуляции, а не чувствования. Нам кажется более корректным название «аффективно-эмоциональная сфера».

Также мы считаем нужным развести понятия «когнитивная сфера» и «познавательная деятельность». Если когнитивную, познавательную сферу можно рассматривать как систему когнитивных, познавательных процессов (память, внимание, восприятие и т. п.), то в понятие «познавательная деятельность» обязательно должен быть включен процесс *регуляции*, без которого никакая деятельность не может существовать.

Подобное обоснование – это некое упрощение, схематизация, как, впрочем, и любая модель есть упрощение жизни, которую она описывает. Но в практике диагностической и коррекционно-развивающей деятельности оно вполне адекватно. *В основе всех наблюдаемых феноменов находится триада компонентов базовой структурной организации психического*. Рассматривая эту триаду как взаимосвязанную и синхронно формирующуюся структуру, можно представить ее в виде треугольника, стороны которого демонстрируют триединую

взаимосвязь произвольной регуляции, пространственных представлений и аффективной организации (рис. 1.2).

Подобные взаимосвязи (стороны треугольника) определяют отдельные области *психического*, в которых каждые две базовые составляющие можно рассматривать в качестве основных компонентов (при обязательном вспомогательном включении третьего).

Анализ психического развития ребенка с точки зрения особенностей произвольной регуляции психической активности, произвольных форм деятельности и сформированности пространственно-временных репрезентаций (как основы когнитивной сферы) дает возможность оценить уровень сформированности **познавательной деятельности** в целом. При этом необходимо включать в познавательную деятельность и систему аффективной организации как ее чувственной ткани и мотивационного компонента. Но произвольную регуляцию и пространственные представления все же следует рассматривать как приоритетные.

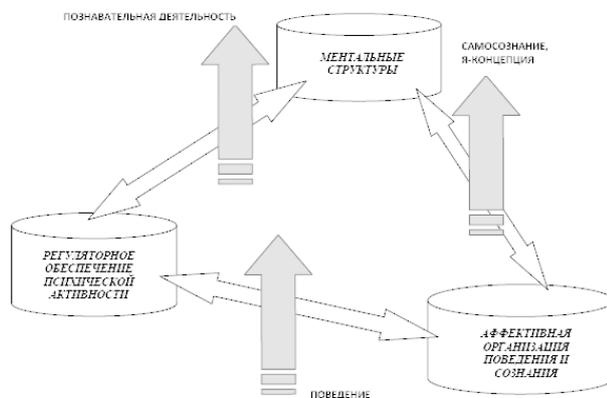


Рис. 1.2. Треугольник взаимодействия компонентов базовой структурной организации психического, определяющих состояние регуляторноволевой, когнитивной и аффективно-эмоциональной сфер и их взаимодействия в структуре познавательной деятельности, поведения и самосознания

Оценка сформированности произвольной регуляции вкупе с аффективной организацией дает нам возможность проанализировать **поведение** ребенка, которое может протекать только во времени и пространстве и имеет определенный уровень когнитивной проработки.

Аффективная организация во взаимосвязи с пространственновременными репрезентациями дают возможность оценить сформированность **Я-концепции, самосознания** ребенка⁵. Эти составляющие личностного развития, субъекта деятельности теснейшим образом связаны с телесностью и не могут формироваться без регуляторного компонента.

Подобное видение роли этих компонентов в развитии ребенка оказалось эффективным и позволило снизить вероятность диагностических ошибок в ситуации дифференциальной диагностики различных вариантов отклоняющегося развития.

В целом включение представления о базовой структурной организации психического в практику педагога-психолога позволяет, опираясь на выявленный профиль сформированности уровней каждой из них, не только понять механизмы наблюдаемых феноменов, но и осуществить синдромальный психологический анализ, отнести развитие конкретного ребенка к тому или иному типологическому варианту.

⁵ Это выглядящее как парадоксальное для психологии сочетание компонентов убедительно подтверждается исследованиями Л.С. Назаровой (Симферопольский госуниверситет), работающей с детьми с тяжелейшими комплексными нарушениями в развитии, а также экспериментами по сенсорной депривации, которые проводились в Институте медико-биологических проблем МЗ СССР, и коррекционной деятельностью современных специалистов-кинезиотерапевтов.

Саму же оценку сформированности этих структур, проявляющихся в соответствующих феноменологических образованиях⁶, можно рассматривать в качестве одного из ключевых моментов психологического обследования. Мы придаем этой оценке особую важность, поскольку понимание структуры и специфики сформированности этих компонентов психического развития не только лежит в основе постановки психологического диагноза, но и позволяет осуществить прогноз дальнейшего развития, определить пути адекватной коррекционно-развивающей работы всех специалистов, включенных в работу с ребенком.

Предлагаемая модель анализа – всего лишь объяснительная. На практике мы можем увидеть и оценить *лишь феноменологические проявления* особенностей психического развития ребенка. Мы можем выяснить представления нейрофизиолога, педиатра, невролога или психиатра о нейробиологической организации ребенка, можем услышать доказательства нейропсихолога о существовании пространственно-функциональной организации мозговых систем, в определенной степени подтвержденное данными компьютерной томографии и ЭЭГ. Но психолог образования может увидеть лишь отражение этой организации в виде профиля латеральных предпочтений.

Оценка базовых структур психического развития также может быть проведена исключительно через наблюдаемую деятельность ребенка (познавательную, поведенческую, проявления эмоций, отношения и т. п.). Сами же структуры существуют лишь в виде доказательного объяснения. Таким образом, базовая структурная организация психического развития оказывается как бы встроенной, «вложенной» в лежащую на поверхности феноменологию.

Предлагаемая модель позволяет определить *критерии разграничения* условно-нормативного развития и развития отклоняющегося. Но прежде чем привести эти критерии необходимо дать определение понятию «*отклоняющееся развитие*».

На наш взгляд, именно это понятие одновременно отражает и качественно-количественные, и статико-динамические характеристики состояния ребенка. Аналогичные понятия (отклонения в развитии, особые состояния, проблемные дети и т. п.) не отражают динамический аспект развития, а констатируют некий набор показателей, характеризующих различные типы развития в конкретный момент времени, в отдельный возрастной период.

Использование понятия «отклоняющееся развитие» требует учета того, «что отклоняется» и от «чего отклоняется» – то есть соотнесения с показателями условно-нормативного развития, следовательно, должно быть определено и понятие «нормативное». Но это является камнем преткновения психологической диагностики. Вообще использование понятия «норма» по отношению к развивающемуся ребенку подвергается большому сомнению. Как справедливо отмечал К.М. Гуревич (Психологическая диагностика, 2000), проблема нормативности диагностики развития далека от своего разрешения и смыкается с проблемой нормативности психического развития в разные возрастные периоды, а она очень сложна и мало разработана. Само понятие «норма» должно быть соотнесено с теми требованиями, которые предъявляет к ребенку социум.

В настоящее время есть разные определения понятия «норма».

Статистическая норма определяется как уровень психосоциального развития человека, который соответствует средним качественно-количественным показателям, полученным при обследовании представительной группы людей того же возрастного диапазона, пола, куль-

⁶ Разработана батарея психодиагностических методик и приемов обследования, ориентированная на оценку каждого из уровней (и подуровней) каждого из трех базовых компонентов (см. Семаго Н.Я., Семаго М.М., 2005, Семаго М.М., Семаго Н.Я., 2011).

туры и т. п. Основной сложностью использования статистической нормы в оценке развития ребенка является то, что для этого, учитывая особенности нашей страны, многообразие различных факторов, требуется поистине гигантский объем исследований, которые необходимо проводить систематически лишь в отдельных регионах. Обоснованность перенесения таких нормативов на всю детскую популяцию представляется сомнительной.

В основе концепции *функциональной нормы* лежит представление о неповторимости пути развития каждого человека и о том, что любое отклонение следует рассматривать только в сопоставлении с индивидуальной направленностью развития этого человека (Основы специальной психологии, 2002). Но в этой ситуации трудно организовать фронтальное обучение детей по определенным стандартам. А именно это и является основой нашего образования. Да и определить индивидуальную тенденцию как «гармоничный баланс между личностью и социумом» (*там же*, с. 14) в связи с отсутствием критериев такого баланса тоже весьма проблематично.

Можно говорить и о некой *идеальной норме* – оптимальном развитии личности, реализуемом в оптимальных для нее социокультурных условиях. Идеальная норма служит исключительно целям теоретического описания психического развития и вряд ли может встретиться в реальной практике.

В реальной жизни зачастую возникает ситуация, когда одни показатели удовлетворяют статистической норме, а другие выходят за ее пределы. Чем больше показателей оценивается и анализируется, тем большими могут быть рассогласования. Подобное противоречие может быть разрешено обращением к типологическому анализу, *типологической норме* и соответственно использованию типологической модели⁷ (Грибова, 2001).

Наиболее адекватным нам кажется понятие «социально-психологический норматив» (СПН), разработанное в школе К.М. Гуревича.

Социально-психологический норматив можно определить как «систему требований, которые общество предъявляет к психическому и личностному развитию каждого из его членов. <...> Требования, составляющие содержание СПН <...> являются идеальной моделью требований социальной общности к личности <.> Такие требования <...> закреплены в виде правил, норм, предписаний <...> Они присутствуют в образовательных программах, в профессиональных и квалификационных характеристиках, общественном мнении учителей, воспитателей, родителей. Такие нормативы историчны, они меняются вместе с развитием общества» (Психологическая диагностика, 2000, с. 217–218).

Для психологов образования наиболее важными являются требования, заложенные в образовательные программы, технологии, обеспечивающие требуемые социумом образцы поведения и обучения ребенка.

Исходя из этого, понятие «отклоняющееся развитие» можно сформулировать следующим образом:

Отклоняющееся развитие – это выход психического развития в целом или его отдельных системообразующих компонентов, (структур, функциональных систем) за пределы социально-психологического норматива (условно-нормативного развития), определяемого для конкретной

⁷ Описываемые в этой книге особенности психического развития при том или ином варианте отклонений следует отнести к типологической «норме» для данного варианта отклоняющегося развития.

образовательной, социокультурной, национальной/этнической ситуации вне зависимости от знака отклонения (опережение или запаздывание).

Таким образом, понятие «отклоняющееся развитие» отражает динамический характер процесса психического развития ребенка и в ситуации изменения СПН, в частности введения инновационных образовательных программ, изменения структуры и содержания учебно-методических комплексов, дидактического наполнения образования, а также социальных требований, возникающих в ситуации цивилизационных сдвигов в образовании. Подразумевается, что дети с условно-нормативным развитием обладают достаточным ресурсом, чтобы гибко ответить всем «вызовам» образовательной системы. На практике же часть детей, находящихся на границе своих ресурсных возможностей, при подобной смене образовательных и/или социальных требований не могут успешно приспособиться. За пределами условно-нормативного «коридора» социокультурных (в том числе и образовательных) требований их развитие сначала в поведенческом, а затем и в познавательном плане начнет приобретать черты отклоняющегося. В зависимости от особенностей сформированности функциональных психических систем и лежащих в их основе механизмов психического развития состояние может быть квалифицировано в рамках одного из вариантов отклоняющегося развития. Это определит и характер комплексного сопровождения ребенка в образовательной среде (Семаго М.М., 2003), специфику коррекционно-развивающей работы специалистов с учетом возникших особых образовательных потребностей ребенка.

В своих работах (см. публикации Н.Я. Семаго, М.М. Семаго за 1999–2009 гг.) мы неоднократно обращаемся к этому определению, кроме того, оно используется многими авторами и фактически приобрело статус научного понятия. Ориентируясь на это понятие, можно говорить и о применимости трехкомпонентной модели анализа психического развития к развитию отклоняющемуся. При различных вариантах отклоняющегося развития будет наблюдаться специфика не только феноменологических проявлений, но и стоящих за ними механизмов психического развития и базовых структур. Таким образом, модель может быть использована для оценки как условно-нормативного, так и отклоняющегося развития.

Характер и степень сформированности уровневых компонентов базовой структурной организации психического (регуляции психической активности, ментальных структур и аффективной организации) – *основной дифференциально-диагностический критерий* разграничения категорий отклоняющегося развития.

Существуют и другие критерии:

- Специфика *раннего развития ребенка*, особенности сформированности (синхронизация/десинхронизация структурных переходов) уровневой структуры регуляции, пространственно-временных представлений и феноменологии, отражающей характер сформированности аффективной организации.

- Показатели *обучаемости, адекватности и критичности*, которые выступают как неспецифические критерии выделения типов, видов и вариантов отклоняющегося развития.

Глава 2

Типология отклоняющегося развития

Мы выделяем четыре *типа* отклоняющегося развития: недостаточное, асинхронное, поврежденное и дефицитарное (рис. 2.1).

Недостаточное развитие характеризуется дефицитом произвольной регуляции психической активности и пространственно-временных представлений, которые отражают состояние регуляторного обеспечения психической активности и ментальных структур, определяющих развитие познавательной деятельности. Аффективная организация важна, но для выделения этой группы второстепенна, поскольку влияет не столько на характер развития, сколько на его особенности внутри группы. Ее анализ позволяет разграничивать отдельные варианты (формы) этого типа по характеру поведенческих особенностей и аффективного реагирования.

Для **асинхронного развития** характерна специфика сформированности в первую очередь структуры аффективной организации и соответствующих феноменологических проявлений, а также произвольной регуляции, определяемой стоящим за ней регуляторным обеспечением психической активности. Любой поведенческий акт или аффективное проявление существует в пространственно-временном континууме, однако сформированность пространственно-временных представлений, отражающих состояние ментальных структур субъекта, носит в этом случае второстепенный характер.



Рис. 2.1. Типы отклоняющегося развития

Наличие резких изменений психического развития в результате каких-либо внешних воздействий, приводящих либо к органическим повреждениям, либо к психической травме, говорит нам о психическом развитии по типу поврежденного, соответственно выделяется группа детей с **поврежденным развитием**. В этом случае важно проанализировать историю развития (анамнез) и объективные данные, касающиеся времени возникновения повреждений. Помимо анализа феноменологической специфики и особенностей сформированности компонентов базовой структурной организации, важными факторами являются время возникновения и характер поражения.

При сочетанной недостаточности анализаторных и опорнодвигательных систем, изначально существующей или возникшей в раннем возрасте и приводящей к специфичной дефицитарности базовых структур, мы относим детей к многовариантной типологической группе **дефицитарного развития**.

Дадим краткую характеристику типов отклоняющегося развития.

2.1. Недостаточное развитие

К этой типологической группе относятся виды отклоняющегося развития, для которых специфичной является именно *недостаточность* развития (по отношению к средненормативному⁸) всех или отдельных психических процессов и функций.

Несформированы регуляторное обеспечение психической активности и ментальные структуры, то есть первоочередной является проблема недоразвития познавательной деятельности. Аффективная организация в данном случае второстепенна (см. рис. 1.2).

Основные критерии выделения группы недостаточного развития:

- Выраженно недостаточная сформированность познавательной деятельности, не соответствующая возрастным нормам динамика ее формирования.
- Специфика сформированности регуляторного обеспечения и ментальных структур.
- Отсутствие врожденной или приобретенной в раннем возрасте дефицитарности какой-либо дистантной анализаторной системы (слуха, зрения) или опорно-двигательного аппарата.
- Эффективность специфичной коррекционно-развивающей работы специалистов и комплексного сопровождения ребенка в целом, особенности организации образовательного маршрута (катамнестические данные).

Дополнительные критерии:

- Время возникновения недостаточности познавательной деятельности (до 2,5–3 лет) или явная недостаточность ее предпосылок в раннем возрасте (психомоторное развитие, познавательная активность и т. п.).
- Непрерывность и последовательность психического развития без нарушения плавности в результате воздействия какого-либо фактора (прививки, травмы, соматического заболевания, психической травмы и т. п.). Имеется в виду, что нет резкого изменения как качества, так и динамики психического развития, когда на смену условно-нормативному или близкому к нему развитию приходит выраженная недостаточность познавательной деятельности. В этом случае мы будем говорить не о недостаточном, а о *поврежденном* развитии.

Первопричины недостаточного развития могут быть разными – от выраженных органических поражений ЦНС, в том числе и генетически обусловленных, до неярко выраженной специфики функциональной организации мозговых систем и социальных условий развития. Для этого типа основными являются те компоненты, которые наиболее полно включены в формирование познавательной деятельности: произвольная регуляция психической активности и пространственно-временные репрезентации. То есть речь идет в первую очередь о нейробиологической составляющей развития и пространственно-функциональной организации мозговых систем, а социальные условия развития второстепенны.

На феноменологическом уровне у детей этой группы наблюдаются проблемы регуляторного и когнитивного плана (проблемы познавательной деятельности), осложняющиеся спецификой формирования аффективной сферы. Последняя опосредованно, через личностные особенности ребенка и его аффективно-эмоциональное реагирование и поведение будет модулировать характер деятельности.

Можно выделить *три вида* недостаточного развития, различающихся как по характеру, так и по выраженности нарушений (рис. 2.2):

- Тотальное недоразвитие.

⁸ В данном случае под средненормативным развитием понимаются усредненные социально-психологические требования к психическому развитию ребенка со стороны образовательной среды, в первую очередь – программные требования массовых общеобразовательных дошкольных и школьных учреждений, а также и требования, предъявляемые к динамике формирования.

- Парциальное недоразвитие отдельных компонентов психической деятельности.
- Задержанное развитие.

В свою очередь, каждый вид расщепляется на отдельные варианты и формы.

Эта книга посвящена типу недостаточного развития, поэтому все его виды, варианты и формы детально описаны ниже, в следующих разделах.

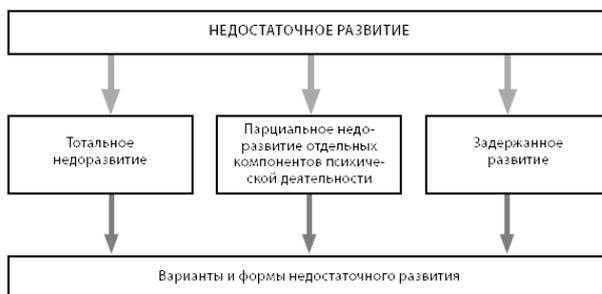


Рис. 2.2. Виды недостаточного развития

2.2. Асинхронное развитие

Этот тип получил такое название, поскольку нарушается основной принцип развития – *синхронность*. При оценке состояния ребенка из этой группы можно увидеть сочетания недоразвития и ускоренного (акселеративного) развития отдельных психических сфер, при которых возникают явления *социальной и поведенческой дизадаптации*. Отмечается *искажение* в последовательности формирования структур психического развития, когда в нарушение фундаментальных законов развития отдельные процессы и функции развиваются «по-своему», искаженно, образуя оригинальные, порой причудливые структурные образования, где верхние функциональные уровни могут быть сформированы лучше, чем нижние.

Асинхрония развития в той или иной степени присуща самым разным категориям отклоняющегося развития, то есть не является специфичной только для данной группы. Тем не менее такое обозначение именно этой группы имеет исторические основания. Во-первых, как и многие другие термины, оно пришло из детской психиатрии и было закреплено за определенной категорией психического дизонтогенеза. Термин понятен специалистам-медикам, психологам и дефектологам, используется в психологической литературе, в частности, в монографии В.В. Лебединского (1985). Во-вторых, в содержательном плане мы говорим именно об асинхронии развития всех (или некоторых) базовых компонентов структурной организации, что специфическим образом проявляется во всех сферах (регуляторно-волевой, когнитивной, аффективно-эмоциональной).

В первую очередь страдают система аффективной организации и регуляторное обеспечение психической активности. Вследствие этого своеобразно формируются Я-концепция, самосознание и самооценочные структуры, возникают специфичное поведение и явные трудности адаптации. Все это не может не оказать влияния и на формирование пространственно-временных представлений.

Основные критерии выделения типа асинхронного развития:

- Значительная неравномерность развития и своеобразная дезинтеграция сфер психического.
- Поведенческая и социоэмоциональная дизадаптация.

- Специфика сформированности в первую очередь аффективной организации и произвольной регуляции психической активности, при которой наблюдается характерная для этого типа дисгармония или даже искажение в формировании их уровневых структур.

- Определяющее (для большинства вариантов этой группы) влияние социальных условий и окружения ребенка на его психическое развитие.

Критерии выделения отдельных вариантов и форм асинхроний развития:

- Время возникновения изменения состояния ребенка, когда на фоне в целом условно-нормативного развития или акселеративного развития отдельных областей психического возникают специфические поведенческие или эмоциональные феномены, дизадаптирующие жизнь ребенка и его семьи.

- Семейные, в том числе наследственные предрасположенности, в целом модулирующие психическое развитие ребенка.

- Выходящее за пределы условно-нормативного акселеративное развитие парциальных способностей.

В качестве одной из основных причин асинхронного развития мы рассматриваем социальные условия, включая семейную ситуацию и социальное окружение ребенка. На наш взгляд, социальные условия влияют на формирование психического развития по этому типу значительно сильнее, чем принято считать. Помимо семьи и ближайшего окружения ребенка, огромное влияние оказывает образовательная среда, в которой ребенок проводит большую часть времени. Для некоторых категорий этой группы образовательную среду можно рассматривать как основной фактор формирования асинхронии.

Дополнительный фактор, определяющий асинхронность развития, – жизнь ребенка в иной этнической/национальной среде, иных культурологических условиях, чем те, к которым он был предуготован жизнью предков, семьи и наследственной предрасположенностью. Для некоторых вариантов асинхронного развития (входящих в вид «искаженное развитие») достаточно трудно говорить о причинах, поскольку на сегодняшний момент они до конца не ясны.

На феноменологическом уровне мы наблюдаем широкий спектр поведенческой дизадаптации: от вредных привычек, трудностей адаптации в новых условиях, выраженной демонстративности, специфичности эмоционального реагирования до полного отсутствия контакта с окружающим миром, неадекватных аффективных реакций, самоповреждающих действий и т. п.

В рамках асинхронного типа могут быть выделены следующие *виды* развития (рис. 2.3):

- Дисгармоничное развитие.
- Одаренность.
- Искаженное развитие.
- Дизинтегративное развитие.

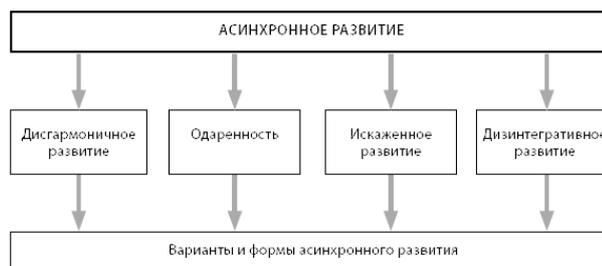


Рис. 2.3. Виды асинхронного развития

Дисгармоничное развитие характеризуется спецификой формирования аффективной организации по типу уровневой дисфункции при сохранности общей структуры и иерархии системы аффективной организации в целом. Несомненно, будет наблюдаться и определенный сдвиг пропорций в развитии всех уровней, не приводящий в то же время к повреждению механизмов эмоциональной регуляции. Все это позволяет системе аффективной организации пусть и недостаточно адекватно, но выполнять свои задачи по аффективной тонизации деятельности и по адаптации в окружающей среде. Подобная дисфункциональность не приводит к значимым нарушениям познавательной деятельности и регуляции.

Можно выделить и отдельные *варианты* со специфичными для каждого феноменологическими проявлениями – принципиально различными способами реагирования детей в различных ситуациях при воздействиях окружающей среды. В основу обозначения выделяемых вариантов положен характер дисфункции аффективной организации разных уровней и соответственно аффективного реагирования и аффективного тонуса детей. Наиболее адекватной в терминологическом плане представляется собственно психологическое обозначение реагирования: экстра- и интропунитивность⁹. Соответственно выделяются *экстрапунитивный* (при гиперфункции базовых уровней аффективной организации) и *интропунитивный* (при недостаточности аффективного тонуса) *варианты дисгармонического развития*. Поведенческие проявления при этих вариантах будут противоположными – неуверенность в себе, склонность к навязчивым проявлениям, тревожность и т. п. при интропунитивной форме и яркая демонстративность, склонность к рискованным формам поведения, желание быть всегда на виду и т. д. при экстрапунитивной.

В рамках дисгармоничного развития мы рассматриваем и вариант, связанный с *нестабильностью психического (аффективного) тонуса*. Он переходный – это категория детей, имеющая много общего с одним из вариантов регуляторной недостаточности деятельности – с низким уровнем психического тонуса (рис. 4.1). Последний описан в разделе 4.2.3.

Вид «**одаренность**» полностью отвечает основным критериям асинхронного развития: у детей этой группы наблюдается неравномерность развития отдельных сфер, их выражено ускоренное развитие, поведенческая и/или социоэмоциональная дизадаптация. Все больше современных исследователей начинают рассматривать одаренность как вариант отклоняющегося развития, пусть даже и в «+» сторону.

В этой группе можно выделить детей с *парциальными вариантами одаренности* (музыкально, художественно, математически одаренные дети и т. п.) и *тотально одаренных* во всех сферах деятельности. Особняком стоят гении – «артефакт» природы – на них очень трудно распространить какие-либо модели анализа, в том числе и нашу, поскольку убедительных причин появления одаренности наука пока еще не обнаружила.

Все варианты одаренности объединяет выраженная асинхрония – сверхразвитие одних сфер и нормативное развитие других. И здесь можно увидеть переходные варианты, когда одаренность (парциальная или тотальная) со временем (иногда уже во взрослом возрасте) или даже с самого начала смешивается или сливается с другой группой асинхронного развития – с искаженным развитием и начинает приобретать черты явной социальной и поведенческой дизадаптации.

Для **искаженного развития** характерно грубое искажение базовых структур психического развития и вследствие этого искаженное формирование психических сфер. При

⁹ В данном случае имеется в виду терминология, предложенная в рамках теории фрустрации С. Розенцвейгом для выделения направленности реакций личности на окружение, внешнее препятствие (экстрапунитивная реакция) или на себя самого с принятием вины и своей ответственности (интропунитивная реакция).

одних вариантах следует говорить о *преимущественном искажении аффективно-эмоциональной сферы*, доходящей до дефицитарности всей уровневой системы аффективной организации. Речь идет о детях с аутистическими расстройствами, в современной терминологии – о детях с расстройствами аутистического спектра (РАС). РАС – термин, квалифицирующий обширную группу подобного отклоняющегося развития, именно его мы будем использовать. При этом варианте психического дизонтогенеза аффективный тонус оказывается грубо дефицитарным, аффективная организация не в состоянии обеспечить решение *собственно смысловых задач адаптационного* поведения ребенка. Это приводит к грубейшей поведенческой и социальной дизадаптации, проявляющейся в вычурности, нелепости поведения, невозможности «считывания» эмоционального контекста ситуации, наличии разнообразных двигательных и речевых стереотипий, крайне специфических способах взаимодействия и неповторимой картине коммуникативных особенностей. Искажение в развитии аффективной сферы приводит и к своеобразному искажению развития других компонентов базовой структурной организации – регуляторного обеспечения психической активности и ментальных структур, что определяет искажение пропорций в развитии и когнитивной, и регуляторно-волевой сфер, формируя своеобразный рисунок поведения и социальной адаптации и специфичную недостаточность познавательной деятельности, что нередко является причиной диагностических ошибок.

При другом варианте искаженного развития (*преимущественном искажении когнитивной сферы*) на первый план выходят искажения познавательной деятельности и связанная с ними дизадаптация ребенка в социуме. Имеются в виду варианты детской шизофрении или атипичного (процессуального) аутизма (Башина, 1999). Для этого варианта характерен период нормативного или даже акселеративного развития психических функций, после которого возникают специфичные проявления – утрата уже имеющихся умений и живости реагирования, отказ от контактов с близкими, уход в сферу своих порой очень специфичных интересов и т. п. (Башина, 1989). Есть особенности и в развитии познавательной деятельности. Последняя характеризуется искажениями структуры, спецификой мышления: разноплановостью, категоризацией по латентным признакам, аффективной заряженностью отдельных «зон» и т. п.

Вид «**дизинтегративное развитие**» был выделен исключительно в результате использования трехкомпонентной модели анализа. Развитие детей этой категории характеризуется дезинтеграцией развития всех трех психических сфер, которая становится очевидной к возрасту 2–2,5 лет.

Создается впечатление, что каждый из компонентов базовой структурной организации психического, в целом развиваясь в соответствии с онтогенетическими закономерностями, не связан в формировании с двумя остальными: каждый из них нормативен, но... независим. Различия наблюдаются именно в темповых показателях формирования каждого из компонентов.

2.3. Поврежденное развитие

Вслед за классиками отечественной психиатрии и психологии к поврежденному мы относим такие виды отклоняющегося развития, когда имеется какое-либо повреждающее воздействие, в первую очередь на центральную нервную систему ребенка, либо была психическая травматизация. Принято считать, что феномены повреждения возникают только при воздействии повреждающих факторов после возраста 2,5–3 лет, когда часть психических функций уже сформирована или находится в активной стадии формирования. При этом именно фактор возраста, при котором возникло повреждение, имеет приоритетное значение для выделения такой группы.

В этой ситуации скорее следует говорить не столько о недостаточной сформированности базовых структур психического, сколько об особенностях их дальнейшего развития в условиях последствий органического повреждения.

При наличии у детей психической травмы можно говорить о непосредственном *повреждении* системы аффективной организации, и потому такие дети выделяются в особую подгруппу поврежденного развития.

Основные критерии выделения типа поврежденного развития:

- Наличие объективно подтвержденного повреждающего воздействия и соответствующего повреждения центральной нервной системы (черепно-мозговая травма, опухоль, менингит, энцефалит и т. п.), либо объективное наличие психотравмирующего воздействия (социальная или техногенная катастрофа, увечье, физическое или эмоциональное насилие и т. п.).

- Время повреждения ЦНС (после 2,5—3-х лет).

- Условно-нормативное или близкое к нему психическое развитие ребенка к моменту повреждающего воздействия¹⁰.

- Значительное изменение психического развития (в диапазоне, превышающем рамки, определенные клиницистами для выздоровления), изменения состояния отдельных функций или функциональных систем в сторону ухудшения. Данный критерий можно рассматривать как специфический именно для этого типа отклоняющегося развития. Именно при воздействии (как правило, достаточно кратковременном по отношению к диапазону развития в целом) повреждающего фактора происходит резкое изменение всех показателей развития и физического, и психического. Это, наверное, единственный из всех вариантов развития, когда наблюдается такая резкая смена вектора и динамики развития¹¹.

Этот тип разделяется на *два вида* (рис. 2.4):

- Развитие после органического повреждения ЦНС.
- Развитие на фоне посттравматического синдрома после психической травмы.



Рис. 2.4. Виды поврежденного развития

При повреждении ЦНС в качестве одного из основных показателей, определяющих специфику развития ребенка и необходимую помощь, следует считать *объем повреждения*. Помимо этого, психологическая специфика поврежденного развития будет определяться:

- локализацией повреждения;
- периодом, прошедшим после повреждения (стаж заболевания);
- наличием общемозговых реакций (внутричерепная гипертензия, изменение сосудистого тонуса и т. п.).

¹⁰ Для чистоты анализа группы мы рассматриваем получивших повреждения детей с условно-нормативным развитием. В иных случаях это будет вариант сочетанности поврежденного и какой-либо другой формы отклоняющегося развития, определяемый некоторыми авторами как «сложный дизонтогенез».

¹¹ Столь резкое изменение всех показателей развития присутствует только в ситуации манифестации процессуального заболевания – некоторых вариантов расстройств аутистического спектра. Но при этом либо нет верифицированного медиками повреждения, либо сила эмоциогенного воздействия не соответствует выраженности реакции ребенка.

Учитывая показатель объема повреждения как наиболее существенного и фактически системообразующего (в ситуации повреждения ЦНС), мы разделяем **развитие после органического повреждения ЦНС** на *два варианта*:

- локально поврежденное развитие;
- диффузно поврежденное развитие.

При повреждениях ЦНС обычно выставляется неврологический диагноз, отражающий характер поражения либо заболевания центральной или периферической нервной системы, и сопутствующие медицинские диагнозы.

В качестве причин *локально поврежденного развития* рассматриваются локально очерченные травмы, новообразования, ограниченные кровоизлияния, очаги эпилептической активности, кисты и т. п.

К *диффузно поврежденному развитию* могут приводить такие заболевания, как тяжелые прогрессирующие формы гидроцефалий, менингит, энцефалит, другие мозговые инфекции, тяжелые травмы мозга – сотрясения или ушиб мозга, выраженный эписиндром, возникший после 3–3,5 лет, обширные кровоизлияния, состояния после нейрохирургических вмешательств и т. п. Здесь же следует рассматривать и особенности лечения ребенка после оперативного удаления злокачественных или рецидивирующих доброкачественных опухолей. В данном случае можно говорить о своеобразном переходе состояния от варианта локально поврежденного к варианту диффузно поврежденного развития.

Огромную роль будут играть и социальные условия развития как один из определяющих факторов компенсации. Например, отсутствие адекватных лечебных мероприятий, несоответствие медицинского оборудования или врачебной квалификации состоянию ребенка, попустительство родителей, недооценка ими возможных последствий повреждения или психологической травмы приведут к усугублению ситуации.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.