



ТИПОЛОГИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ РАЗВИТИЯ

МОДЕЛЬ АНАЛИЗА
И ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



Учебник XXI века (Генезис)

Наталья Семаго

**Типология отклоняющегося
развития. Модель анализа
и ее использование в
практической деятельности**

«Интермедиатор»

2016

УДК 159.922.7

ББК 88.8

Семаго Н. Я.

Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности / Н. Я. Семаго — «Интермедиатор», 2016 — (Учебник XXI века (Генезис))

ISBN 978-5-98563-395-5

В настоящее время наблюдаются изменения психического и соматического состояния детей, выходящие за пределы классических представлений. Происходят существенные изменения и в системе образования. Все это вызывает необходимость пересмотра подходов к анализу отклоняющегося развития. Проанализировав существующие модели и подходы к типологизации психического развития, авторы предлагают современную трехкомпонентную модель анализа, на основе которой строится новая типология. В книге приведена подробная характеристика выделяемых типов отклоняющегося развития, описана процедура диагностики, которая позволяет определить характер отклонений, спрогнозировать дальнейшее развитие ребенка, грамотно построить коррекционную работу, выбрать оптимальный для ребенка образовательный маршрут. Книга адресована в первую очередь психологам-практикам, работающим в области специальной и клинической психологии детства, специалистам психолого-педагогического сопровождения детей с отклоняющимся развитием в образовательных системах. Кроме того, она будет интересна педагогам и клиницистам, в том числе неврологам, психиатрам, педиатрам, другим специалистам здравоохранения.

УДК 159.922.7

ББК 88.8

ISBN 978-5-98563-395-5

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

Содержание

Предисловие к изданию	6
Введение	9
Раздел I	14
Глава 1	14
1.1. Представления о норме и отклоняющемся развитии	14
1.2. Типологическая модель дизонтогенеза как основа практической деятельности	25
Конец ознакомительного фрагмента.	30

Типология отклоняющегося развития: Модель анализа и ее использование в практической деятельности Под общей редакцией Михаил Семаго, Наталья Семаго

Предисловие к изданию

Прошло уже более четверти века с момента выхода в свет одной из последних полномасштабных книг, посвященных систематике отклоняющегося развития, – монографии В.В. Лебединского «Нарушения психического развития у детей» (1985). В.В. Лебединский продолжил начатый Г.Е. Сухаревой системный клинический анализ психопатологии детского возраста уже в смежной с психиатрией области клинической психологии.

Эта книга, по которой учились и продолжают учиться поколения клинических психологов (в том числе и авторы), стала настольной для каждого психолога, имеющего отношение к проблемным детям. Однако с момента ее написания накопилось множество изменений в состоянии детской популяции, в том числе и в той ее части, которая рассматривается как «ненорма». Кроме того, за последние годы появились новые подходы, модели и методы, которые позволили углубить и конкретизировать представления о различных вариантах отклонений, дифференцировать новые формы «ненормативного» развития. В целом и психическое, и соматическое состояние детей в значительной степени стало выходить за пределы, очерченные в упоминаемых работах. Значительно размылось и понятие «пограничные состояния». Классические варианты нарушений стали обрастать особенностями, которые невозможно анализировать с позиций бинарной методологии XX века, которая базировалась на представлениях о «первичности-вторичности», «высших – элементарных (низших), психических функциях», «интеллектуальном-аффективном» и т. п.

Несмотря на декларированное следование принципу единства нормального и аномального развития, провозглашенного классиками отечественной психологии П.Я. Трощиным в 1915 году и Л.С. Выготским в 1929-м, большинство авторов стали замыкаться на ограниченном диапазоне нарушений либо отклонений в развитии. Психология эмоциональных нарушений, сурдо- и тифлопсихология, психология умственной отсталости и ЗПР, психология посттравматических состояний, деликвентология и многие другие разделы клинической и специальной психологии детского возраста все более базируются на теориях и методах, сформировавшихся в рамках подхода к «ненорме» в том или ином разделе.

В то же время именно в последние годы развивается междисциплинарный подход, который, как общеметодологическая парадигма, может быть транслирован в психологию детства (в том числе в такие ее разделы, как клиническая и специальная детская психология). Это необходимо для объединения различных узкотипологических взглядов и возвращения к единым методологическим основам нормативного и *отклоняющегося развития*.

Описанная ситуация, собственная многолетняя практика работы с разнообразными вариантами отклоняющегося развития послужили причиной появления нашего труда, который продолжает линию развития системного методологического подхода, представленного в нашей монографии «Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога» (1999). В определенной степени эта концепция была представлена и в книге, посвя-

щенной непосредственной оценке психического развития ребенка (Семаго Н.Я., Семаго М.М., 20056).

Данный труд, состоящий из нескольких книг, включает детальное описание и анализ всех существующих на настоящий момент вариантов развития, выходящего за пределы условно-нормативного. В основу единой сквозной методологии оценки особенностей и типов отклоняющегося развития положена уже зарекомендовавшая себя на практике авторская трехкомпонентная модель анализа психического развития, которая дополнена клиническим анализом, современными данными различных разделов дефектологии (коррекционной педагогики), исследованиями ведущих специалистов в таких смежных со специальной психологией областях, как психиатрия детского возраста, неврология развития, медицинская генетика, логопедия и логопатология, сурдо- и тифлопедагогика, клиническая психология раннего возраста.

Такой многоаспектный анализ дает нам право в определенной степени говорить о реализации междисциплинарного подхода к анализу отклоняющегося развития и рассматривать эту серию книг как своего рода *энциклопедию отклоняющегося развития*, адресованную различным специалистам (в первую очередь психологам), деятельность которых ориентирована на проблемное детство, на работу с самыми различными категориями детей, психическое развитие и состояние которых оценивается как отклоняющееся от условно-нормативного.

В целом предполагается выпуск четырех книг, последовательно раскрывающих методологические основы анализа развития и многоаспектную оценку всех выделяемых на настоящий момент категорий детей с различными вариантами отклоняющегося развития.

Первая книга посвящена теоретико-методологическому анализу самого феномена отклоняющегося развития, его содержания и структуры. При этом к анализу привлечены концептуальные подходы, опирающиеся на онтологический базис постнеклассической науки, используется категориальная сетка *синергетики* как наиболее современной общеметодологической парадигмы. На этой основе описывается авторская трехкомпонентная модель анализа, эвристичность использования которой позволяет не только построить типологию отклоняющегося развития, но и приступить к конкретизации представлений о периодизации психического развития, предложить новые подходы к оценке особенностей психического развития и коррекционно-развивающей деятельности специалистов, определения адекватного образовательного маршрута.

В связи с этим предполагается раскрыть с современных позиций такие понятия, как «условно-нормативное развитие», «психологический диагноз», «недоразвитие» и «несформированность», «нарушение» и «недостаточность» и многие другие, непосредственно или косвенно связанные с феноменом отклоняющегося развития.

Но эта работа была бы неполной, если бы в ней не рассматривалась длительная история развития подходов к анализу и, что более важно, к системе помощи различным категориям детей. Поэтому мы постарались дать подробный анализ самого процесса типологизации отклоняющегося развития от начала прошлого века до наших дней. Кроме того, прежде чем раскрыть особенности нашей модели и ее структурно-содержательных компонентов, мы сочли необходимым проанализировать большинство имеющихся современных моделей, типологических построений, оценить их сильные стороны и недостатки.

В этой же книге мы приводим на основе нашей модели пока еще общую, но достаточно полную характеристику всех типов отклоняющегося развития (недостаточного, асинхронного, поврежденного и дефицитарного развития).

Во *второй книге* детально рассматривается тип *недостаточного* развития (варианты и формы тотального и задержанного развития, парциального недоразвития отдельных компонентов психической деятельности).

Третья книга будет посвящена анализу особенностей психического развития и состояния детей и подростков при различных вариантах *асинхронного развития*, включая проблему одаренности.

В *четвертой книге* будет описано психическое развитие ребенка в ситуации разнообразных повреждений центральной и периферической нервной системы – черепно-мозговых травм, онкологических заболеваний, мышечных дистрофий, приобретенных нарушений опорно-двигательного аппарата, другим подобным нарушениям. Пожалуй, впервые в поле зрения специальной психологии будет включена психическая травма как вариант повреждения аффективно-эмоциональной сферы. Тем самым будет реализовано всеохватывающее описание группы «поврежденное развитие».

В отдельном разделе четвертой книги будет приведено описание группы дефицитарного развития. В рамках анализа этой группы на основе современных подходов будут проанализированы нарушения слуха, зрения, варианты врожденных или ранних нарушений опорно-двигательного аппарата, а также множественные нарушения развития (сложные дефекты).

Несомненно, такой огромный и многогранный труд не может быть создан силами одного-двух специалистов, тем более принадлежащих к одной профессии. Мы постарались привлечь к работе над серией книг специалистов смежных областей знания, которые разделяют наши взгляды, работают в единой или по крайней мере близкой с нашей методологии.

Мы стремились использовать самые современные данные, научные труды таких известных авторов, как Д.Н. Исаев, Н.М. Иовчук и А.А. Северный, А.Н. Корнев, И.И. Мамайчук и И.Ю. Левченко, В. И. Лубовский, Б.К. Тупоногов, Л.И. Плаксина, Е.А. Сергиенко, С. Д. Смирнов, В.М. Сорокин, Л.М. Шипицына, А.В. Юревич и многих других. Всем этим авторам мы приносим свою искреннюю благодарность за возможность опираться на их труды и идеи.

Мы благодарим издательство «Генезис», сотрудники которого взяли на себя огромный труд тщательного редактирования и издания нашей работы, максимально учитывая наши не всегда легко реализуемые пожелания.

Надеемся, что результаты нашей многолетней практической деятельности, размышления и представления, воплощенные в этот труд, помогут специалистам самых разных областей практической деятельности в их искупающей все тяготы существования работе с детьми.

Введение

В настоящее время происходят радикальные сдвиги в представлениях о мире и процедурах его исследования, формируются новые философские основания науки в целом. На передний план выдвигаются междисциплинарные формы исследовательской и аналитической деятельности. Все чаще изменения «картин реальности» в различных науках (в том числе и психологических) протекают не столько под влиянием внутридисциплинарных факторов, сколько путем «парадигмальной прививки идей», транслируемых из других наук (Степин, 1992).

Как отмечал еще Л.М. Веккер, недостаточность общетеоретического единства становится все очевиднее, и это вызывает необходимость создания общего концептуального аппарата, способного объединить не только смежные с психологией области научного знания (нейрофизиология, общая биология, социология), но и другие естественнонаучные и гуманитарные отрасли. «Расположение “точек роста” науки на границах между ее смежными областями имеет и более общее методологическое и логическое основание: известно, что предельные исходные понятия частной теоретической концепции не могут быть раскрыты средствами концептуального аппарата самой теории – <...> требуется переход к метатеории. Этим определяется неизбежность выхода за пределы собственно психологических понятий – в сферу действия физиологических и общефизических законов – для продвижения к единой теории психических процессов» (Веккер, 2000, с. 17).

Такой объединяющей метатеорией, в том числе и в психологической отрасли знаний, становится *синергетика*.

Несмотря на то что идеи синергетики, вызвавшие переворот в системе представлений о природе, возникали и разрабатывались в первую очередь в физике, именно эта, по сути дела, современная философия науки перестраивает идеалы и нормы исследовательской деятельности и в психологических науках. Она предполагает использование особых способов описания поведения человека, его развития как наиболее сложной (нелинейной, открытой, неравновесной) системы. Мы считаем возможным и эвристичным распространить методологический аппарат синергетики, ее основные категории и на анализ психического развития ребенка. «Опасность заключается в искушении принять новую терминологию или набор метафор для того, чтобы просто повторно описать явления, которые мы так долго изучали, а затем заключить, что мы объяснили их» (Robertson *at all.*, 1993, р. 119). Применение системного анализа к психологии развития не должно быть механистичным, оно должно привести к построению адекватной модели, адекватного категориального и понятийного аппарата, отражающих реально существующие на практике явления и механизмы психического развития.

Для нас важно, что подобный анализ дает возможность более эффективно предсказать наличие различных состояний анализируемой системы (в данном случае – отклоняющегося психического развития). Используемая методология в состоянии помочь определить наиболее важные параметры и характеристики развития: построить сценарии возможных линий развития, определить критерии и сам характер переходов развития *психического* к новым «системно-реагирующим» уровням, определить узловые моменты и т. п.

В то же время релевантность модели в связи с отсутствием специфических критериев установления подобия модели и моделируемого может быть оценена исключительно из прагматических (в данном случае практических) соображений. Именно на этом месте у каждого специалиста, читающего эту книгу, должен возникнуть вполне правомочный вопрос: почему именно эта методологическая парадигма рассматривается авторами как наиболее правильная? Ответ на этот вопрос требует раскрытия представлений о моделях и о моделировании как мето-

дологии в целом. Этому будет посвящена отдельная глава книги. Здесь же мы приведем лишь общие соображения.

Наши представления о тех или иных структурах психического находятся в «прокрустовом ложе» определенным образом заданных моделей. С одной стороны, эти модели строятся на том онтологическом базисе (совокупности аксиом, категорий, универсалий), который в данный момент присутствует в признанной научным сообществом научной парадигме (Клещев, Артемьева, 2001). С другой – мы вынуждены в той или иной степени эту модель упрощать, редуцировать для создания наглядности и доступности, что является необходимым инструментом современной науки.

Настоящий этап развития научного психологического знания может быть охарактеризован как достаточно хаотический, неустойчивый, переходный по своей сути. Это проявляется в резко обострившейся полемике по поводу моно- или мультипарадигмальности психологии как науки (Корнилова, Смирнов, 2007; Юревич, 2005; Лубовский, 2007; Веракса, 2008, и др.), в обострении противоречий, возникновении методологического разрыва между теоретическим знанием и психологической практикой. Кроме того, осуществляется переход от неклассической к постнеклассической методологии науки в целом (Степин, 1992), поэтому именно сейчас требуется четкая детерминация методологических позиций каждого автора.

В этой ситуации говорить об истинности или, наоборот, недостаточности, «ложности» той или иной методологии не имеет смысла. Каждая и все методологии заслуживают пристального рассмотрения и принятия. Другое дело, что в этой ситуации важно определить основной принцип разграничения тех или иных методологических подходов и выделить наиболее адекватный. Возникает вопрос: адекватный чему?

Один из основных «заказчиков» и, следовательно, «определителей» критериев адекватности и эффективности заявляемой методологии, модели – психологическая практика. Теснейшим образом связанной с предыдущей является и проблема оценки эффективности используемых технологий, инструментария, в том числе и методологического.

Поэтому нам представляется, что говорить об адекватности или эффективности той или иной концепции, парадигмы следует лишь в плане их *сравнительной эффективности* в решении задач, непосредственно поставленных практикой, диктуемых существованием ребенка в социуме, в образовательной среде. В той или иной степени к этому склоняется и большинство современных исследователей. Таким образом, в первую очередь заслуживают внимания те методологические подходы, которые в состоянии не только обеспечить непротиворечивую доказательность, но и найти реальное воплощение в практической деятельности, выйти на уровень практических технологий, воплотившись в инструментарий оценочной, развивающей и коррекционно-абилитационной деятельности специалистов. Очевидно, что должны быть сформулированы и критерии эффективности¹. В противном случае мы оказываемся в ситуации, когда широко известная теория, концепция так и остается изящной и непротиворечивой теорией, не находя своего практического воплощения. Большинство отечественных психологических теорий так и не нашло своего практического воплощения.

Подобную ситуацию мы можем наблюдать на всех уровнях методологического знания, в том числе на операционально-технологическом, когда оказываются невостребованными сотни методик, изложенных в диссертационных исследованиях.

Попробуем сформулировать основные критерии, определяющие эффективность той или иной методологии, концепции.

¹ Проблема определения критериев на настоящий момент фактически не разработана, и это сама по себе интересная задача.

Один из них – *связность (концептуальное единство)* всех уровней методологического знания, начиная с философско-мировоззренческого, определяющего онтологию предметной области, ее категориальный аппарат, – до операционально-технологического, где задается конкретный инструментарий и технологии деятельности специалиста. Следование данному критерию требует соблюдения условий, при которых *категориальный базис, онтологический каркас научной области знания не только декларируется, но и проявляется во всех нижележащих методологических уровнях* (от общенаучного до операционально-технологического).

Поэтому фактически невозможно (и практически неэффективно) на общенаучном уровне придерживаться, например, категории деятельности, развития, системности и целостности объекта психологической науки, опосредованности высших психических функций культурно-историческим процессом, а на практике пользоваться для диагностики базирующийся на аналитической концепции «рисунок несуществующего животного» или проективную цветовую методику М. Люшера, основанную на оригинальной (совсем не деятельностной и культурно-исторической) модели личности. Таких примеров можно привести множество. При этом практикам очень трудно объяснить, что и для чего они делают, каковы механизмы, определяющие характер того или иного явления, отмеченного ими, и т. п. А это фактически сводит на нет возможности реальной технологизации и операционализации психологической деятельности, поскольку не подкреплено в реальности (а не на уровне деклараций) методологическим базисом.

Помимо связности, можно определить еще ряд критериев, которые также обеспечивают не столько истинность используемой методологии, сколько ее действительную эффективность применительно к решению прикладных задач.

Таким важным, отмечаемым практически всеми методологами, является критерий *прогностичности* модели. Хорошей (то есть эффективной) следует считать ту модель, которая, будучи основанной на одном ряде явлений, наблюдений и экспериментов, позволяет сделать предсказания, правильность которых можно проверить путем новых наблюдений и экспериментов.

То есть мерой пригодности той или иной модели (методологии), ее эффективности является ее *возможность делать правильные предсказания поведения моделируемой системы*. В свое время этот критерий эффективности (ценности) модели был определен как ее предсказательная сила (Ксани, 1997). Он также называется «горизонтом предсказуемости» и считается одним из наиболее сильных критериев.

Действительно, если определенная теория, методология способна правильно и адекватно предсказать особенности развития ребенка, его состояние на протяжении большего временного диапазона его развития, чем какая-либо иная теория, то такой системный анализ будет обладать и большей предсказательной силой. Особенно это важно в условиях, когда предсказывается не просто результат уже известного состояния, но выявляется и нечто новое (например, новая форма известного варианта отклоняющегося развития). Следует отметить, что данный критерий выделяется большинством современных теоретиков и методологов.

Теснейшим образом связан с предыдущим критерием и такой показатель, как *практичность* используемой модели или методологии. В целом он может быть сформулирован следующим образом: *более эффективной следует считать ту методологию, которая позволяет разработать более практичные и технологичные подходы к различного рода работам с данным объектом анализа*.

Связанность двух последних критериев становится еще более очевидной в ситуации возникновения (предсказания) нового варианта, формы отклоняющегося развития. Если на основе предсказания нового варианта мы можем разработать адекватную ему технологию коррекционно-развивающей деятельности специалиста, которая включает в себя основные категории и показатели используемой методологии, и эта технология будет эффективной, обеспечит

столь же прогнозируемые результаты, то данную методологию следует признать эффективной и практичной².

Иногда две методологии обладают приблизительно одинаковой предсказательной силой, одинаково хорошо проявляются в доступных и практических диагностических и коррекционных технологиях, обладают одинаково полным инструментальным обеспечением. Как же можно оценить их сравнительную эффективность?

В этом случае на первый план выходит такой прагматичный критерий, как учет объема сил и ресурсов (и со стороны специалиста, и со стороны ребенка, клиента), необходимых для получения тех или иных результатов, – *критерий ресурсоемкости*. Более эффективной и практичной следует считать ту методологию (технологию), которая при прочих равных результатах, полученных с использованием других подходов, *требует меньших ресурсных затрат со стороны как специалиста, так и ребенка*.

Несколько менее сильным, но, на наш взгляд, важным критерием эффективности методологической системы можно считать ее реальную *распространенность, использование специалистами* (в данном случае психологами образования и смежных с ними специалистов комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения), включенность понятий и категорий этой методологической системы в практическую деятельность. Действительно, сколько разрабатывается методик изучения психического развития ребенка, его существования в образовательном пространстве! Сколько копий сломано, например, вокруг определения готовности к школе! Несмотря на то что по этой теме защищена не одна сотня диссертаций, педагоги-психологи продолжают пользоваться одними и теми же методиками. Большинство новоявленных технологий и рекомендаций так и остаются в недрах диссертационного исследования и не выходят в практику. Таких примеров невостребованных тестов, анкет и методик огромное количество.

То есть можно сказать, что: *чем более востребована та или иная система диагностики, анализа, технологии практической работы, чем понятнее и доступнее она для конкретного практика (отвечая в то же время вышеприведенным критериями), тем она более эффективна по сравнению с другими, может быть, и более научными, но не востребованными практикой системами*.

Таким образом, на данном этапе развития научного знания в целом можно говорить о следующих критериях, определяющих эффективность, эвристичность и практичность методологического аппарата и построенных на его основе модели/моделей анализа. К ним относятся:

- *Связность (концептуальное единство)* всех уровней методологического знания – от философско-мировоззренческого до операционально-технологического.
- *Предсказательная сила* модели (горизонт предсказуемости).
- *Возможность воплощения методологических постулатов в практику* диагностической, аналитической и коррекционно-развивающей деятельности, подтверждающей в конечном итоге вероятностный прогноз (*практичность* модели).
- *Минимизация сил, средств, используемых ресурсов* специалиста и ребенка (клиента), позволяющая в то же время достигнуть хороших результатов (*ресурсоемкость* методологии).
- *Степень использования* данной модели, технологии практическими специалистами, в том числе в смежных областях деятельности (*распространенность* модели и данной методологии в практике).

² Здесь в определенном смысле проявляется широко известный *критерий практики*, введенный К. Марксом и Ф. Энгельсом в основу теории познания. Действительно, если эффективные развивающие или коррекционные мероприятия оказались для какой-то категории детей отличающимися от сходных, то отсюда непреложно должно вытекать и различие механизмов, причин, взаимосвязей функциональных структур, всего того, что на феноменологическом уровне может выглядеть одинаково. А это влечет за собой и дифференцирование самих категорий развития.

Основываясь на этих соображениях, мы предлагаем собственную модель анализа психического развития, в том числе (и в первую очередь) *развития отклоняющегося*.

Следует понимать, что любая модель, с помощью которой проводится анализ, всегда оказывается проще и ограниченнее самой моделируемой системы. Это влечет за собой и ограничение получаемой информации, приводит к менее дифференцированным и менее прогнозируемым результатам. В свою очередь, чрезмерное усложнение модели не позволит ей соответствовать сформулированным критериям – такая модель станет чрезвычайно сложной для практической реализации, потребует значительно больше ресурсов и будет менее востребованной специалистами. Таким образом, должен существовать разумный «баланс» между структурной сложностью модели оценки и анализа и достаточностью получаемой информации для практической деятельности, которая позволит организовать эффективную помощь различным категориям детей.

Более подробно принципы моделирования и анализ моделей, которые могут быть адекватно использованы для оценки особенностей психического развития, приведены в главе 4.

Другим важным моментом создания современной модели анализа, разработки методологической платформы психологии развития и ее разделов является следование новой парадигмальности современной науки.

Методологический перелом затрагивает и психологические науки.

В первую очередь это касается изменений в наиболее глубинном слое научного знания – в *метаонтологическом* базисе. Здесь мы лишь назовем современные метаонтологические категории (подробнее о них см. в главе 3):

- *триадичность* анализа;
- *синхрония* (динамическая гармоничность) всех формирующихся, развивающихся структур³;
- *фрактальность* (самоподобие, голографичность) анализируемых конструктов;
- *мера* (характер и динамика структурных изменений системы и ее элементов).

Эти дополнительные категории органично вписываются в категориальную сетку современного научного знания, обеспечивая необходимые парадигмальные сдвиги. Изменениям онтологической сетки мы придаем особое значение.

Предлагаемая модель основывается в первую очередь на этих категориях. Это позволяет обнаружить новые возможности в самых разных областях психологии – от построения более дифференцированной типологии и технологий диагностической и коррекционно-развивающей работы до определения контуров современной периодизации психического развития, позволяющей в едином методологическом подходе рассматривать этапность развития нормативного и отклоняющегося.

Итак, можно говорить о возникновении новой системной парадигмы, методологии и новых моделей анализа психического развития, позволяющих более эффективно и ресурсоемко подходить к разным аспектам практической деятельности специалистов с различными категориями детей.

Проблематике современного этапа развития научного (в том числе психологического) знания, современным моделям анализа и подходам к психологии развития, в первую очередь отклоняющегося, и посвящена настоящая монография.

³ Помимо фундаментальных работ П.Я. Сергиенко, Э.М. Сороко, А. Стахова, О.Я. Боднара и др., посвященных гармоническим закономерностям мироздания в рамках общей теории структурной гармонии систем, категория универсальных закономерностей гармоничности развития начинает раскрываться в самых разных по направленности психологических исследованиях: в работах В.А. Лефевра, В.А. Петровского (см. журнал «Мир психологии», 2007, № 1; 2009, № 1) и др.

Раздел I

Основные положения и принципы типологизации развития

Глава 1

Основные понятия

1.1. Представления о норме и отклоняющемся развитии

Представление о нормативном (условно-нормативном, стандартном и т. п.) развитии и его соотношении с «ненормативным», «аномальным» и, что более сложно, с «пограничным» развитием является одной из основных проблем психологии, в первую очередь практической психологии детства.

Проблема «нормативности – ненормативности» психического развития базируется на одной из фундаментальных онтологических категорий – *категории развития*. В работах отечественных психиатров, дефектологов и клинических психологов представления о развитии трансформируются в представления о *дизонтогенезе* (или аномальном развитии). В работах Г.Е. Сухаревой, М.С. Певзнер, В.И. Лубовского, К.С. Лебединской и В.В. Лебединского, В.В. Ковалева эти представления были конкретизированы в описаниях самых разных вариантов отклонений в развитии в соотношении с возрастными нормативными показателями. Именно в отечественной дефектологии, начиная с работ Л.С. Выготского и Г.Я. Трошина, получили развитие представления об общих и специфических закономерностях нормативного и аномального психического развития. Но нельзя сказать, что вопрос о соотношении онтогенеза и дизонтогенеза⁴ близок к разрешению. За последние 5—10 лет произошло (и продолжает происходить) резкое усложнение самой структуры отклонений в развитии, наблюдается рост количества сочетанных дизонтогений, появляются новые формы и варианты психического дизонтогенеза. Особенно сложны пограничные случаи, которые трудно с определенностью отнести к какой-то одной категории отклонений в развитии.

В результате появления новых направлений отечественной психологии и новых подходов к анализу развития были выявлены особые формы дизонтогенеза, для анализа которых недостаточно имеющегося в багаже отечественной специальной психологии терминологического и понятийного аппарата.

В связи с этим наблюдается и рост числа диагностических ошибок, когда на непонятные, сложные варианты психического дизонтогенеза навешивают старые «удобные» «провизорские» (метафора А. Н. Корнева) ярлыки. Соответственно проблема нормы и патологии начинает приобретать несколько иное звучание и требует более пристального рассмотрения.

И здесь хотелось бы привести очень подходящее к ситуации замечание известного знатока восточной философии, переводчика классического философского труда Древнего Китая «Чжуан Цзы»

В. В. Малявина: «Нет более распространенной и более незаметной ошибки, чем отвернуться от неизвестного, назвав его известным словом» (*Малявин, 1985, с. 23*). Эта фраза удивит-

⁴ Забегая вперед, отметим, что данный термин, пришедший из медицины, является полным аналогом используемого нами термина «отклоняющееся развитие».

тельно точно описывает сложившуюся в специальной психологии (да и не только в ней) ситуацию. Результатом подобного положения вещей становится неэффективность и неадекватность (а иногда и вредоносность) коррекционной работы, образовательных воздействий в целом, в том числе и многих управленческих решений. Неопределенность терминов в значительной степени снижает прогностическую силу действующих на настоящий момент моделей анализа отклонений в развитии, часто не дает возможности точно спрогнозировать возможные изменения в состоянии ребенка и спланировать коррекционно-развивающие образовательные воздействия.

Отсюда возникает необходимость выработать определения и термины, которые адекватно описывали бы всю популяцию «проблемных» детей в целом, а также разработать эффективную модель и систему анализа, что позволило бы определить содержание психологической деятельности, эффективные стратегии и тактики работы психолога, впрочем, как и других специалистов сопровождения проблемного ребенка. А это требует дальнейшего анализа, терминологического и содержательного, понятий «норма» и «ненорма», их соотношения.

На наш взгляд, наиболее подходящим является термин «*отклоняющееся развитие*». Понимание дизонтогенеза как изменения направления развития ребенка встречается еще у Л.С. Выготского в виде понятия «уклонение развития» (*Выготский, 1984. Т. 5, с. 274*). Позже это понятие появляется в работах современных отечественных специалистов. Отметим, что в содержательном плане понятие «отклоняющееся развитие» имеет исключительно психологическое наполнение. В то же время этот термин, как и термин «дизонтогенез», понятен другим специалистам, в первую очередь медикам и педагогам-дефектологам. Следует отметить, что терминологически и содержательно обоснованный подход, пожалуй, впервые был изложен А.В. Семенович и Б.А. Архиповым в работах, посвященных моделированию нейропсихологических технологий (1991–1995).

Само понятие «отклоняющееся развитие» отражает как качественный характер, так и динамические особенности состояния ребенка. Кроме того, этот термин не противоречит диалектичности уровневой оценки развития (например, функционально-уровневому подходу в парадигме С.А. Домишкевича (2002), другим современным концепциям). Однако его следует рассматривать только в ситуации «отклонения от чего-либо», то есть оценивать динамику изменений в ходе развития в сравнении с динамикой развития нормативного.

Другие представления о «ненорме», с нашей точки зрения, не отражают динамического аспекта развития, они скорее констатируют некий набор статистически определяемых количественных показателей, характеризующих срез психического развития в конкретный момент времени (возрастной период).

Качественное изменение структуры всей психической деятельности ребенка, иерархия высших психических функций, включая «ведущие» и «ведомые» образования и системы, в большей степени оцениваются как изменяющиеся лишь на границах возрастных периодов (в момент возрастных кризисов), определенных еще в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина. Отсюда вытекает и фактически постулируемое положение о постоянстве новообразований, которые, зарождаясь внутри возрастных периодов, возникают в достаточно кратковременные периоды возрастных кризисов и оказываются неизменными все остальное время. В этом случае производится изолированная количественная оценка (как правило, в пределах одной функции или функциональной системы), которая сравнивается со среднестатистическим показателем (статистической нормой), полученным для этой функции в рамках определенного возрастного диапазона. Такой статичный подход не дает возможности адекватно оценить адаптивность и возможности самокомпенсации психического развития в условиях эндо- и экзогенных воздействий, в условиях влияния социальных факторов, системы воспитания и обучения. Иногда специалисты длительное время ориентируются в своей работе на эти статические показатели, не замечая бурной динамики развития ребенка.

Термин «отклоняющееся развитие», как уже говорилось, имеет смысл использовать только в ситуации «отклонения от чего-либо», и для этой цели нам кажутся подходящими понятия «идеальная программа развития» или «идеальный онтогенез».

✓ Под *идеальной программой развития* мы подразумеваем своевременное последовательно-уровнево-иерархическое формирование взаимосвязанных, синхронно изменяющихся в процессе развития функциональных систем в условиях «идеальной» детерминации их внутренними (генетическими) законами и столь же «идеальным» воздействием окружающей образовательной среды, включая имманентно присущую развитию ребенка «идеальную» способность к присвоению (амплификации, по Запорожцу) образовательных воздействий, включение их в собственные психические структуры.

Необходимым условием развертывания «идеальной» программы, помимо идеальной окружающей среды, является идеальная нейробиологическая (в том числе и соматическая) предуготованность и идеальное формирование и функциональная перестройка мозговой организации психических процессов (Семенович, Архипов, 1997; Манелис, 1999). При этом сложноорганизованные структуры должны развиваться, формироваться в абсолютном синхронном взаимодействии⁵, реализуя идею гармоничности развития.

Таким образом, психический онтогенез может быть представлен как континуум взаимосвязанных и синхронно развертывающихся, изменяющихся во времени функциональных систем во всем их уровнеобразии. Естественно, «идеальная» модель может существовать лишь как программа развития идеального ребенка в идеальных условиях.

Использование понятия «*норма*» по отношению к развивающемуся ребенку, к динамичному изменению как отдельных психических процессов, функций, состояний, так и их взаимоотношений подвергается большому сомнению. К.М. Гуревич (правда, по отношению к другому, но непосредственно связанному с понятием «норма» объекту – психологической диагностике) говорил так: «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» (Гуревич, 1997, с. 218).

Не вполне определено и само понятие нормы, которое, безусловно, должно быть соотношено не только с уровнем психологического и социального развития ребенка в конкретные периоды его взросления, но и (в первую очередь) с требованиями, предъявляемыми ребенку социумом, которые также невозможно привести к каким-либо конечным показателям.

Ситуация осложняется и постоянным глобальным изменением социокультурных требований, предъявляемых ребенку окружающими (образовательных программ, семейных условий и обстановки, детской и подростковой субкультуры и т. п.), так и непосредственно психофизического и физиологического статуса ребенка (см. работы А.В. Семенович, 1997–2005 гг., посвященные «дрейфу популяционного нейропсихологического синдрома отклоняющегося развития»).

Все это не может не оказывать влияния на показатели развития, тем или иным образом включенные в понятие нормы, в том числе статистической. Отсюда можно сделать вывод, что обсуждавшийся еще с античных времен вопрос о том, что такое «норма» или «нормальное состояние», до сих пор не имеет окончательного решения.

Существует несколько вариантов понимания нормы. С.Н. Костромина приводит следующие определения (Костромича, 2007, с. 201).

⁵ Категория синхронности развития, в данном случае синхрония образовательных воздействий (в широком смысле) и возможностей самого ребенка, более подробно описана в главе 3.

В переводе с латыни *norma* обозначает правило, образец. В Оксфордском словаре английского языка (Oxford English Dictionary, 1989) говорится: «Нормальный – соответствующий обычному типу или стандарту, не отклоняющийся от него; регулярный, обычный». В Оксфордском толковом словаре по общей медицине (2002): «Нормальное есть то, что способствует обычному, установившемуся образцу». Таким образом, в современной науке «нормальное» чаще всего выступает как синоним «типичного», «наиболее распространенного», «среднестатистического». Но достаточен ли критерий статистической распространенности для понимания нормы? Строясь на сопоставлении индивидуальных данных, полученных в процессе обследования, с групповым распределением показателей, зафиксированных в выборке стандартизации, статистическая норма, определяя относительное положение (порядковое место) индивида в некоторой группе, показывает, как он выглядит на фоне других (см. *Костромина*, 2007, с. 201). Другими словами, нормальная система – это стандартная система. Однако многие «нормальные» функции психической системы определяются индивидуальными, возрастными, половыми и другими особенностями. Некоторые из них оцениваются и трактуются как преимущественные по сравнению с обычными, типичными и выделяются в качестве необходимых условий осуществления разных видов деятельности. Таким образом, если для «нормальной жизнедеятельности» популяции среднестатистический критерий оказывается весьма полезным, то в индивидуальных вариациях статистические данные не всегда соответствуют объективной норме. Учитывая, что специалист всегда имеет дело с конкретным случаем, с индивидуальной системой, такое понимание нормы вряд ли способствует объективному распознаванию уникальности каждого конкретного человека и, главное, получению объективного результата оценки его состояния, что должно лечь в основу квалификации его типологической группы и соответственно психологического диагноза.

Для нормального функционирования живой системы фундаментальное значение имеет ее жизнеспособность, которая основывается на внутрисистемных отношениях, на соответствии подсистем – системе, функций – структуре, соприиспособленности элементов – равновесию системы. Другими словами, нормальная система – это всегда оптимально функционирующая система. С точки зрения такого понимания нормы даже те показатели, которые выходят за пределы среднестатистических, включаются в норму как оптимум. Поскольку оптимальное состояние психической системы чаще всего определяется ее функциональными задачами, оно должно быть связано с особенностями отражения субъектом окружающей действительности, построением неотчуждаемой картины мира и саморегуляцией своего поведения и деятельности, то есть соотноситься с понятиями адаптации и приспособления. В основе такого понимания нормы, как указывает А.Ф. Ануфриев, лежат представления о социально-биологической природе человека и необходимости его приспособления к окружающей среде (*Ануфриев*, 1995, с. 202). В этом смысле в качестве нормального выступает 1) состояние, обеспечивающее выживание человека и/или 2) соответствие поведения социальным нормам. В первом случае среднестатистическое понимание нормы дополняется *биооптимальным*. Во втором предполагается, что биологическая адаптированность психической системы необходима и нормальна лишь в тех пределах, в каких она обеспечивает оптимальную деятельность и поведение с точки зрения социальных и культурологических норм. Они выступают в качестве критерия оценки возможных колебаний индивидуальной изменчивости. Таким образом, норма – это оптимальное пси-

хофизиологическое (биосоциальное) состояние объекта психодиагностики (см. *Костромина, 2007*). В той же работе приводятся критериальные представления А.Ф. Ануфриева (1995) об одной из возможных оценок нормативности. Он рассматривает каждый из вариантов понимания нормы через призму *логических* и *интуитивных* критериев (*Ануфриев, 1995, с. 69*).

Отрицательный логический критерий строится на допущении, что, не имея четких границ, норма и отклонение составляют противоположные полюсы единого континуума, то есть представляют собой определенного рода дихотомию. Существование данного критерия возможно в двух формах: установление нормы через исключение отклонений без раскрытия содержательных характеристик (отсутствие тех или иных признаков отклонений) или через установление степени выраженности скрытых признаков отклонений, которые в зачаточном виде имеет каждый психически здоровый человек. До тех пор, пока эти признаки не превосходят в своем выражении положенных границ, они соответствуют норме. В первом случае оценка нормального состояния происходит относительно позиции «норма – патология» в коррекционно-развивающих целях, во втором (в профилактических целях) – с точки зрения угрозы потенциально возможных отклонений (*Костромина, 2007, с. 202*).

Положительный логический критерий предполагает установление набора признаков, описывающих состояние нормы системы, то есть, по сути, признаков психического здоровья.

Кроме того, А.Ф. Ануфриев выделяет так называемый *интуитивный критерий* нормы, который основывается на опыте психодиагностической работы специалиста (*Ануфриев, 1995, с. 71*). «В этом случае качество описания объекта психодиагностики и эффективность диагностической работы в полной мере зависят от его квалификации. Соответственно основное содержание признаков, используемых в качестве исходного начала для сравнения данных, составляют характеристики, зафиксированные, как правило, в результате наблюдения за поведением и деятельностью человека. В некоторых видах профессиональной деятельности, где наблюдение выступает в качестве одного из ведущих методов получения психодиагностической информации, использование интуитивного критерия нормы – распространенная ситуация» (*Костромина, 2007, с. 202*). Однако описание нормального состояния системы на основе интуитивного критерия относится в большей степени к сфере искусства, чем науки.

Таким образом, разные представления о норме и «ненорме» фактически сводятся либо к субъективному мнению, основанному на собственном профессиональном опыте, либо к описанию нормы через социально детерминированные основания и степень адаптации человека в социальной среде. И то и другое основания теснейшим образом связаны с динамикой изменения анализируемого объекта, то есть с его развитием.

Существуют разные определения нормы, например, базирующиеся на исключительно статистическом подходе.

Статистическая норма – это тот уровень психосоциального развития человека, который соответствует среднестатистическим (количественным) показателям, полученным при обследовании репрезентативной группы людей того же возрастного диапазона, пола, культуры и т. п. Статистическая норма представляет определенный диапазон значений какого-либо качества (физических или психических показателей, в том числе уровня интеллекта, его составляющих

и пр.), находящийся около среднего арифметического (x) в пределах стандартного отклонения ($+ \sigma$) в ситуации, когда распределение всех значений данного признака признано нормативным (см. Основы специальной психологии, 2002, с. 13).

Понятно, что людей, получивших количественные оценки по тому или иному показателю психосоциального развития, выходящие за пределы ($x + \sigma$), признают находящимися «несколько ниже нормы», если отклонение до -2σ , а если более (до -3σ) – то «значительно ниже нормы». Соответственно интерпретируются и результаты, превышающие норму. Понятия «несколько ниже (выше)», «значительно ниже (выше)» по отношению к норме оказываются в определенной степени субъективными и неоднозначными с точки зрения их качественного содержания (*там же*).

Невозможность количественно оценить гигантскую совокупность свойств психики (тем более в динамическом аспекте) констатирует Ю.Б. Гиппенрейтер (см. *Братусь*, 1988, с. 9). Она показывает, что при увеличении количества измеряемых параметров последовательное применение статистического подхода приводит к абсурдным результатам.

В нашей стране использовать статистический подход очень сложно, поскольку подобные оценки требуют поистине гигантских исследований, большого количества соответствующих учреждений, ведь разнообразие природно-климатических, этносоциальных и социокультурных особенностей страны диктуют необходимость многообразия статистических норм. Причем корректировку этих норм необходимо проводить систематически, в том числе и в связи с постоянно меняющейся социальной ситуацией практически в каждом регионе. Все это не может не сказываться на особенностях распределений количественных показателей, входящих в определение статистической нормы.

Таким образом, следует признать понятие статистической нормы, выражаемой в баллах, процентах или уровневой оценке («высокая», «средняя» и т. п.) предельно ограниченным, существующим лишь для отдельных групп детской популяции, на которых эта норма и была получена, да и то в ограниченный отрезок времени. Обоснованность же перенесения подобных нормативов на детскую популяцию страны представляется сомнительной.

В основе *функциональной нормы* лежит представление о «неповторимости пути развития каждого человека, а также о том, что любое отклонение можно считать отклонением только в сопоставлении с индивидуальным трендом развития каждого человека. Другими словами – это своего рода индивидуальная норма развития, которая является отправной точкой» (Основы специальной психологии, 2002, с. 14).

Большинство современных исследователей рассматривают норму и «ненорму» с точки зрения социальной приемлемости и культурносоциальной адаптации человека. Так, В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев определяют «ненорму» как «отклонение хода и результатов развития от существующих в данной культуре типологических (среднестатистических) и социально-культурных норм» (Психология развития человека, 2000, с. 393).

Близок к этому взгляду и так называемый адаптационный подход, где «критерием нормальности должна выступать способность человека к адаптации, то есть приспособляемость» (цит. по *Сорокин*, 2003, с. 112). В данном случае остается открытым вопрос о параметрах адаптационного критерия и критериях признаков дизадаптации. В рамках культурно-релятивистского подхода в качестве основы разграничений в дилемме «норма – ненорма» выступают тип культуры и историческое время.

В.М. Сорокин (2003) приводит и другие подходы: основанный на описательных критериях; по видам проявлений (Г.С. Никифоров); уровнево-типологический (В.Н. Мясичев); уровеньный с точки зрения анализа психического здоровья (Б.Г. Братусь); по характеру трудностей социального функционирования (Л. Пожар); по затруднениям социально-психологической адаптации (Л.В. Кузнецова); по необходимости и форме коррекционной помощи (Ю.А. Кулагин).

Все эти подходы необходимо рассматривать не с точки зрения их истинности в методологическом плане, но с точки зрения эффективности их применения для решения прикладных задач и помощи ребенку с отклоняющимся развитием и его семье. Следовательно, мы должны обратиться к критериям эффективности реализуемых подходов, изложенным во введении. С нашей точки зрения, наиболее приемлемы для практической деятельности (в первую очередь в рамках образования, но и при анализе психического развития в целом) социально и культурно обусловленные подходы, а также адаптационный (имеется в виду социально-образовательная и профессионально-трудова адаптация) подход.

Следующий шаг в поиске новых содержательных критериев оценки развития с позиции «норма – ненорма» заставляет обращаться не к сравнению детей между собой, а к выявлению степени подготовленности каждого к выполнению определенного критериального задания. «Главная задача этих тестов – установить, что индивид умеет делать, а не его место в выборке» (Психологическая диагностика, 2000, с. 217). Как видно, этот подход также находится в контексте социально-психологической адаптированности ребенка – но в данном случае речь идет непосредственно об образовательной ситуации.

В основе критериально-ориентированного подхода лежат представления о нормативности психического и личностного развития, долгое время разрабатываемые коллективом научных сотрудников Психологического института РАО под руководством доктора психологических наук К.М. Гуревича. Они выдвинули наиболее адекватное в современных условиях и уже зарекомендовавшее себя на практике понятие «социально-психологического норматива» (СПН).

✓ *«Социально-психологический норматив»* <выделено мной. – М.С.> 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 квалификационных профессиональных характеристиках, общественном мнении учителей, воспитателей, родителей. Такие нормативы историчны, они меняются вместе с развитием общества <..> Время их существования зависит от отнесенности к той или иной сфере психического, с одной стороны, и от темпов развития общества, с другой» (Гуревич, 2000, с. 217–218).

В соответствии с этим критерием оценка результатов обследования должна проводиться по степени близости к данному для этого времени, культуры, географическому положению СПН. Последний, в свою очередь, дифференцируется в образовательно-возрастных границах.

Введение понятия СПН в структуру оценки получаемых результатов обследования позволяет иначе подойти к принципу нормативности развития (в частности, нормативности умственного развития – представлениям об идеальном умственном возрасте как об уровне требований, предъявляемых к ребенку школой), о котором в свое время говорил Л.С. Выготский. Приоритетным (в первую очередь, для оценки развития отклоняющегося в рамках определения индивидуализированного образовательного маршрута обучения и воспитания такого ребенка) становится именно качественный анализ результатов, который позволяет выявлять трудности, особенности развития, определенные содержательные характеристики исследуемых психических процессов и состояний, отнести состояние ребенка к одной из типологических групп.

С этой точки зрения ребенок, который удовлетворяет требованиям (вне зависимости от уровня этих в данном случае образовательных требований) будет рассматриваться как

условно-нормативно развивающийся (в пределах своего СПН). В то же время любое изменение психической функции (функциональной системы, всей системы психического развития), выходящее за пределы области, коридора, определяемого данным конкретным (частным) СПН, следует оценивать как отклоняющееся развитие.

✓ Выход психического развития в целом или его отдельных системообразующих компонентов (структур, функциональных систем) за пределы социально-психологического норматива (условнонормативного развития), определяемого для конкретной образовательной, социокультурной, национальной/этнической ситуации вне зависимости от знака отклонения (опережение или запаздывание) следует рассматривать как *отклоняющееся развитие*.

Важно учитывать как более *общие* для данной культуры, региона, этноса социально-психологические нормативы, так и *частные*, характерные для тех или иных образовательных сред (в том числе и для коррекционно-развивающей среды).

При таком подходе к нормированию – с учетом образовательновозрастных границ – наиболее важной задачей становится поиск разумного баланса между образовательными воздействиями и возможностями ребенка по их присвоению. Только в этом случае психическое развитие будет гармоничным, природосообразным и не выходящим за пределы условной нормативности, определяемой конкретным СПН. С другой стороны, поиск подобного баланса приводит нас к необходимости определения критериев и связанных с ними показателей, определяющих природосообразность. Превышение этих показателей даст возможность квалифицировать данный вариант психического развития как вариант отклоняющегося развития. Отсюда подход к квалификации нормативности психического развития будет определяться не критериями нормативности, а критериями «ненормативности»⁶.

В качестве критериев необходимо выбрать такие показатели существования ребенка в образовательном пространстве, которые отражают ситуацию равновесия между образовательными воздействиями со стороны среды и эффективностью обучения и развития ребенка в целом. С одной стороны, образовательные воздействия должны быть индивидуально оптимальными, с другой – индивидуально допустимыми, то есть не превышать пределы адаптационных возможностей ребенка, группы детей.

Когда в ходе образовательного процесса увеличиваются нагрузки (не важно, эмоциональные или непосредственно когнитивные), учителями и воспитателями движет, конечно же, не желание «перегрузить» ребенка, а стремление способствовать его обучению, воспитанию и т. п. Отсутствие четких и понятных для педагогов критериев максимальной допустимой нагрузки вызывает необходимость контролировать состояние ребенка с целью оптимизации воздействий со стороны образовательной среды.

Из этого следует, что одной из первостепенных задач является определение критериев оптимальных образовательных воздействий (как количественно, так и качественно), а также критериев перехода состояния ребенка (при увеличении силы, сложности и объема образовательных воздействий) в пограничную с дизадаптивным состоянием зону (показателя «преддизадапционного» состояния ребенка). Это дает возможность сделать еще один шаг на пути к представлениям о личной, *индивидуальной норме*. Все это теснейшим образом связано с понятием и определением цены деятельности ребенка по присвоению образовательных воздей-

⁶ Такой подход, при котором за основу берется «ненорма», оказывается достаточно плодотворным (по крайней мере в психологических науках). Действительно, многие теории рождаются из практики работы исследователя с различными патологическими, «ненормативными» проявлениями. В их ряду и психоанализ З. Фрейда, и нейропсихология А.Р. Лурии, и многие другие зарекомендовавшие себя с практической стороны фундаментальные теоретикометодологические подходы.

ствий. Такое пограничное состояние ребенка традиционно описывается как принадлежность к группе риска по конкретному показателю (школьная или социальная дизадаптация, девиантное или делинквентное, в том числе суицидальное, поведение, аффективно-эмоциональная дизадаптация и т. п.).

Для точной оценки состояния необходимо определить критерии и характеристики (соматические, психологические, психопатологические, социальные) перехода ребенка в состояние дизадаптации. Графическое представление возможных изменений состояния ребенка в динамике: оптимально-адаптивное – пограничное – дизадаптивное представлено на рисунке 1.1.

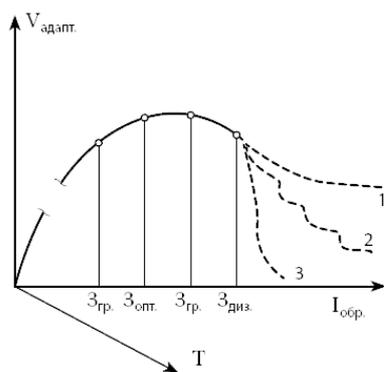


Рис. 1.1. Адаптационные возможности ребенка при различных образовательных воздействиях

Ось X ($I_{обр.}$) – интегральный показатель силы, сложности и объема образовательных воздействий. Ось Y ($V_{адапт.}$) – успешность амплификации ребенком образовательных воздействий в плане позитивного развития (в условных единицах). Ось Z (T) – время, в течение которого происходит воздействие образовательной информации на ребенка.

Z_{опт.} – является зоной оптимальных нагрузок, когда соотношение нагрузок и возможностей способствует максимальному раскрытию личностного потенциала ребенка и его амплификационных возможностей.

Z_{гр.} – зона пограничных нагрузок, зона риска по дизадаптивному состоянию, определяется в зависимости от индивидуально-типологических особенностей ребенка, определяемых в первую очередь его психофизиологическими особенностями.

Z_{диз.} – зона дизадаптивного состояния. Пунктирные линии показывают возможный (условный) спектр характера протекания дизадаптивного состояния при дальнейшем увеличении образовательных воздействий.

Кривая достаточно условна и определяет исключительно качественный характер состояния ребенка. Упрощением является отсутствие учета особенностей организации образовательных воздействий, которые имплицитно присутствуют в понятии «увеличение силы воздействия». В данном случае также был «застабилизирован» такой показатель, как «условия образовательных воздействий». Условность «кривой адаптации» распространяется и на характер соотношения успешности усвоения и объема воздействий при количественных показателях воздействий значительно меньших, чем оптимальные для данного ребенка.

В данном случае нас интересует не столько «уход» ребенка в дизадаптивное состояние, который будет происходить индивидуально-специфическими путями (показано на рис. 1.1. пунктирными стрелками), сколько представления об индивидуальной «нормативности» психического развития ребенка при его взаимодействии с окружающей, прежде всего образовательной средой.

Очевидно, что СПН будет разным не только в ситуации, приведенной в определении, – к ребенку предъявляются изменяющиеся требования на протяжении всего периода детства и, следовательно, по тем или иным причинам «выход» за его пределы может произойти в любом его диапазоне.

Анализируя представления об условно нормативном развитии, можно представить его в виде некоего коридора, границы которого очерчены действующим в конкретном месте и времени социально-психологическим нормативом, определяемым, в свою очередь, образовательной, социокультурной, этнической и т. п. ситуациями (рис. 1.2). А отклоняющееся развитие в этом случае определяется как траектория, выходящая за пределы этого коридора.

Очевидно, что подобные границы не есть нечто определенным образом заданное и постоянное, но всего лишь умозрительная конструкция в сознании специалистов, обеспечивающих сопровождение ребенка в образовательной среде, в том числе и учителей.

Отсюда вытекает важная особенность такой системы анализа: изменится образовательная ситуация (например, образовательное учреждение перейдет на иную, более сложную программу, придет другой учитель и т. п.) и граница, в большой степени условная, «отодвинется» в ту или иную сторону. В ситуации, когда ребенок «балансирует» в граничной области (в определении психолога это обозначается как «психическое развитие ребенка находится на нижней границе возрастной нормы», хотя в данном случае эта норма не совсем возрастная, а скорее «субъективно переложенная» специалистом на возраст ребенка) подобные даже минимальные подвижки могут привести к квалификации состояния ребенка как «трудности в обучении» и даже «отклонения в развитии». Когда наблюдается значительный выход за пределы коридора условно-нормативного развития, никакие мелкие подвижки границ СПН не имеют серьезного значения, и ребенок остается в категории отклоняющегося развития.

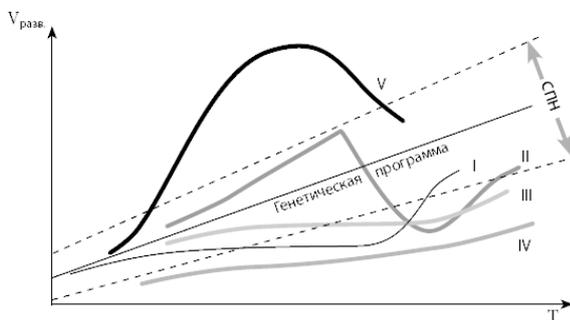


Рис. 1.2. Графическое представление условно-нормативного развития в «границах» социально-психологического норматива. Приведены аттракторы различных вариантов отклоняющегося психического развития (см. главу 7): I. Задержанное развитие; II. Поврежденное развитие (с благоприятным прогнозом); III. Парциальное недоразвитие (обобщенное представление); IV. Тотальное недоразвитие; V. Вариант искаженного развития (преимущественно когнитивной сферы). $V_{разв}$ – объем развития, T – время

При этой модели анализа интересным для обсуждения являются два вопроса. Во-первых, важно оценить, по какой траектории в динамике отклоняется его психическое развитие. Во-вторых – как можно охарактеризовать траекторию, выходящую за «верхнюю» границу СПН?

На рисунке 1.2 показаны различные возможные траектории (в современном методологическом тезаурусе – *аттракторы* – см. раздел 3.6) психического развития ребенка по отношению к условно-нормативному коридору социально-психологических требований. Каждая из них дает вид (вариант) отклоняющегося развития. Фактически на рисунке 1.2 наглядно пред-

ставлен качественный характер большинства типологических групп отклоняющегося развития, описание которых представлено в главе 7.

Ответ на второй вопрос однозначен. В рамках данной методологии анализа выход за верхнюю границу условно-нормативного коридора (для данной образовательной ситуации и данного СПН) следует также рассматривать как отклоняющееся развитие – парциальную или общую одаренность, характерную для так называемой асинхронии развития. Ребенок, обладающий подобными особенностями, несомненно, нуждается в определенном сопровождении. Речь идет не только об изменении (в соответствии с возможностями ребенка) образовательных воздействий, но и о приведении всей системы в гармонию (синхронию), способствующую полноценному развитию ребенка.

Следует понимать, что отклонение за пределы условно-нормативного коридора, пусть даже и за верхнюю его границу, является сигналом не только для оптимизации образовательных воздействий (в первую очередь изменения их структуры и увеличения объема), но и для более осторожного повышения нагрузки на ребенка, пристального внимания к его психическому состоянию, чтобы не нарушить гармонию всех составляющих его психического развития. Последнее при таком характере траектории может привести к вполне определенным последствиям – дальнейшей асинхронии психического развития, дисбалансу всех его компонентов, еще более глубокой дизадаптации и значительным негативным последствиям.

Подобный подход может быть распространен и на социально-психологический норматив, действующий в условиях специального образования, с той только разницей, что в этом случае в качестве условно-нормативного развития будет принят некий *типологический социально-психологический норматив*, характерный для данного вида специального (коррекционного) образовательного учреждения.

Таким образом, СПН можно рассматривать как в более общем плане – по отношению к среднестатистическим показателям в целом для всей детской популяции, так и более узко – по отношению к конкретной, в данном случае образовательной ситуации, возникающей в отдельно взятом образовательном учреждении. Причем такой подход может быть применен к любому уровню и системе образования: от коррекционного до гимназического и специализированного для одаренных детей.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что СПН может быть достаточно много, и они будут в значительной степени различаться от одного образовательного учреждения к другому, в ситуации различных этнических или климато-географических условий. Необходим переход от единого представления об условно-нормативном развитии к множественным условным нормам развития, тем более в условиях нашей многонациональной, климатически и географически многообразной страны. Если с образовательной практикой все видится достаточно жестко – стандарт образования, даже в условиях компетентностного подхода, однозначно определен, то в плане сопровождения ребенка специалистами вспомогательного плана (психологами, логопедами, социальными педагогами) ситуация оказывается более оптимистичной. В данном случае мы говорим об индивидуально-личностном подходе к ребенку, в первую очередь с точки зрения его возможностей, во вторую – с позиции гармонизации образовательных воздействий и их соответствия образовательным возможностям ребенка, группы детей.

Таким образом, методология определения нормативности и в соответствии с этим оптимальности воздействий для образования и развития может быть построена с двух различных точек зрения. Первая озвучена М.Р. Битяновой как «максимальное раскрытие потенциальных возможностей личности ребенка, содействие полноценному его развитию в личностном и познавательном плане, создание условий для полноценного и максимального проявления положительных сторон индивидуальности ребенка, условий для максимально возможной и эффективной амплификации (обогащения) образовательных воздействий» (Битянова, 1997).

Другая точка зрения: оптимальность сопровождения – это «непрерывное поддержание силами всех специалистов – участников (субъектов) образовательного процесса равновесной ситуации между реальными возможностями ребенка по амплификации образовательных воздействий (определяемых в первую очередь внутренними условиями и закономерностями индивидуального развития ребенка) и объемом, динамическими показателями этих образовательных воздействий (с учетом потенциальных возможностей) со стороны педагогов, родителей, других субъектов образовательного процесса» (Семаго М.М., 2003). То есть процесс определения нормативности и поддержания оптимального воздействия рассматривается в обратном ключе – от «ненормы», от отклоняющегося развития. Такой подход нам кажется более эффективным и оправданным. Соответственно должны быть перестроены и все технологии работы (в том числе и организационные) не только с детьми, чье развитие выходит за пределы условно-нормативного коридора, но и с детьми, развивающимися в пределах СПН, но в какой-то момент (при превышении оптимума образовательных воздействий, возникновении факторов эндогенного характера, заболеваниях, травмах и т. п.) оказавшимися за пределами этого коридора.

Итак, использование понятия «*отклоняющееся развитие*» позволяет:

- обозначить критерии выявления категорий детей, имеющих особые образовательные потребности и нуждающихся в этом случае в специализированной помощи, психолого-педагогическом и медико-социальном сопровождении (с точки зрения данной образовательной ситуации, программ, компетенций и т. п.);
- сделать по крайней мере первый шаг от феноменологической диагностики к диагностике каузальной;
- подойти к созданию современной психологической типологии различных групп проблемных детей;
- сделать прогностический анализ более эффективным и расширить «горизонт предсказуемости»;
- определить основные принципы и подходы к диагностической, коррекционно-развивающей и консультативной деятельности специалиста сопровождения;
- построить методологическую модель психического развития всех детей, в том числе в данный момент и условно-нормативно развивающихся.

1.2. Типологическая модель дизонтогенеза как основа практической деятельности

На практике мы наблюдаем определенное рассогласование: любой специалист работает с конкретным ребенком в конкретной ситуации, в то же время его деятельность (особенно в рамках педагогической и психологической деятельности) организована так, что реализуется не индивидуально-личностный подход, а фронтальное (у педагогов) обучение, групповая и подгрупповая работа (у логопедов, дефектологов и отчасти у психологов) с детьми. Более того, все описания, учебники и методические пособия приводят показатели и характеристики не конкретных детей (что принципиально невозможно), но усредненные описания групп, оценивая их в целом как «ЗПР», «аутизм», «умственная отсталость», «условная норма», «пограничная норма», «группа риска» и т. п. В то же время постоянно декларируется необходимость личностно-ориентированного, индивидуального подхода, в том числе и в педагогике. В результате молодой, не имеющий опыта работы специалист, в лучшем случае проштудировавший учебники, ориентирован на усредненный образ онтогенеза/дизонтогенеза, а сталкивается с реальным ребенком. Естественно, что дать описание и определение каждого конкретного случая принципиально невозможно. Можно лишь максимально приблизиться, уйдя от идеального, к реальности. Подобное приближение и есть типологическая модель, типологизация, в том числе

и психического развития. Если типологизация того, что мы называем условно-нормативным развитием, на настоящий момент находится в процессе осмысления, то типологизация отклоняющегося развития уже имеет достаточно большую историю.

Но прежде чем говорить о типологизации, необходимо ввести понятие «идеальной нормы».

Идеальная норма (идеальный онтогенез) – несуществующее в реальности образование, имеющее исключительно теоретическую значимость. Идеальная норма (модель нормы) не может служить критерием оценки реально протекающих процессов или состояний психики, но позволяет вычленить объективные закономерности психического развития, необходимые и достаточные условия для обеспечения успешности их формирования (Грибова, 2001). Подобная модель служит целям исключительно общетеоретического описания развития. Она позволяет определить ту точку (линию, если рассматривать развитие в динамике, см. рис. 1.2), начиная с которой для каждого момента, диапазона времени будет «отсчитываться» вначале индивидуальный вариант нормативного развития (условно-нормативное развитие), а затем, при выходе показателей психического развития из области условно-нормативного развития (задаваемой требованиями, в данном случае – среднепопуляционного социально-психологического норматива) – развитие отклоняющееся.

Отсюда, как своего рода антитеза идеального онтогенеза, возникает еще одна теоретическая модель – модель *идеального дизонтогенеза*. «Термин “идеальный дизонтогенез” избран для обозначения теоретической модели формирования <...> деятельности в условиях какой-либо формы патологии развития “в чистом виде”» (Грибова, 2001, с. 10).

Идеальный дизонтогенез также не существует в реальности, но присутствует в специальной литературе в виде наиболее обобщенных категорий, отражающих те или иные отклонения в развитии: «ранний детский аутизм», «общее недоразвитие речи», «задержка психического развития» и т. п. Набор свойств и качеств, о которых говорится в определении «идеального дизонтогенеза», зависит от субъективной оценки специалиста, описывается в научной литературе, преломляется в опыте практического работника.

На практике представление об идеальной «норме/ненорме» нужно для создания методологической основы, включающей универсальные принципы и подходы к оценке общих закономерностей психического развития ребенка и частных, специфических особенностей, характерных для отдельных вариантов условно нормативного и отклоняющегося развития. Следует также отметить, что создание идеальной модели отклоняющегося развития (дизонтогенеза) в ее противопоставлении модели идеального онтогенеза – в первую очередь теоретическая задача. На основе анализа и интерпретации фактов формулируются основные универсальные закономерности развития, в том числе и классификация основных типов отклоняющегося развития.

Однако полученные универсалии должны использоваться для конкретных реальных случаев. В этой ситуации происходит обратное движение методологической мысли – от идеально организованной модели к реальности. В ситуации, когда на этом пути нет особых препятствий, а методолог является одновременно специалистом-практиком и работает с реальными детьми (и не только в рамках деятельности экспериментальной площадки), то тогда его мысль в состоянии конкретизироваться в отдельных случаях.

В реальной деятельности специалиста, проводящего оценку особенностей психического развития ребенка, все время происходит сравнение, своеобразное «внутреннее сканирование» результатов этой оценки со своим в целом субъективным представлением о норме («местном», конкретном или «общетеоретическом» социально-психологическом нормативе). Специалист-практик вынужден как бы «подниматься» от реального конкретного случая к обобщению ситуации. Возникает вопрос: где «место встречи», какими показателями или критериями оно определяется?

Ответ на этот вопрос может быть дан с помощью обращения к *типологическому анализу* и использованию *типологической* (или типичной – по О.Е. Грибовой) *модели*. Типологические модели развития могут существовать как для условно-нормативного, так и для отклоняющегося развития. Нам интересна, в первую очередь модель отклоняющегося развития (дизонтогенеза).

Можно говорить о следующей системе анализа: *идеальная модель дизонтогенеза* – то есть модель, описывающая дефект в «чистом» (идеальном) виде; *типологическая модель* – учитывающая наиболее специфические и частотные для данного варианта отклоняющегося развития особенности; *индивидуальная модель* – определяющая конкретные индивидуальные особенности развития отдельного ребенка.

Специалист, работая с конкретным ребенком со специфичными только для него особенностями поведения и развития, продвигается в анализе от этой реальности по направлению к типичной модели, учитывая характерные именно для нее параметры и показатели. Одновременно сравниваются реальные показатели развития ребенка и идеальные (в том числе и статистические) в рамках идеальной модели развития. Конечным итогом такого анализа является «подведение» реальных особенностей развития ребенка под типологические характеристики.

Таким образом, как отмечает О.Е. Грибова, «интересы психологов-“теоретиков” и психологов-“практиков” пересекаются на уровне “типичных моделей”» (Грибова, 2001, с. 10). Движение мысли теоретика-методолога в ситуации как нормативного развития, так и отклоняющегося, представлено на рис. 1.3а. Такой подход позволяет разграничить области и уровни компетенции специалистов, определив объекты теоретического изучения и практической деятельности.

В реальной деятельности предлагаемая схема не так однозначна и претерпевает ряд важных структурных изменений (рис. 1.3б). Так специалисту-практику нужно удерживать представления и об условно-нормативном развитии, воплощенные в социально-психологический норматив в рамках идеальной модели онтогенеза. Это необходимо делать с самого начала построения диагностической гипотезы в том случае, когда речь идет об оценке особенностей развития ребенка, и является задачей любого исследования (Семаго Н.Я., Семаго М.М., 2005б). При этом ему надо видеть своеобразие отклоняющегося развития ребенка в соотношении с «идеальным дизонтогенезом».

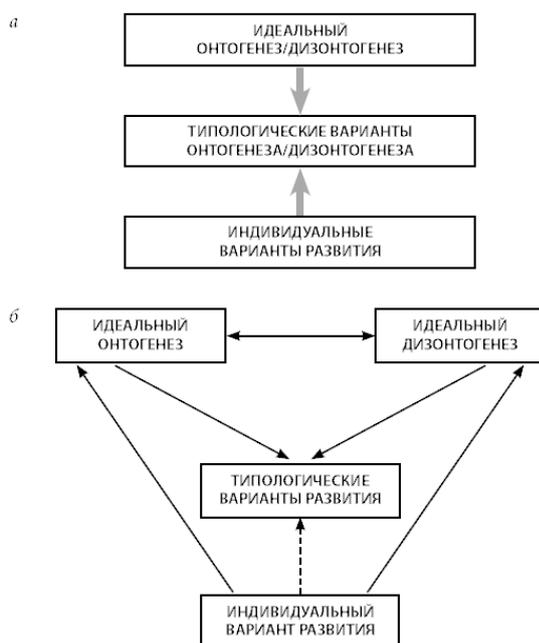


Рис. 1.3. Соотношение идеальной, типологической и индивидуальной моделей в теоретическом плане (по Грибова, 2001) (а) и в реальной деятельности специалиста (б)

Таким образом, «движение мысли» практика на пути «снизу вверх» должно претерпеть своеобразное «расщепление».

В дальнейшем это движение должно «сойтись» на типичной или типологической модели, под которую и должен быть подведен конкретный случай. Как отмечает О.Е. Грибова, только в этом случае можно воспользоваться типовыми программами, технологиями проведения коррекционно-развивающей и даже просто обучающей деятельности в ее личностно-ориентированном преломлении.

В связи со сказанным выше более понятна и специфика деятельности специалиста образования, определяющая его функционал работы с детьми с отклоняющимся развитием.

В этом случае его деятельность направлена на оценку актуального состояния ребенка и отнесение его развития либо к условно нормативному (в пределах среднепопуляционного социально-психологического норматива), либо к отклоняющемуся. В свою очередь, отклоняющимся развитие может быть определено и в «узком» смысле – как отклоняющееся от конкретного (типологического) СПН, типичного для конкретной образовательной системы. Подобный подход мы наблюдаем, например, при оценке готовности ребенка к обучению, когда в реальной практике готовность ребенка к началу школьного обучения сознательно или неосознанно соотносится с уровнем требований того образовательного учреждения, куда поступает ребенок. Особенно явно, часто в связи с требованиями администрации, подобный подход реализуется в специализированных образовательных учреждениях, гимназиях и лицеях с углубленным изучением отдельных предметов, математических школах и т. п.

Таким образом, «идеальные» модели служат целям теоретического описания развития в абсолютной норме и позволяют определить ту стартовую точку, с которой начинает проявляться нарушение при различных формах патологии, а также ее влияние на ход интеллектуального, психического и эмоционального развития ребенка в самом обобщенном виде. Кроме того, на основании анализа такой модели определяются механизмы, несущие ответственность за дальнейшее искажение хода развития. «Идеальные» модели служат основанием для создания методологической базы, включающей универсальные принципы и подходы в формировании полноценной деятельности и специфические для каждой формы патологии.

«Типичные» модели позволяют учитывать наиболее вероятные проявления первичного нарушения, иерархию взаимовлияний речевой, интеллектуальной и психоэмоциональной сфер. Именно «типичные» модели позволяют разрабатывать эффективные программы обучения в группах, подгруппах и классах, методические материалы для детей определенного возраста, с определенной формой нарушения, с учетом структуры дефекта.

«Реальная» или «индивидуальная» модель описывает частные случаи отклонений в развитии. Эта модель наиболее сложна и для описания, и для анализа. Именно на уровне «реальной» модели онтогенеза или дизонтогенеза наиболее широко и аморфно представлена группа «пограничных» нарушений. Учет и анализ конкретного случая ложится в основу создания технологии коррекции и развития на основе синтеза известных методик, позволяя отбирать наиболее эффективные индивидуальные маршруты (Грибова, 2001, с. 9—10).

Несмотря на то что это высказывание касается описываемой в работе патологии речи, мы сочли возможным привести определение О.Е. Грибовой полностью, поскольку оно макси-

мально точно описывает всю ситуацию с построением системы: «идеальное – типичное— конкретное».

В следующей главе будет дан анализ имеющихся в специальной психологии типологических подходов. Здесь мы лишь приведем общие теоретические основания типологических построений, опираясь на монографию С.Н. Костроминой (2007).

Она рассматривает построение типологических моделей, начиная с обобщения опыта, или типичных запросов к специалисту. Типологический подход заключается в систематизации «через описание признаков, характерных для определенной формы, группировки индуктивным способом вокруг эталонных моделей, обладающих определенными чертами или свойствами и объединения в определенную типологию» (Костромина, 2007, с. 393). Далее следует связывание внешних характеристик поведения и деятельности с особенностями психических свойств и состояний – раскрытие содержания взаимосвязей явления и возможных психологических причин.

Таким образом, исследователь рассматривает типологическую модель как взаимодействие двух уровней структуры данного объекта – феноменологического и причинного, реализуя двухкомпонентную модель анализа. Общей характеристикой всех типологий является реализация одного из двух содержаний в зависимости от того, на каких основаниях – феноменологических или причинных базируется этот анализ. Соответственно, по содержанию она выделяет две группы психолого-педагогических типологических построений: феноменологические и детерминантные, и по форме: разделенные и связанные. К *разделенным* типологиям она относит систематизированные описания «типичных состояний, функциональных проявлений и их вероятностных психологических причин, которые даются в виде перечисления (списка или перечня), без отражения причинно-следственных связей между уровнями <...> К связным типологиям относятся схемы психологической детерминации типичных проблем и их причин, а также психодиагностические таблицы. Преимущество этого вида описаний состоит в возможности достаточно компактно и наглядно отразить связи феноменологического уровня со сложной иерархией внутри причинного уровня» (Костромина

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.