«Методы изучения детей с нарушениями развития».

Выполнила:   
 Цыганцова Эльза Владимировна

**Введение**

 Интенсификация учебного процесса, повышение требований к интеллектуальным способностям детей и одновременное ухудшение состояния здоровья детского населения делают необходимым разработку специальной диагностики, направленной на контроль за ходом психологического развития ребенка. При этом необходимо иметь в виду, что, чем раньше будет начинаться школьное обучение, чем сложнее оно будет, тем у большего числа детей будут обнаруживаться недочеты, связанные с предшествующим развитием. Следовательно, контроль за процессами развития должен быть особенно тщательным для того, чтобы исправление отклонений в развитии начиналось как можно раньше.

В отечественной детской психологии установлено, что каждый возрастной период характеризуется определенной социальной ситуацией развития, то есть специфичным отношением ребенка к действительности, прежде всего к социальной действительности, активным взаимоотношением с определенными ее сторонами; ведущим типом деятельности, в котором осуществляется интенсивное овладение ребенком этими сторонами действительности; основными новообразованиями, возникающими на данной основе и характеризующими общую организацию сознания к концу каждого периода, приводящую к распаду социальной ситуации развития и возникновению нового типа деятельности.

При таком понимании процесса психического развития его диагностика должна строиться на совершенно иных принципах, чем это было раньше. Прежде всего, содержание диагностируемых сторон психического развития в каждом отдельном возрастном периоде должно отражать уровень сформированности и прогноз дальнейшего развития ведущего типа деятельности, ее основных структурных компонентов; уровень сформированности и прогноз развития основных новообразований в умственном и мотивационном развитии. Точкой отсчета для определения развития в каждый данный момент выступает уровень, достигаемый к концу периода в оптимальных условиях обучения и воспитания. Таким образом, для каждого возрастного периода должна существовать особая по содержанию система диагностируемых сторон психического развития: одна для школьного периода развития, другая – для младшего школьного возраста и, наконец, третья – для подросткового периода развития.

Так, для диагностики развития дошкольного возраста должен быть установлен уровень сформированности игровой деятельности – ее основных структурных компонентов (использование переноса значений с одного предмета на другой, соотношение роли и правила, уровень подчинения правилу игры) и некоторых сторон психического развития (наглядно-образное мышление, общие познавательные мотивы, соотношение зрительного и смыслового поля, использование символических средств, развитие общих представлений).

Для младшего школьного возраста содержание диагностируемых сторон развития должно быть другим. В него следует включить диагностику уровней сформированности: учебной деятельности, ее основных структурных компонентов (выделенность учебных действий и степень их сформированности, уровень развития действий контроля и оценки), а также основных новообразований (выделенность способов, общих для решения определенного типа задач, и их осознание, уровень развития внутреннего плана действий, уровень развития обобщений и понятий).

Для диагностики психического развития в переходные периоды (от дошкольного к школьному возрасту) в исследование нужно включать данные как по новообразованию дошкольного возраста, так и по начальным формам деятельности следующего периода, а также о проявлении и уровне развития симптомов, характеризующих наступление переходного периода. Для данного переходного периода это – потеря непосредственности в социальных отношениях, обобщение переживаний, связанных с оценкой, особенности самоконтроля.

Таким образом, диагностика строится на основе не искусственно выделенных отдельных психических процессов или функций (восприятие, внимание, память), а определенных единиц деятельности. Это придает значительно большую конкретность исследованию, а главное – возможность намечать способы коррекционно-педагогической работы при обнаружении отставания тех или иных сторон развития.

  2. Задачи и принципы изучения  детей с нарушениями в развитии

Психологическое исследование детей с нарушениями в развитии является частью медико-психолого-педагогического изучения ребенка, что обеспечивает всестороннюю оценку особенностей его развития. Идея комплексного подхода к изучению ребенка становится реальной при оптимальном сотрудничестве специалистов различного профиля, участвующих в диагностической и коррекционной работе с детьми. При этом предполагается решение следующих задач:

– определение содержания и прикладной ценности клинико-психо­патологического, экспериментально-психологического и психолого-пе­дагогического методов диагностики. Ценность вклада каждого из перечисленных методов в формирование диагностической версии определяется не столько их содержательной спецификой, сколько спецификой объекта диагностики. В частности, если речь идет о вероятном процессуальном заболевании ребенка, то возрастает роль патопсихологического обследования, которое должно выявить дифференциально-диагности­ческие признаки. Если необходимо квалифицировать структуру дефекта и определить степень интеллектуального недоразвития, приоритетное значение имеют данные клинико-психологического обследования. При определении характера и нарушений учебной деятельности ребенка наибольший вклад следует ожидать от психолого-педагогического анализа;

– разработка методических основ для реализации принципа «диагностика как этап коррекции». Сущность этого принципа состоит в необходимости осмысления любой диагностической задачи в контексте оптимизации коррекционной помощи ребенку. Такая диагностика должна осуществляться вне зависимости от квалификации психических расстройств и охватывать все наиболее важные сферы психосоциальной активности ребенка (игровая и учебная деятельность, взаимоотношения с окружающими, особенности поведения). Максимальная индивидуализация конкретных проблем ребенка, установление их иерархической структуры в каждом отдельном случае позволяют определить приоритеты в коррекционной работе, повысить точность и эффективность тех или иных воздействий;

– разработка процедуры «диагностического консилиума». Имея один и тот же объект приложения своих профессиональных знаний, дефектолог, психолог, детский психиатр, психотерапевт и другие специалисты часто склонны к определенной автономизации оценок наблюдаемых ими особенностей ребенка и узкопрофессиональной их интерпретации. Успешность коррекционной работы зависит от целостного представления о ребенке, исходящего из принципов личностного подхода к диагностике и организационно опирающегося на функциональный диагноз. Достижение такого уровня оценки возможно в структуре специально организованного консилиума, позволяющего осуществить обмен диагностической информацией и отработать оптимальные приемы профессионального взаимодействия.

Для диагностики нарушений психического развития ребенка существенное значение имеют сведения, характеризующие состояние нервной системы ребенка, его соматическое и психическое развитие, уровень навыков и знаний, которыми должен владеть ребенок определенного возраста и т.д. Это связано с тем, что нарушения психического развития у детей могут быть обусловлены разными причинами биологического и социального характера и могут проявляться как самостоятельное нарушение или как симптом в синдроме нервных и нервно-психических заболеваний.

Диагностика – это анализ информации и выводы о природе и причинах проблем, или постановка формального диагноза. Термин «диагноз» имеет два значения. Нозологический (таксономический) диагноз фокусируется на формальном отнесении случая к конкретной категории из системы классификации заболеваний. Во втором случае имеет место более широкое понимание диагноза как анализа проблем, при этом диагностика рассматривается как процесс сбора информации и используется для понимания природы проблем ребенка, их возможных причин, выбора методов терапии и оценки результатов. Это более широкий взгляд на диагностику синонимичен термину «обследование» и такая диагностика возможна в ходе психологического изучения ребенка.

Задачами психологического изучения являются:

–   выявление и квалификация особенностей психического развития детей, определение характера дефекта развития;

–   определение потенциальных возможностей и установление ориентировочных сроков компенсации дефекта развития в условиях специального обучения и воспитания, т.е. выявление возможности компенсировать дефект за счет сохранных функций;

–   определение оптимального пути обучения и тип учебного учреждения для детей с нарушениями в развитии.

Психологическое изучение играет важную роль в обосновании организации учебной и коррекционно-воспитательной работы с детьми, нуждающимися в специальных условиях обучения, т.к. раскрывает характерные особенности усвоения ими знаний, умений, навыков и условия формирования положительных качеств личности.

В диагностике развития ребенка принимают участие врачи – психоневрологи, отоларингологи, офтальмологи и т.д., психологи, педагоги – дефектологи, логопеды.

Психологическое исследование проводится с учетом данных медицинского обследования. Этим обеспечивается тесная взаимосвязь специалистов, комплексный подход к изучению ребенка. Принцип комплексности в обследовании является первостепенным при психолого-педагогическом изучении детей.

Для изучения психических явлений во времени, с учетом их динамики важным является принцип развития. Реализация принципа развития в психологическом изучении предполагает исследование условий возникновения психических нарушений, выявление тенденций нарушений развития и качественного характера этих изменений, а также обнаружение факторов компенсации этих нарушений. Сведения такого характера могут быть получены при изучении анамнеза ребенка и при экспериментальном исследовании. Опираясь на принцип развития, психологическое исследование может предсказывать с той или иной степенью вероятности спонтанные изменения психического явления или изменения под влиянием специального обучения ребенка.

Выделение Л.С. Выготским системы дефектов (первичный, вторичный и т.п.) и их иерархии в значительной степени определило системный подход к изучению детей, который необходим для поиска связей между нарушениями психического развития, анализ динамических изменений этих связей в процессе развития. Разработка системного подхода легла в основу принципа системно-динамического изучения. Этот принцип предполагает установление иерархии в нарушении психического развития, а также анализ каждой из структур психической деятельности ребенка.

Принципиально важным при психологическом изучении ребенка является вопрос о критериях оценки результатов исследования. Акцентирование внимания на анализе процесса выполнения задания и характера действий ребенка подчинен принципу качественного анализа. Качественный анализ позволяет выяснить, проявляется ли тот или иной дефект на элементарном уровне, или же он связан с нарушениями более высокого порядка организации психической деятельности, а также показывает, является ли данный симптом первичным результатом нарушения в психическом развитии или вторичным следствием какого-либо первичного дефекта.

9.3. Методы изучения детей с  нарушениями развития

Методы изучения детей с особыми потребностями разнообразны и в основном совпадают с методами изучения детей с нормальным развитием, однако имеют свою специфику.

1. Изучение документации ребенка. Задача изучения документации  – сбор анамнестических данных  и составление представления  об истоках аномального развития. В комплексном изучении ребенка  каждый из специалистов должен  уметь «читать» документацию  своих коллег и черпать из  нее сведения, которые необходимы  ему для составления полной  картины истории развития ребенка. Для психологического изучения  ребенка такие сведения можно  получить из выписки из истории  развития ребенка, которая должна  содержать заключения:

– педиатра;

– психиатра, невропатолога с обоснованным медицинским диагнозом;

– оториноларинголога с характеристикой состояния;

– офтальмолога с характеристикой состояния зрения;

– ортопеда (для детей с нарушениями функций опорно-двигатель­ного аппарата).

Материалы подробной выписки ориентируют психолога и формируют исходные предпосылки для выявления направления исследования психических функций.

Важным документом является педагогическая характеристика ребенка, отражающая данные о продолжительности его обучения и воспитания в школе и детском саду, подробный анализ успеваемости, поведения, мероприятия, проведенные для повышения успеваемости (индивидуальная работа, лечение и т.д.). Эти данные станут полезными при исследовании обучаемости ребенка и прогнозировании темпов его развития.

2. Изучение продуктов деятельности  ребенка. Анализируя конечный результат (детские рисунки, поделки, учебные  работы: диктанты, упражнения, решение  задач и т.п.), можно понять особенности  работы ребенка и составить  представление о его воображении, сформированности зрительных представлений, развитии мелкой моторики, степени сформированности у ребенка навыков учебной деятельности и др.

Для правильной оценки достижений ребенка необходимо знать:

– психологические механизмы получения того или иного результата, условия, в которых он получен;

– типичные затруднения в усвоении знаний для разных групп школьников;

– особенности развития данного навыка в процессе обучения;

– методы, позволяющие обнаруживать подлинные причины затруднений на каждом этапе обучения.

3. Метод наблюдения. Наблюдение  позволяет судить о состоянии  тех или иных психических функций  в процессе спонтанной деятельности  ребенка при минимальном вмешательстве  со стороны наблюдающего. Наиболее  важными видами наблюдения при  психологическом изучении ребенка  является наблюдение за игрой, поведением, общением и состоянием  работоспособности ребенка. Начиная  обследование ребенка с наблюдения  за игрой, можно расположить ребенка  к себе и ситуации обследования, постепенно перейти к экспериментальным  методикам.

4. Метод беседы. Беседа – метод  сбора информации о психических  явлениях в процессе личного  общения по специально составленной  программе. При изучении детей  метод беседы используется в  двух направлениях: беседа с родителями (учителями, воспитателями) с целью  сбора анамнестических данных и беседа с ребенком с целью установления контакта с ним и составления общего представления о его развитии. Это исходный этап знакомства, от которого зависит установление контакта с ребенком и очень важный метод, потому что многие дети с отклонениями в развитии имеют негативный опыт общения со взрослыми.

5. Метод эксперимента предполагает  сбор фактов в специально смоделированных  условиях, обеспечивающих активное  проявление изучаемых явлений. Он  может быть применен для изучения  различных видов деятельности  детей, выявления особенностей развития  их личности и возможностей  обучения. При проведении эксперимента  ребенку предлагается по определенной  инструкции выполнить задание, представляющее  собой модель обычной интеллектуальной  или любой другой деятельности.

Метод эксперимента, как и все другие методы, призван обеспечить выявление и негативных, и позитивных возможностей ребенка, кроме того, обеспечить получение сведений об обучаемости ребенка.

Определение способности к обучению – это определение резервов развития ребенка. Поэтому в ходе изучения ребенка особое значение имеет обучающий эксперимент. Принцип обучающего эксперимента заключается в следующем: при проведении эксперимента избираются заведомо трудные для ребенка задания, а затем экспериментатор обучает ребенка решению задачи. Помощь экспериментатора строго регламентируется в виде фиксированных инструкций – кратких «уроков». В качестве показателя обучаемости учитывается:

– количество и качество помощи, необходимой для правильного выполнения задания (процесс формирования навыка);

– возможность и качество словесного отчета ребенком о проделанной работе;

– возможность переноса полученного навыка на новые условия.

Мера помощи связана с изменением степени сложности предлагаемой ребенку задания. Учитывая это, каждое из экспериментальных заданий может быть представлено как задание с несколькими степенями сложности. Понятие «степень сложности» включает:

– характеристику объема материала, с которым действует ребенок во время выполнения задания;

– степень участия экспериментатора в разъяснении ребенку пути выполнения задания;

– виды помощи, которые могут быть предложены ребенку в процессе выполнения задания (помощь стимулирующая, организующая, разъясняющая, наглядно-действенная, конкретная).

Помощью является стимуляция к действию (подумай, постарайся сделать, у тебя получится); разъяснение сущности действия (например, при классификации: сюда будем откладывать все желтые, а сюда красные кружочки); введение наглядности при показе пути решения (экспериментатор выкладывает перед ребенком детали, необходимые для заданной конструкции, и начинает конструирование, предлагая ребенку продолжить действие); демонстрация образца (конкретная помощь) – выполнение задания с последующей репродукцией ребенком (например, экспериментатор сложил разрезную картинку, показал результат ребенку, разобрал конструкцию и предложил ребенку сделать то же самое).

При таком подходе к исследованию способы предъявления материала ребенку могут быть разнообразными, что обеспечивает постепенность изменения степени трудности задания и требований к ребенку. Это дает возможность ребенку перейти от элементарных к более сложным формам деятельности. Такая последовательность предъявления заданий позволяет определить степень сформированности того или иного действия. Результаты исследования покажут, способен ли ребенок вообще действовать в данной сфере деятельности, может ли решать поставленную задачу в обычных, или хотя бы облегченных условиях.

Полученные с помощью обучающего эксперимента данные могут быть использованы для первичной оценки обучаемости детей, для сравнения сдвигов в развитии при различных системах обучения. Они помогут обеспечить индивидуальный подход при обучении.

В процессе работы выделяются следующие этапы обучающего эксперимента:

1. Введение ребенка в ситуацию  эксперимента.

2. Сообщение содержания задания (инструкция).

3. Наблюдение за деятельностью  ребенка при выполнении задания (решение задания) и оказание дозированной  помощи.

4. Оценка результатов деятельности  ребенка.

При оценке результатов деятельности фиксируется и анализируется принятие задачи ребенком, понимание им инструкции, возможность самостоятельного выполнения задания и возможность коррекции ошибок (контроль за деятельностью), обучаемость, факторы, влияющие на изменение результатов работы.

Резюмируя вышеизложенное, можно сказать, что анализ результатов изучения детей с особыми потребностями в обучении предполагает концентрацию внимания исследователя на анализе характера нарушений, возникающих при выполнении ребенком заданий, и учет условий эксперимента. Сюда относятся анализ истощения, наступающего в процессе выполнения ребенком экспериментального задания; учет темпа проведения эксперимента, характеризующего скорость нервных процессов, изменение объема предполагаемых задач или материала, с которым действует ребенок (что в случаях превышения доступных ребенку пределов вызывает запредельное торможение). Отражение этих результатов в заключении по результатам эксперимента позволяет получить объективные данные, характеризующие особенности аномального ребенка.

9.4. Процедура психологического  исследования

Психологическое исследование ребенка с особыми потребностями в обучении специфично по отношению к другим видам изучения, например к медицинскому, однако структура проведения этих исследований во многом совпадает. В целом комплексное обследование проводится по единой схеме, согласно которой меняется роль и участие каждого из специалистов при проведении отдельных разделов обследования.

Процедура психологического исследования включает 3 этапа:

1. Изучение жалоб и анамнестических  сведений.

2. Непосредственное обследование  ребенка.

3. Составление заключения по  данным психологического обследования.

При проведении обследования на каждом этапе используются соответствующие методы (изучение документации, беседа и т.п.).

Для анамнестических сведений важным является анализ особенностей психического развития ребенка, эффективность работы по преодолению дефектов развития (если такая работа проводилась), реакция ребенка на дефект, обычное поведение ребенка, нетипичные проявления и характер ситуаций, влияющих на изменение поведения.

Применительно к психологическому изучению значимой является характеристика следующих параметров развития:

– сроки, то есть моменты времени начала и завершения разных этапов развития;

– характер, динамика, то есть последовательность моментов интенсивного и замедленного совершенствования навыков и умений;

– спонтанность – степень самостоятельности ребенка;

– результативность, то есть уровень развития ребенка к моменту обследования.

Эти параметры анализируются при изучении развития моторики и навыков самообслуживания, игры, интересов и познавательных способностей, общения, обучаемости.

Следует помнить, что многое о ребенке может сказать его внешний вид: осанка, походка, координация движений, взгляд, мимика лица и т.п. При снижении интеллекта, некоторых речевых нарушениях (ринололия, дизартрия) или при наличии комплексных дефектов внешний вид ребенка часто неблагоприятен. В качестве отклонений от нормального внешнего вида отмечаются невыразительное, маскообразное, амимичное лицо, отсутствие фиксированного взора, блуждающий взгляд, слюнотечение, неправильная форма или нестандартная величина головы, расщелины губы, неба, нарушение точности и координации движений при ходьбе.

При наблюдении следует отмечать, насколько быстро вступает ребенок в контакт и возможен ли контакт речевой. Нужно учитывать, ситуация ли исследования затрудняет установление контакта или же это несформированность средств общения.

Большую роль следует отводить анализу пути развития форм и средств общения ребенка с окружающими. Особое внимание нужно уделить анализу первых трех лет жизни ребенка, так как в это время закладывается фундамент речевой деятельности. Для большинства детей с речевыми нарушениями характерно отставание сроков появления слов и фразовой речи. В таких случаях следует узнавать, как ребенок привлекал к себе внимание (использовал жесты, изменение силы голоса, крик, изменение эмоционального состояния и т.п.).

Слабую речевую интенцию отмечают у большинства детей при сниженном слухе, при психических отклонениях от нормы. Дети со сниженным интеллектом часто бывают говорливы, легко вступают в контакт с окружающими, хотя этот контакт по существу формален.

Активное стремление к речевому общению наблюдается у детей с сенсорной алалией. Однако эта тенденция сочетается у них с раздражительностью, эмоциональной лабильностью и часто – острой эмоциональной реакцией на ситуацию непонимания окружающими их речи.

При организации процесса взаимодействия с детьми выявление уровня общения имеет большое значение, так как при завышении требований к ребенку он может отказаться от общения.

Наблюдение за игрой ребенка проводится с детьми дошкольного возраста и младшего школьного возраста. В ситуации обследования ребенку предоставляется возможность самостоятельно выбрать игрушки и действовать с ними. При этом фиксируется наличие у него эмоциональной реакции на игрушки, желание играть ими, целенаправленность и адекватность действий.

В результате проведения первой части непосредственного исследования психического развития аномального ребенка в процессе наблюдения можно установить реакцию ребенка на ситуацию обследования, оценить его поведение в этой ситуации и проследить некоторые особенности спонтанного поведения ребенка. Таким образом, на этом этапе работы психолога осуществляется ориентация в исследовании и определяется его стратегия и тактика.

9.5. Методики исследования мышления  и речи (по О.Н. Усановой)

К высшим психическим функциям относятся такие сложные по своему строению формы психической деятельности, как речь и мышление. Речь и мышление являются взаимообратными процессами. Развитие каждой из функций находится в прямо-пропорциональной зависимости от развития другой. По уровню развития речи можно судить об уровне развития мышления и наоборот.

Речь является сложной формой психической деятельности человека, социальной по происхождению и системной по строению. С одной стороны, речь в разной мере на разных этапах оказывается включенной в реализацию всех видов деятельности наряду и вместе с другими психическими процессами. С другой стороны, ее появление и совершенствование перестраивает психические процессы. В конечном итоге речь выступает организующей и связующей функцией по отношению ко всем психическим процессам. Любое речевое высказывание представляет собой речевое действие внутри целостного акта деятельности, являющейся мотивированной и целенаправленной. Оно складывается из программирования, осуществления программы и последующего лексико-грамматического развертывания, в ходе которого реализуется ряд подэтапов: создание внутренней схемы высказывания, выбор слов по значению, грамматическое структурирование, нахождение полной формы слова, которое оформляется сначала кинетически, а затем – кинестетически. Нарушения речи могут возникать вследствие несформированности любого из уровней прохождения речевого высказывания.

Речь обеспечивает и социальную функцию – общение. В детском возрасте определяющее значение для коммуникации имеет устная речь. Основной формой устной речи является диалог, в котором реализуется разговорная речь и который представляет собой одно из важных средств коммуникации.

Уровень развития речи в значительной мере определяется сформированностью лексических средств, объемом и организацией словаря. Характеристика лексики является важной потому, что за ней стоит умение обозначать объекты, предметы, явления словом (номинативная функция речи) и степень обобщения (обобщающая функция речи).

Для осуществления речевого общения необходимо уметь выражать и передавать мысли. Этот процесс реализуется с помощью фраз, являющихся основной единицей речи. Группы слов, входящих во фразу, образуют смысловое единство. Порождение фразы происходит на основе смысловых и грамматических схем. Процесс грамматического структурирования может быть представлен как последовательное нахождение грамматической конструкции, определение места слова в синтаксической структуре и выбор его грамматических характеристик. При нарушениях развития речи трудности в построении фразы и оперировании ею отчетливо наблюдаются. Это проявляется в аграмматизме (снижение набора употребляемых конструкций, их дефекте, нарушении грамматической формы слова).

Значительное место в речевом развитии должно быть уделено формированию звуков. Хотя сами звуки не являются единицами коммуникации, они необходимы для ее материального обеспечения.

Особое значение имеет развитие навыков приема информации. В некоторых случаях нарушения приема информации являются ведущими в структуре дефекта. Обеспечение полноценной коммуникации возможно лишь в условиях правильного понимания намерений говорящего, правильной оценки его сообщения. Нарушения понимания имеют место при тех речевых нарушениях, в основе которых лежит несформированность фонематического слуха, лексических значений, дефекты в вербальной памяти и затруднения в перешифровки логико-грамматических структур в систему знаний.

Таким образом, качественный анализ обследования речи позволяет описать лежащие в его основе нарушения и понять особенности развития мышления.

Мышление является особой формой психической деятельности, возникающей в тех случаях, когда задача требует предварительного анализа и синтеза ситуации и нахождения специальных вспомогательных операций, с помощью которых она может быть решена. Только при наличии мотивации человек приступает к деятельности. Таким образом, исходным в мыслительной деятельности является выделение задачи (цели в определенных условиях, в которых необходимо сначала сориентироваться, чтобы наметить путь к достижению цели).

Вслед за выделением задачи наступает этап ориентировки в условиях задачи. На этом этапе осуществляется анализ входящих в условие компонентов, выделение наиболее существенных составляющих и соотнесение их друг с другом. Предварительная ориентировка в условии является необходимым условием всякой деятельности, так как без нее ни один акт деятельности не может быть качественно реализован.

Следующим этапом деятельности является выработка общей стратегии деятельности. Это выбор одного из альтернативных путей решения задачи, что делает некоторые ходы более вероятными и оттеняет все неадекватные варианты. В зависимости от ориентировки и выработки стратегии зависит следующая ступень мыслительной деятельности – подбор соответствующих средств и операций, которые адекватны выполнению общей схемы решения задачи. Этот этап называется выработка тактики и является исполнительным этапом. Исполнительный этап завершается нахождением ответа на поставленный вопрос. За ним следует этап сличения полученных результатов с исходными условиями задачи или осуществление контроля результатов решения задачи

Изучение развития детского мышления в онтогенезе показывает, что у ребенка последовательно возникают, развиваются, а затем тесно взаимодействуют между собой три основные формы мышления: наглядно-действенная, наглядно-образная и словесно-логическая.

Наглядно-действенное мышление является исходной ступенью умственного развития ребенка. На этом этапе ребенок решает несложные задачи путем внешних действий с предметами, что обеспечивает знакомство с ними. Получение новых сведений об объекте вызывает необходимость использования не только известных способов действия, но и построение новых. Так постепенно совершенствуются поисковые действия, появляются более рациональные способы решения практических задач, ребенок научается извлекать нужную информацию о своих ошибочных действиях с тем, чтобы корректировать их. Осуществляя практические действия, ребенок так или иначе преобразовывает объекты своей деятельности. В результате этого у ребенка формируются первичные обобщения, которые позволяют осуществить переход к действиям более высокого уровня.

Для реализации действий наглядно-образного мышления у ребенка формируются и совершенствуются умения различать планы реальных объектов и моделей, отражающих эти модели. С помощью таких моделей ребенок представляет скрытые стороны ситуации. При использовании моделей ребенок осуществляет действие на модели и переносит его на оригинал. Это создает предпосылки осуществления действий в плане представлений. Усвоение слов помогает формированию мыслительных действий с образцами предметов, а с развитием речи становится возможным решать задачи не только с помощью практических действий, но и в уме, оперируя представлениями о тех преобразованиях, которые необходимо совершить. На этом этапе развития речь начинает играть роль вспомогательного средства мыслительной деятельности и приобретает функцию планирования решения. Это вполне понятно, потому что слово является не только элементом речи, но и элементом речевого мышления, так как в нем заключены все виды семантики: значение – общая единица речи, смысл и предметная отнесенность.

Завершающая стадия развития мышления – словесно-логическая. Большую роль в развитии логических форм мышления играет речь, которая на этой стадии становится орудием мышления, средством планирования и контроля. Овладевая словесно-логическим мышлением, ребенок начинает решать сложные познавательные задачи, у него формируется умение обосновывать и контролировать свои рассуждения и выводы. Ребенок становится способным решать задачи более обобщенно, так как к этому времени мыслительные операции становятся формализованными, взаимосвязанными и обратимыми, что выражается в возможности произвольно совершать любые мыслительные действия применительно как к конкретному, так и абстрактному материалу.

Таким образом, каждая форма мышления характеризуется своими особыми средствами и способами осуществления действий и выполняет специфические функции в общем процессе умственного развития детей.

Схематично это можно представить следующим образом: наглядно-действенное мышление: совершаю действие – получаю сведения об объекте – выявляю связи и свойства объекта; наглядно-образное мышление: вижу – знаю слово – действую на основе представлений; словесно-логическое мышление: имею представление – знаю как называется – совершаю действие в умственном плане.

В процессе познания и развития мыслительной деятельности ребенок усваивает мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, систематизация. Они являются основными компонентами мышления. Каждая из них выполняет определенную функцию в процессе мышления и находится в сложной связи с другими операциями.

Функцией анализа является расчленение целого на части и выделение отдельных элементов. Синтез служит средством объединения отдельных элементов, которые выделены в результате анализа. Сравнение помогает устанавливать сходство и различие отдельных объектов. Абстрагирование обеспечивает выделение ведущего признака. Обобщение – объединение предметов на основании ведущего признака. Классификация направлена на объединение по заданному признаку. Систематизация обеспечивает разделение и последующее объединение, но не отдельных объектов, как это происходит при классификации, а их групп, классов.

Все эти операции не могут проявляться изолированно, вне связи друг с другом, и в зависимости от степени сформированности каждой из них мыслительная деятельность в целом осуществляется с разной степенью результативности.

Основу мышления составляют мыслительные действия. По выполняемым функциям любое действие может быть разделено на три части: ориентировочную, исполнительную, контрольную.

Ориентировочная часть действия связана с использованием объективных условий, которые необходимы для успешного выполнения заданного действия. Исполнительная часть действия обеспечивает реальные преобразования в объекте действия. Контрольная – осуществляет корректировку деятельности на ориентировочном и исполнительском этапах.

Для выполнения любого действия необходима одновременная реализация всех его частей, и без этого действие не может быть выполнено.

При развитом интеллекте основу действия составляют «свернутые», быстро протекающие действия. Сначала ребенок осваивает действия в материальном или материализованном виде с развертыванием входящих в него операций. Постепенно происходит изменение форм действий и степени их развернутости, обобщенности и освоенности. Фактически форма действия характеризует степень владения действием.

По теории П.Я. Гальперина сначала материализованное мыслительное действие сочетается с речью. Затем действие формируется как внешнеречевое и, наконец, действие производится во внутренней речи (про себя), то есть становится умственным.

Выделяют следующие характеристики действия:

обобщенность – мера выделения существенных для выполнения действия свойств предмета из других несущественных;

развернутость показывает, все ли операции, первоначально входящие в состав действия, выполняются;

освоенность характеризуется степенью автоматизированности и быстротой выполнения действий.

Способы осуществления автоматизированных действий (мыслительные операции) являются важным показателем уровня развития мышления. При решении практических задач выделяют три уровня поиска:

1) ориентировка на несуществующие  признаки, однотипность действия, отсутствие  коррекции в зависимости от  результата, появление хаотических  проб;

2) частичная ориентировка на  существенные свойства ситуации, увеличение пробующих хаотических  действий, появление глобальной  коррекции практического действия  в зависимости от результата. В это время большое значение  приобретает зрительная ориентировка;

3) действие осуществляется с 1–2 ошибками и выполняется на  основе выявленной закономерности. На этом уровне возможна точная  коррекция действия.

В процессе онтогенеза у ребенка формируется техника оперирования при решении задач. На начальном этапе это хаотические действия, использование проб и ошибок, затем появляются пробующие действия, соотнесение взором и, наконец, – оперирование в идеальном плане (на основе представлений) и оперирование словом. При решении практических задач это проявляется в том, что ребенок, осуществляя действие с помощью внешней двигательной опоры, накладывает, примеривает предметы или их части друг к другу хаотически или целенаправленно, а затем осуществляет эти операции, все более приближаясь к выполнению их в умственном плане (на основе представлений).

При выполнении действий путем проб и ошибок ребенок использует особый способ мышления. Когда ребенок действует таким образом, он не только познает объект, но и перед ним раскрывается еще одна область познания – его собственная деятельность и ее результаты. Он должен соотнести результат с условием и выявить причину расхождения при ошибочных решениях, а значит произвести анализ своих действий.

При зрительном примеривании ребенок осуществляет мыслительные операции на основе сравнения образцов. Изменение способа оперирования связано с накоплением опыта и развитием мыслительной деятельности ребенка.

Таким образом, оценка способа действия при выполнении мыслительной задачи является существенным критерием уровня развития мышления.

Итак, при изучении мышления ребенка с особыми потребностями в обучении необходимо оценивать степень сформированности его мыслительных действий, их характер и ведущий способ их осуществления.

Одной из качественных методик изучения оценки уровня развития мышления у аномальных детей является методика исследования мышления О. Усановой.

Основные параметры, учитывающиеся в методике: сформированность мыслительных действий в зависимости от возрастной стадии развития, характер и способ мышления.

Первая часть методики включает в себя 10 заданий, направленных на анализ наглядных форм мышления (наглядно-действенного и наглядно-образного). По результатам выполнения этих заданий можно судить о сформированности у ребенка операций мышления на практическом уровне, о рациональности способов решения и степени участия речи в процессе выполнения практических действий.

Предлагая задания такого рода, можно пронаблюдать, как ребенок выделяет и соотносит признаки объектов в практическом плане, как предвидит, воссоздает целое из отдельных деталей и каким образом осуществляет действия на основе представлений с опорой на схемы изображения. Это обеспечивается серией заданий, которые постепенно усложняются.

Задание 1. «Разбор и складывание пирамидки». Исследуют возможности моделирования с учетом величины деталей. Применяется для детей от 2 до 6 лет.

Норма выполнения: дети 2–3 лет могут складывать пирамидку без учета величины. Неадекватным будет для них складывание пирамидки с попыткой надеть кольцо на закрытый колпачок. Дети старше 4 лет должны нанизывать кольца с учетом величины, они могут прибегать к пробам и примериванию. Дети старше 5 лет должны пользоваться зрительным соотнесением. Детям старше 6 лет задание может быть предложено с целью установления контакта и др.

Задание 2. «Почтовый ящик». Исследует возможности осуществления операций сравнения и установления тождества объектов на материальном уровне. Применяется для детей в возрасте от 3 до 7 лет.

Ребенку предлагается коробка с прорезями и набор объемных вкладок (10 шт.) по форме прорезей. Не открывая коробку, ребенок должен опустить все вкладки в нее.

Норма выполнения: для детей до 3 лет 6 месяцев адекватным считается использование силовых приемов при выполнении задания; у детей старше этого возраста, как правило, появляются целенаправленные пробы, дети старше 4 лет переходят к примериванию, а после 5 лет – к зрительному соотнесению. Сохранение проб у детей старше 4 лет и примеривания у детей старше 5 лет является допустимым. Дети старше 6 лет должны пользоваться зрительным соотнесением, а после 7 лет – действовать на основе представлений.

Задание 3. «Доски Сегена». Предназначено для исследования наглядно-действенных форм мышления и уровня сформированности действий идентификации и моделирования. Применяется для детей от 3-х лет и старше.

Ребенку необходимо вложить фигурки в доски с углублениями-пазами, в точности соответствуя пазам.

Норма выполнения: аналогична описанию в задании «Почтовый ящик».

Задание 4. «Складывание разрезных фигур и картинок». Предназначено для детей, начиная с 3-х лет. Детям 3–5 лет даются разрезные картинки сначала из 2-х, затем из 3-х, а потом из 5 частей.

Норма выполнения: большинство детей старше 4-х лет действуют на основе зрительного соотнесения. Нормой при складывании картинок из 5 частей (дается детям с 5 лет, справившимся с предыдущими заданиями) считается использование проб.

Задание 5. «Треугольники». Исследуют возможности моделирования на основе схем и чертежей. Предлагается детям, начиная с 6 лет.

Дети должны, руководствуясь чертежами, составить фигуру из треугольников.

Норма выполнения: для детей 6–7 лет нормой является выполнение задания с двумя треугольниками путем развернутых пробующих действий с одно- и двухкратным применением разделенного на части образца (трафарета); допустимо вкладывание треугольника в трафарет до 4–5 случаев. Для детей от 9 лет при выполнении конструкции из 2 треугольников нормой является выполнение задания в идеальном плане, но допускаются и примеривания, и пробные действия с опорой на трафарет до 3–4 раз.

Задание 6. «Кубики Косса». Используется для выявления уровня сформированности операций анализа и синтеза. Для детей от 5 лет. Ребенку предлагают набор кубиков, из которых нужно сложить узор по образцу.

Норма выполнения: дети пятилетнего возраста выполняют задание с 4 кубиками с помощью зрительного соотнесения, но допустимо и примеривание. С 6 лет дети выполняют те же задания при зрительном соотнесении, а с 9 лет – действуют на основе представлений.

Задание 7. «Классификация предметов по одному признаку». Исследует уровень сформированности операций обобщения и классификации. Выявляет возможности ребенка объединять наглядно представленные объекты на основе выделения одного ведущего признака при работе с геометрическими фигурами, которые различаются по цвету, форме и величине. Для детей, начиная с 5 лет.

Норма выполнения: при выполнении задания по образцу детям 5 лет требуется 1–2 урока. Нормой является словесное обозначение признаков классификации.

Задание подходит для проведения обучающего эксперимента.

Задание 8. «Классификация объектов по двум признакам. Соотнесение цвета и формы». Предназначено для выявления возможности классификации на основе вычленения наглядно представленных признаков, заданных и выделенных материалов. Ребенку требуется найти место каждой фигуре по цвету и форме в таблице, которая расчерчена на квадраты, где в вертикальном ряду обозначены неокрашенные геометрические фигуры всех перечисленных форм, соответствующие по размеру образцам фигур, а в горизонтальном – бесформенные мазки 7 цветов. Используется для детей от 5 лет.

Норма выполнения: дети 5 лет выполняют задание в полном объеме с использованием проб, а при зрительном соотнесении при уменьшении поля восприятия до 4 форм и 5 цветов. Дети 6 лет и старше выполняют задание в полном объеме на основе зрительного соотнесения. Дети 7 лет справляются с заданием, действуя в идеальном плане.

Задание 9. «Классификация объектов по двум признакам. Соотнесение формы и величины». Предназначено для исследования возможности классификации на основе вычленения наглядно представленных признаков, заданных и выделенных материалов. Как и в предыдущем задании, ребенок должен найти место фигурке в расчерченной таблице, в вертикальном ряду которой обозначены неокрашенные геометрические формы, а в верхнем ряду – постепенно уменьшающиеся треугольники. Для детей от 5 лет.

Норма выполнения: дети 5 лет выполняют задание с использованием проб, выражающихся в примеривании с помощью наложения. Количество проб должно уменьшаться по мере заполнения рядов.

Задание 10. «Невербальные аналогии». Для изучения логики мышления на наглядном уровне, выявления уровня развития операций сравнения и обобщения. Ребенку требуется дорисовать геометрическую фигуру по аналогии, которая указана в таблице-карточке. Для детей, начиная с 6 лет.

Норма выполнения: большинство детей 6 лет справляется с заданием при условии 1–2-кратной помощи в виде выбора нужной фигуры из ряда.

Вторая часть методики – исследование вербально-логических форм мышления.

При выполнении заданий этой части требуется актуализация умений, связанных с речевой деятельностью. Процесс решения задач состоит в оперировании наглядным словесным материалом с текущим или последующим объяснением или оперировании конкретными словами.

Условия и диапазон применения – для детей дошкольного и школьного возраста, владеющих речью. На выполнение заданий могут влиять нарушения слуха (не воспринимает инструкции) и зрения (не воспринимает зрительных образцов).

Задания методики даются в виде занимательных уроков с конкретной мотивировкой. При неудачах ребенку необходимо оказывать помощь.

Виды помощи: стимуляция к действию, программирование плана действия (вопросы), указание способа поиска пути решения, демонстрация способа решения.

Задания с 1 по 5 предназначены для исследования уровня сформированности понятий. Задания с 6 по 9 направлены на выяснение возможностей ребенка в осмыслении сюжета и понимании скрытого смысла высказываний. Важным условием выполнения этих заданий является владение связной речью.

Задание 1. «Определение понятий». Выясняет возможность применения отвлеченных категорий при включении данного понятия в систему эквивалентных или более общих понятий. Применяется для детей с 5 лет. Ребенку необходимо дать определение предлагаемым понятиям.

Норма выполнения: дети 5-летнего возраста описывают предмет с указанием его функционального признака. С 6 лет дети могут применять отвлеченные категории для описания предмета.

Задание 2. «Сравнение и различение понятий». Для выяснения возможности выделения существенных признаков сходства и различия понятий и категориальных суждений. Используется для детей с 5 лет.

В предложенной паре слов ребенок должен выделить сходство и различие.

Норма выполнения: та же, что и в первом задании.

Задание 3. «Вербальные аналогии». Задание направлено на выявление особенностей понятийного вербального мышления, определение логических абстракций.

Применяется к детям от 14 лет и старше.

Ребенку требуется подобрать аналогичное, представленное в паре слов, отношение к заданному понятию.

Норма выполнения: в норме дети усваивают порядок решения задач после 1–3 примеров, ориентируясь на существенные признаки.

Задание 4. «Классификация предметов». Исследует процессы обобщения и абстрагирования. На материале эксперимента можно также изучить возможность анализа последовательности умозаключений, критичности и обдуманности действий, особенностей памяти, объема и устойчивости внимания, личностных реакций. Применяется к детям от 5 до 7 лет – первый и второй этапы, 7 лет – все три этапа работы.

На первом и втором этапах ребенку предлагается набор карточек с предметными изображениями, предполагающими категориальную классификацию, которые он должен, обобщая, разложить на группы – подходящее к подходящему. На третьем этапе стоит задача соединить группы между собой так, чтобы предметам укрупненной группы можно было дать название с общим существенным признаком.

Норма выполнения: дети 5-летнего возраста справляются с заданием в действенном плане, определяя принцип обобщения на функциональном уровне. Начиная с 6 лет, нормой является использование отвлеченных категорий.

Задание 5. «Исключение предметов». Для исследования категориального мышления и выявления уровня обобщения. Применяется с 5 лет и старше в порядке возрастающей сложности.

В ходе выполнения задания от ребенка требуется исключить лишний предмет, который не подходит по категориальному признаку к трем остальным.

Норма выполнения: дети 5 лет справляются с заданием в действенном плане, обобщая предметы на функциональном уровне и определяя «лишний предмет» способом противопоставления (например, это обувь, а это – не обувь). Дети с 6 лет при обосновании сходства и различия вводят отвлеченные категории, частота которых возрастает к 7 годам.

Задание 6. «Объяснение сюжетных картин». Выявляет возможности осмысления ситуации, содержания картины на основе аналитико-синтетической деятельности.

Применяется с 5 лет и старше. От ребенка требуется составить рассказ по предложенной картинке. Картинки, представляемые ребенку, трех видов: простые, наглядно изображающие все детали соответствующего события (с явным смыслом), и усложненные, в которых общий смысл может быть понят только из сопоставления ряда деталей и с помощью ряда заключений, которые ребенок должен сделать (со скрытым смыслом), а также картинки-нелепицы.

Норма применения: дети 5 лет составляют связные рассказы с элементами фантазии. При анализе нелепиц у них возникают адекватные эмоциональные реакции.

Задание 7. «Установление последовательности событий». Выявляет способность понимать связь событий и умение строить умозаключения.

Применяется при обследовании детей с 5 лет, владеющих речью.

Ребенку предлагаются серии сюжетных картинок (от 3 до 6 картинок в серии) с явным или скрытым смыслом и незавершенным концом действия. Ребенок должен сложить их по порядку и рассказать, с чего все началось, что было дальше и чем история закончилась или может закончиться.

Норма выполнения: дети с 5 лет справляются с серией 3–4 картинок; при увеличении количества картинок наблюдается тенденция к увеличению пробных действий с ними.

Задание 8. «Объяснение сюжета, выраженного в словесной форме». Выявляет возможности осмысления ситуации на основе слухового восприятия (понимание явного и скрытого смысла, связи деталей в единое целое).

Применяется к детям с 5 лет.

Задача ребенка понять основной смысл текста (рассказа, басни), содержащего ряд существенных и побочных деталей, которые нужно проанализировать для понимания смысла.

Норма выполнения: нормально развивающиеся дети 5-летнего возраста самостоятельно пересказывают текст, фиксируя внимание на существенных деталях. Им доступно понимание скрытого смысла, что раскрывается в беседе по содержанию.

Задание 9. «Понимание скрытого смысла высказывания». Выясняет возможности оперирования смыслом: понимание переносного смысла, целенаправленности суждений, степени их глубины. Применяется для детей школьного возраста. Ребенку необходимо выбрать (из предложенных) фразу к каждой из пословиц (метафор).

**Выводы**

·   При задержке психического развития имеет место резидуально-органическая недостаточность центральной нервной системы, приводящая к неравномерности формирования психических функций, что обусловливает особенности развития, поведения детей и определяет специфику содержания и методов коррекционного обучения.

·   Психолого-педагогическая характеристика детей с ЗПР включает отличительные признаки этой категории детей как от нормально развивающихся сверстников, так и от детей с умственной отсталостью. Однако в силу схожести поведенческих проявлений дифференциальная диагностика может представлять определенные трудности. Всесторонне психологическое обследование и изучение познавательной деятельности детей с ЗПР служат важным фактором правильной диагностики и выбора путей обучения и коррекции.

·   К началу школьного обучения у этих детей, как правило, не сфор­мированы основные мыслительные операции – анализ, синтез, сравнение, обобщение. Они не умеют ориентироваться в задаче, не планируют свою деятельность, но в отличие от умственно отсталых у них выше обучаемость, они лучше используют помощь и способны осуществлять перенос показанного способа действия на аналогичное задание.

·   При соблюдении специфических условий обучения дети этой категории способны овладеть учебным материалом значительной сложности, рассчитанным на нормально развивающихся учащихся общеобразовательной школы.

**Список литературы**

Основная

Власова Т.А., Лубовский В.И. Дети с задержкой психического развития (НИИ дефектологии АПН СССР). – М.: Педагогика, 1984.

Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М., 1973.

Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии: Сб. // Под ред В.И. Лубовского. – М.: Просвещение, 1994.

Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие. – М.: МГУ, 1985.

Лубовский В.В. Психологические проблемы диагностики задержки психического развития детей. – М., 1989. – 100 с.

Дополнительная

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

Дети с задержкой психического развития / Т.В. Егорова, Г.И. Жа­ренкова, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина, Л.И. Переслени и др. – М., 1984.

Калмыкова З.И. Отстающие в обучении школьники (проблемы психологического развития). – М.: Педагогика, 1986.

Клинико-генетическое и психолого-педагогическое изучение детей с ЗПР: Сб. / Под ред. Т.А. Власовой. – М.: Просвещение, 1983.

Кумарина Г.Ф. Обучение в коррекционных классах: Пособие для учителей (Академия педагогических наук СССР, НИИ теории и истории педагогики). – М., 1991.

Тржесоглава З. Дети с легкими дисфункциями мозга в детском возрасте: Пер. с чешск. – М.: Медицина, 1986.

 стратегия и тактика.