

Анализ интеллектуального развития детей.

Пояснительная записка.

Интеллектуальное развитие представляет собой непрерывный, динамический процесс, протекающий в деятельности:

- игровой,
- учебной,
- трудовой,
- коммуникативной.

Карта развития ребенка является составной частью комплексного и всестороннего изучения ребенка. Главной задачей при составлении карты развития ребенка является выявление патогенных факторов, которые привели к отставанию в психическом развитии ребенка.

Большое место в карте отводится сбору сведений о семье, в которой проживает ребенок. Анализ этих данных позволяет оценить положительное или отрицательное влияние на развитие ребенка микросоциального фактора.

Анализ протекания беременности и родов матери, позволяет проанализировать вклад различных осложнений на состояние ЦНС. При достаточной интенсивности патогенных факторов, можно предположить, что причиной отставания в развитии является церебральная органика.

Изучение состояния здоровья ребенка до года и после позволяет предположить задержку психического развития соматического происхождения. Определяя интеллектуальное развитие детей, психологи различают

Объем и качество усвоенных знаний (их содержание и структуру).

Степень осознанности применения приемов мыслительной деятельности (операций и умственных действий),

Степень овладения ребенком в процессе обучения видами и формами мышления

Отечественные психологи в изучении проблемы умственного развития руководствуются принципами структурного, аналитико-синтетического и генетического подхода к исследованию. Они не отождествляют, но и не противопоставляют:

- обучение и умственное развитие;
- общие и специальные интеллектуальные способности;
- биологические и социальные предпосылки интеллектуального развития.

Эти феномены рассматриваются во взаимосвязи.

В исследовании проблемы интеллектуального развития всестороннему анализу подвергаются как результаты, так и процесс интеллектуальной деятельности, ее структура и пути формирования. Выявлено, что умственное развитие определяется не только степенью возрастного созревания структур головного мозга, но и познавательной деятельностью в процессе обучения и воспитания.

Обучение рассматривается как ведущий фактор интеллектуального развития детей.

Обучаемость же признается важнейшим показателем умственного и психического развития в целом.

Деятельность (и познавательная, и предметно-практическая) ставит человека перед проблемами, задачами. В ней проверяется и правильность их решения. В о/п обоснован и утвержден **принцип единства сознания и деятельности** как важнейший фактор психического развития ребенка. В соответствии с этим, определяется необходимость включения ребенка в активную, разнообразную, прежде всего в ведущую деятельность.

Понятие «интеллектуальное развитие» имеет как узкий, так и широкий смысл. В узком смысле интеллектуальное развитие трактуется в о/п как динамический по-уровневый процесс количественного и качественного совершенствования

- мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования,
- форм мышления (понятия, суждения, умозаключения)
- и видов мышления (действенное, образное и логическое).

Уровень интеллектуального развития во многом определяет мыслительную и в целом психическую деятельность ребенка, а так же интеллектуальные качества его личности.

Основной и ведущей в процессе интеллектуального развития человека выступает его мыслительная деятельность, осуществляемая в русле познавательной и предметно-практической деятельности в целом.

В числе наиболее значимых и устойчивых характеристик умственного развития, находящихся в неразрывной связи друг с другом и отражающих реальные достижения детей, в о/п выделяются следующие уровни:

- **общая осведомленность** ребенка — как запас знаний о доступных ему предметах и явлениях окружающего мира по объему, содержанию и качеству усвоенных знаний;
- **любопытность** — как способность усмотреть проблему, вопрос в мыслительной задаче, поставить его перед собою и прилагать усилия с тем, чтобы получить на него ответ;
- **восприимчивость** — как способности впитать в себя информацию, отдифференцировать и переработать ее;
- **сообразительность** — как основу понимания, быстроты и гибкости мыслительных процессов, позволяющих «сходу» выделять главное, анализировать, сопоставлять, опираться на опыт, при необходимости переносить его в новые условия, рассуждать и делать выводы;
- **вербализация** — как способность выразить мысль словом, оформить ее в устной и письменной речи и активно использовать в процессе общения;
- **запечатление, сохранение и последующая своевременная актуализация имеющейся информации.**

В современной психологии наглядно-практическое и словесно-логическое мышление не противопоставляются. У них одинаковые структурные единицы:

- мотив, возникновение и формулирование задачи,
- ориентировка в условиях,
- выбор стратегии,
- отбор операций,
- принятие решения и контроль.

А также одинаковые этапы:

- формулирование задачи,
- ориентировочно- исследовательская деятельность,
- выбор стратегии и тактики,
- собственно решение задачи и контролирующая деятельность действия.

Человеческое мышление осуществляется с участием речи:

- с помощью речи анализируются условия решения наглядно-практических задач;
- речь необходима и для составления плана, контроля за результатами решения задачи.

По мере того, как развивается речь ребенка, объекты мышления, а также операции и действия с ними все больше вербализуются. На качестве мышления существенно сказывается уровень развития речи.

Недостаточная сформированность наглядно-действенного и образного мышления, а также их структурной организации у детей с проблемами в психическом развитии сказывается на развитии словесно-логического мышления, что отражается на взаимодействии речевых и неречевых компонентов мышления. Учитывая все это, в процессе психологического изучения необходимо оценивать уровень и соотношение в развитии всех видов мышления, а также способов и средств осуществления каждого вида мышления.

Исследованиями в области специальной психологии, показано наличие у всех категорий детей, не имеющих текущего патологического процесса, потенциальных возможностей развития за счет формирования высших психических функций. Возможности компенсации, реализующиеся при благоприятных условиях коррекционного воспитания и обучения, сглаживают и в известной мере устраняют неравномерность психического развития у детей. Обнаружение этой важнейшей закономерности обусловило необходимость своевременной организованной помощи детям.

Правильное понимание общих и специфических закономерностей развития при конкретной форме нарушения зависит от знания характера первичного дефекта и закономерного влияния на образование вторичных отклонений на формирование психики ребенка, которые в совокупности влияют на весь ход психического развития. Исследования разных групп детей с нарушениями психического развития показывают, что каждый вид развития имеет свои специфические особенности, обусловленные конкретным дефектом, отличающие одну категорию таких детей от других.

Структура мыслительной деятельности и критерии ее оценки.

Мышление человека как акт целостной психической деятельности возникает лишь в тех случаях, когда у субъекта существует соответствующий мотив, делающий любую задачу деятельности актуальной, а решение необходимым, и когда субъект оказывается в ситуации, относительно которой у него нет готового (врожденного или привычного) решения.

Вслед за возникновением задачи мыслительной деятельности **наступает первый ее этап — этап ориентировки в условиях задачи**, когда осуществляется мысленный анализ входящих в нее компонентов и соотнесение их друг с другом. Это еще ознакомление с действием и условиями его успешного выполнения, обеспечивающее понимание логики этого действия, возможность осуществления его. Предварительная ориентировка в условиях задачи является непременным условием всякой мыслительной деятельности и без нее никакой акт деятельности не может быть реализован.

На этой ориентировочной основе проводится выбор одного из альтернативных путей решения и формирования общей схемы решения задачи, что делает некоторые ходы более вероятными и оттесняет все неадекватные альтернативы. Этот этап интеллектуального акта носит название фазы выработки общей стратегии мыслительной деятельности. В зависимости от результатов ориентировки, выбора стратегии создания общей схемы решения задачи и выбора адекватной системы альтернатив, осуществляется следующая ступень мыслительной деятельности — подбор соответствующих средств и операций, которые будут адекватными выполнению общей схемы решения задачи.

Выработка тактики — это исполнительный (второй) этап деятельности. На этом этапе субъект с помощью системы операций осуществляет решение мыслительной задачи. Он завершается нахождением ответа на поставленный вопрос. Однако это не последняя стадия мышления.

За ней следует **третий этап — этап контроля**, сличения полученных результатов с исходными условиями задачи. И если полученные результаты согласуются с исходными условиями, акт деятельности прекращается; если же наблюдается рассогласованность, то процесс поиска решения продолжается до нахождения адекватного, с точки зрения решающего задачу, ответа. Таким образом, завершающим этапом мыслительной деятельности является контроль за ее результатами.

Мыслительная деятельность может быть нарушена в различных структурных звеньях, а эти нарушения могут проявляться на различных этапах осуществления деятельности. Поэтому при психологическом изучении мышления ребенка необходимо оценить, в каких звеньях структуры данной психической деятельности проявляются те или иные деформации, нарушения, недоразвитие мышления. Чтобы лучше проследить, в чем именно состоят дисгармонии в развитии мышления или дефекты, мешающие выполнению того или иного задания, и выделить нейропсихологические механизмы, лежащие в основе затруднений, необходимо, вводя изменения в задания, проследить

- как условия, при которых выполнение задачи затрудняется,
- так и те, при которых наблюдаемые нарушения компенсируются.

Такой структурно-динамический характер исследования требует большой подвижности в использовании психодиагностических методов. Соблюдение принципа структурно - динамического изучения обеспечивает эффективность психологического изучения в целом.

При психологическом изучении мышления детей необходима оценка функциональной зрелости всех операций.

- Только выявив особенности развития мышления ребенка, можно определить
- и его возможности,

- и «зону ближайшего развития»,
- и пути коррекции как мыслительной деятельности, так и интеллектуальных качеств личности.

На диагностическую значимость «зоны ближайшего развития» указывал еще Л. С. Выготский. Восприимчивость к различным видам помощи там, где ребенок не может сам решить задачу, является чувствительным параметром, дифференцирующим уровень развития мышления детей.

Полученные в исследованиях умственной деятельности школьников данные говорят о том, что имеет значение не только сам факт возможности решения задачи с помощью взрослого, но и **мера такой помощи**, которая ведет к достижению цели. Чем **меньше эта помощь, тем выше чувствительность к ней, выше способность к усвоению знаний, выше обучаемость**. Сам термин «обучаемость» фактически отражает эту чувствительность к обучению: восприимчивость к нему. **Диагностическое значение имеет не только мера помощи, но и форма помощи педагога ребенку.**

Изучение влияния различных форм помощи на обучение ребенка обеспечивает качественный анализ нарушения мышления, фиксируя степень его выраженности и структуру, и позволяет прогнозировать формы коррекции нарушения мышления.

Так как исследование мышления в значительной степени направлено на выявление возможностей коррекции развития ребенка с аномалиями, **определение его обучаемости выступает важнейшей составляющей всего процесса исследования мышления**. Это обусловило включение в каждую из методик обучающих уроков таких методов, которые дают возможность оценить меру и качество оказанной ребенку помощи.

Разрабатывая методы изучения психического развития ребенка, нельзя не иметь в виду, что одним из основных при этом является вопрос о таких единицах психологического анализа, в которых отражается специфика анализируемого процесса, явления. Основная задача анализа, по существу, состоит в том, чтобы в каждом психологическом целом выделить определенные черты и моменты, которые бы сохранили примат этого целого. Поскольку психика выражается в деятельности, ее анализ корректно проводить в действиях — единицах, которые имеют ту же структуру, что и деятельность, т. е. мыслительные действия. Любое же действие (в том числе и действие мыслительное) выполняет триединую функцию:

- ориентировочную,
- исполнительную
- и контрольную.

Ориентировочная часть действия связана с познанием и использованием тех объективных условий, которые необходимы для успешного выполнения заданного действия и вошли в содержание ориентировочной основы действия. Исполнительная часть действия обеспечивает реальные преобразования в объекте действия, контрольная часть действия осуществляет корректировку деятельности на ориентировочном и исполнительном этапе.

В разных действиях человека эти составляющие имеют разную степень сложности, занимают разный объем. Однако выполнение любого действия требует одновременной реализации всех его компонентов, без этого действие не может быть выполнено.

Действие человека всегда происходит на том или ином уровне всегда обладает той или иной степенью обобщения, производится с разной полнотой операций и с разной мерой усвоения.

Любое действие, может быть раскрыто путем выявления степени сформированности его характеристик — формы действия, обобщенности, развернутости и освоенности.

При развитии интеллекта основу мышления составляют «свернутые», быстро протекающие действия. Однако они появляются у ребенка не одновременно.

Согласно теории П. Я. Гальперина **о поэтапном формировании умственных действий**, сначала ребенок овладевает новым для него умственным действием в материальном или материализованном виде с развертыванием всех входящих в него операций. В таком виде совершаются и ориентировочные, и исполнительные, и контрольные действия. Постепенно происходит изменение умственных действий и степени их развернутости, обобщенности и освоенности. Фактически форма действия характеризует степень (уровень) присвоенности действия ребенком, меру его интериоризации. Начальная форма (материальная) сочетается с

речевой: ребенок сопровождает свои действия речью. Затем действие формируется как внешнеречевое и, наконец, проявляется во внешней речи про себя и далее - во внутренней речи, то есть становится умственным.

Возможность выполнять действие полностью в умственной форме означает, что оно **прошло весь путь интериоризации, превратилось из внешнего во внутреннее.**

Так как форма действия, характеризует этап развития мыслительной деятельности ребенка, достаточно просто наблюдается и фиксируется, целесообразно использовать в первую очередь при оценке сформированности мыслительных действий именно ее.

Обобщенность мыслительного действия характеризует меру выделения существенных для его выполнения свойств предмета из других, несущественных.

Развернутость действия показывает, все ли операции, первоначально входившие в его состав, выполняются ребенком.

Согласно теории П. Я. Гальперина, по мере сформированности действия состав выполняемых операций уменьшается, в результате чего оно становится свернутым, сокращенным.

Особенность мыслительного действия характеризуется степенью его автоматизированности и быстротой выполнения.

Рассмотренные характеристики действия являются независимыми, первичными. Кроме первичных П. Я. Гальперин выделил **две вторичных характеристики действия:**

- разумность, определяемую существенностью усилий, на которые ориентируется ребенок, выполняющий действие,
- и сознательность выполнения, что состоит не только в возможности практически осуществить действие, но и в способности обосновать в речевой форме правильность выполнения этого действия (что сделано и почему именно так сделано).

Способы осуществления мыслительных действий (операций) являются важным показателем уровня развития мышления. В онтогенезе они претерпевают существенные изменения. При решении практической задачи выделяются 3 уровня поиска:

I. Ориентировка на несущественные признаки, однотипность действий, многократное повторение однотипного действия, отсутствие коррекции в зависимости от результата, появление хаотических проб;

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

III. Действие осуществляется с 1—2 ошибками и выполняется на основе выявленной закономерности, точная коррекция действия. Уровни постепенно усложняющегося поиска способов решения задачи коррелируют с уровнем сформированности познавательной деятельности ребенка, что даст возможность использовать эту характеристику для оценки мышления.

У ребенка последовательно формируется техника оперирования при решении наглядных задач, которая **на первых этапах заключается в хаотических действиях, отдельных пробах и ошибках, затем перерастает в систему пробующих действий, соотнесение взором и, наконец, оперирование в идеальном плане** (на основе представлений), а также оперирование словом. При решении практических задач это проявляется в том, что ребенок, осуществляя действие с помощью внешней двигательной опоры, накладывает, прикладывает предметы или их части друг к другу хаотически или целенаправленно, а затем совершенствует эти операции, все более приближая их выполнение к идеальному (на основе представлений). Это же наблюдается при решении наглядных практических задач у детей с нарушениями интеллекта.

При выполнении действий **путем проб и ошибок** у ребенка отмечается особый способ мышления. Когда ребенок действует таким образом, он не только познает объект, но перед ним раскрывается еще одна область познания — **его собственная деятельность и ее результаты.** При успешном выполнении действия ребенок анализирует свои действия и соотносит результат с условием, выявляет причину расхождения. Отсюда видно, что поиск решения задачи путем пробующих и ошибочных действий требует сложных мыслительных операций.

При **зрительном примеривании** ребенок осуществляет мыслительные операции на основе сравнения образов. Изменение способа оперирования связано с накоплением опыта и развитием мыслительной деятельности ребенка. А это значит, что оценка способа действия ребенка при выполнении им мыслительной задачи является существенным критерием уровня развития его мышления.

Основываясь при изучении мышления детей с проблемами в психическом развитии на выдвинутом Л. С. Выготским положении о единицах психического анализа и характеристиках параметров действия, выделенных П. Я. Гальпериным и другими психологами, нельзя не видеть необходимости в оценке, сформированности у таких детей мыслительных действий, а также ведущего способа их осуществления.

Мышление, являясь особенно сложным психическим процессом и психической деятельностью, возникающей лишь в проблемной ситуации, требует применения адекватных мыслительных действий, посредством которых только и могут быть разрешены те или иные мыслительные задачи. При исследовании мышления должна создаваться такая ситуация, для которой у испытуемого отсутствуют готовые, ранее освоенные средства достижения цели. Тогда он вынужден подвергать эту ситуацию анализу, выделять ее существенные компоненты, соотносить их друг с другом, формулировать гипотезы, намечать стратегию и подбирать для ее выполнения определенных операций или тактических приемов.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И КАЧЕСТВЕННАЯ ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ МЫШЛЕНИЯ

При общей оценке результатов обследования мышления детей необходимо учитывать состояние всех структурных компонентов их мыслительной деятельности/а также позитивных и негативных причин и условий ее нарушения. Продуктивной, по данным нашего исследования, является комплексная оценка, по следующим признакам или параметрам:

- степень понимания и принятия задачи;
- степень понимания инструкции;
- степень самостоятельности выполнения заданий и способы действий;
- степень результативности выполнения задания и возможности коррекции ошибок.

1. Степень понимания и принятия задачи.

Этот параметр оценки содержательно характеризует начальный момент выполнения любого задания. В первую очередь здесь учитывается и оценивается, понимает ли ребенок задачу и согласен ли он выполнить ее. Для исследователя здесь также имеет значение оценка того, какая мотивация деятельности принимается ребенком: **игровая или учебная**.

В случае несогласия выполнять задание необходимо выяснить причины, в числе которых могут быть следующие:

- негативное отношение ребенка к ситуации обследования (чаще всего это трудности контакта, которые необходимо преодолеть, прежде чем проводить обследование);
- завышение требований к ребенку со стороны исследователя: ребенку предлагается задание с учебной мотивировкой, в то время как он может его выполнять лишь на невербальном уровне в процессе игры. Следовательно, изменение мотивировки и упрощение предъявляемого ребенку экспериментального материала послужит условием выполнения задания при сформированности исследуемого вида деятельности;
- неадекватная оценка ребенком степени трудности задания как невыполнимого (наблюдается у детей с заниженной самооценкой и может быть скорректирована стимулирующей помощью — подбадриванием ребенка);
- адекватное прогнозирование трудностей выполнения задания и нежелание их демонстрировать, что выступает как форма психологической защиты у интеллектуально сохранного ребенка.

Ребенок может начать выполнять задание: действовать с предложенным ему материалом, но это еще не означает, что он понял и принял задание, так как действия его могут быть импульсивными, нецеленаправленными и неадекватными поставленной задаче, и, таким

образом, нельзя отождествлять начало его конкретной деятельности с пониманием задачи.

Итак, анализ понимания и принятия задачи ребенком дает возможности оценить:

- а) отношение ребенка к ситуации обследования;
- б) характер мотивации как один из ведущих компонентов мыслительной деятельности.

2. Степень понимания инструкции.

От нее зависит ориентировка в задании, без которой целенаправленное выполнение задания невозможно. Непонимание словесной инструкции часто проявляют дети с нарушениями слуха и речи. В таких случаях рекомендуется давать инструкцию в действиях. Показ существенно облегчает выполнение заданий этими детьми.

У детей с речевыми нарушениями на этом этапе сотрудничества с экспериментатором могут возникнуть затруднения разного типа. Преимущественно они характерны для детей с сенсорными расстройствами, у которых нарушено восприятие звуковых сигналов.

Непонимание инструкции проявляют дети с сохранным физическим слухом. Это может быть связано со следующими особенностями детей:

- **неустойчивость слухового внимания** («мерцающее внимание»). При стимулирующей и организующей помощи, обеспечивающей ребенку концентрацию внимания, эта сложность может быть компенсирована. В таком случае экспериментатор удерживает внимание ребенка на выполнении задачи — называет и фиксирует последовательность действий, задает организующие внимание вопросы. Чаще всего этот феномен наблюдается у детей с лобным синдромом;

- **семантические пробелы**, при которых понимание невозможно или затрудняется вследствие неусвоенности значений слов. Для преодоления этих трудностей необходимо переформулировать задание, включить в инструкцию доступный ребенку лексический материал;

- **несформированность фонематического восприятия** у ребенка, что связано с нарушениями в работе височных отделов коры головного мозга или с минимальной мозговой дисфункцией. Трудности такого рода могут быть преодолены при переформулировании инструкции с заменой лексических единиц. При неудаче нужно перейти к невербальной инструкции. (В случаях акустико-гностических нарушений увеличение громкости голоса говорящего снижает понимание инструкции ребенком);

- **акустико-мнестический дефект**, выражающийся в сокращенном объеме воспринимаемой ребенком речевой информации. В таких случаях компенсация трудностей понимания речи может наступить при сокращении объема информации для восприятия в единицу времени. (При расчленении сложной инструкции на составные части или при сокращении инструкции).

Анализируя процесс и степень понимания инструкции детьми, экспериментатор получает представление о возможностях ребенка **в ориентировке в условиях задачи** и выделяет психолого-физиологические механизмы трудностей на этом этапе решения мыслительных задач.

3. Способы выполнения задания.

Этот параметр оценки **позволяет анализировать процесс решения** мыслительной задачи.

Анализ выбираемых ребенком способов действий и динамики их применения дает возможность сделать два заключения:

- о характере программирования мыслительной деятельности и ее стратегии;
- о процессе исполнения мыслительной деятельности и ее тактике.

В совокупности эти данные позволяют судить об уровне мыслительной деятельности ребенка, который оценивается адекватностью способов выполнения заданий ребенком задаче мыслительной деятельности и адекватности этих способов возрастным нормам развития.

Способы выполнения заданий могут иметь следующий вид.

1) Адекватный выбор операций и действий при затруднениях соединения их в некую последовательность. —> Эти трудности свидетельствуют о нарушениях в программировании мыслительной деятельности.

Дети с затруднениями в программировании мыслительной деятельности могут хорошо владеть отдельными операциями, но испытывают трудности в организации их в некую последовательность, что препятствует самостоятельному выполнению задания. Помощь ребенку в виде фиксации плана (как последовательности шагов) деятельности (создание «схемы решения») позволяет ребенку справиться с заданием на высоком уровне. На успешность выполнения заданий в таких случаях оказывает влияние помощь в

- расчленения программы на отдельные смысловые звенья,
- уменьшения объема материала
- снижения темпа выполнения задания.

Все это чаще всего необходимо при нарушении целенаправленности и динамики мыслительной деятельности у детей с нарушением высшей нервной деятельности передних отделов мозга и при правополушарных расстройствах. Оценивая эти показатели, можно зафиксировать не только особенности программирования и реализации процесса решения мыслительных задач, но осуществить и те виды помощи, которые будут продуктивными в организации и реализации мыслительной деятельности ребенка.

2) Неадекватность выбора операций и действий поставленной задаче.

М. д. при решении задач в н-д плане может осуществляться в действиях и операциях разного уровня:

- силовых,
- на основе соотнесения взором
- и на основе представлений.

При этом решение о конкретном действии может быть принято ребенком одномоментно, и тогда деятельность прекращается, или она может осуществляться как процесс проб и ошибок.

Оценка характера применяемого ребенком действия и соответствие его возрастным нормам даст представление о сформированности у ребенка наглядных видов мышления.

Применение более примитивных по сравнению с возрастными нормами видов и способов действий свидетельствует о снижении умственного развития и часто отмечается у детей с олигофренией, которые при выполнении заданий наглядно-действенного характера часто применяют силовые приемы и действуют путем проб и ошибок. Так, применение силовых действий по складыванию пирамиды, в работе с досками Сегена и «почтовым ящиком» у детей старше 3 лет 6 месяцев является неадекватным и свидетельствует о снижении умственного развития. Неадекватность операций и действий с предметами чаще наблюдается у детей с глобальными поражениями мозга.

3) Неустойчивость применения адекватных операций и действий.

Процесс мыслительной деятельности предполагает наличие у ребенка возможностей при сохранении общей стратегии изменять тактику деятельности в зависимости от реально складывающейся ситуации. Возможность применять разнообразные тактики и изменять их в зависимости от условий деятельности характеризует динамические параметры мыслительной деятельности. Нарушения этих параметров наблюдаются у детей с неустойчивой нейродинамикой и обозначаются как лабильность, инертность и истощаемость мыслительной деятельности.

• При **лабильности** мыслительной деятельности наблюдается импульсивное изменение тактики, что проявляется в спорадических (случайных) ошибках.

• При **инертности** наблюдается «застывание» одной из выбранных тактик, независимо от условий мыслительной деятельности, что проявляется в стереотипе действий и цикличности ошибок одного и того же типа.

• При **истощаемости** мыслительной деятельности тактические приемы «затухают», не имеют завершенности, и мыслительная деятельность заканчивается без контролируемого результата (потеря программы).

Дети с неустойчивостью нейродинамических процессов часто выбирают правильную стратегию мыслительной деятельности, но в процессе решения задач не соотносят результаты работы с реальной ситуацией и допускают спорадические или постоянные ошибки, в результате чего их мыслительная деятельность становится малопродуктивной и длительной по времени.

Характер **вариабельности тактики** ребенка может указать на особенности нарушения нейродинамических процессов у него. Например, выполняя задание по невербальной классификации ребенок сначала выделяет признак формы и проводит классификацию по этому признаку. Затем он начинает анализировать только цвет рассматриваемой фигуры, не обращая внимания на ее форму. В результате первоначальная стратегия классификации фигур по форме сменяется на классификацию по цвету. При организующей помощи взрослого ребенок может исправить эту ошибку и вновь перейти к правильному решению, но через некоторое время обнаруживается, что инертно персеверировал тот способ действия, который был задан ребенку экспериментатором в последний раз в виде помощи, а вариации (переходы от одного способа к другому) для ребенка снова недоступны.

Это свидетельствует о том, что ребенок усваивает новые способы действия, но с трудом переключается (или не переключается) с одного способа на другой.

Таким образом, процедура оценки процесса осуществления мыслительной деятельности является одной из наиболее значимых в обследовании ребенка. В ней раскрываются и реализуются задачи качественного анализа процесса решения мыслительных задач, что существенно важно для программирования содержательной стороны коррекционно - развивающей работы с ребенком.

Результативность выполнения заданий и возможность коррекции ошибок.

На этом этапе оценивается результат мыслительной деятельности ребенка. В связи с тем, что принцип качественного анализа предполагает не только констатацию факта, но и анализ того, как он получен. Поэтому на этом этапе параметр оценивается с двух сторон:

- 1) оценка результата деятельности;
- 2) и оценка того, может ли ребенок корректировать результаты своей деятельности, а если может, то как.

Ошибки мыслительной деятельности могут возникнуть на любом ее этапе и количественно распределяются на протяжении мыслительной деятельности неодинаково.

Фиксация и коррекция ошибок осуществляется ребенком за счет операции **контроля**. Контроль на уровне центральной нервной системы обеспечивает разрешение на выполнение или завершение действия. Если ребенок адекватно оценивает совпадение гипотезы мыслительной деятельности (прогнозируемый ее результат) и реальный результат, то действие заканчивается. При несовпадении этих моментов решение мыслительной задачи продолжается. В случаях, когда оценка ребенком своих действий не отражает реального положения вещей, если пошаговый контроль отсутствует как таковой, возникают ошибки в деятельности. **Наличие ошибок и нарушения в звене контроля свидетельствуют о снижении регуляторной деятельности корковых систем.**

Операция контроля осуществляется ребенком «пошагово» до начала действия, в его процессе и после завершения действия. Соответственно осуществляются операции

- *упреждающего,*
- *текущего*
- *и завершающего контроля.*

В зависимости от того, какой тип контроля за результатами деятельности нарушен у ребенка, характер коррекционной помощи будет различным. —> Поэтому при диагностике нарушения мыслительной деятельности важно определить **тип нарушения контроля**.

Нарушения упреждающего контроля проявляются в том, что ребенок делает ошибки, но по ходу выполнения деятельности исправляет их (при сформированности текущего и завершающего контроля).

Нарушения текущего контроля проявляются в коррекции ошибок после завершения действия.

При нарушении завершающего контроля самостоятельная коррекция ошибок ребенку недоступна.

Анализ ошибок мыслительной деятельности на каждом из ее этапов показывает,

что **на ориентировочном этапе** возникают ошибки планирования, определения стратегии мыслительной деятельности. Они связаны с несформированностью деятельности лобных систем, импульсивностью реакций. Эти нейродинамические трудности компенсируются **при усилении речевой регуляции** (проговаривание выполняемого действия вслух). Положительный эффект отработки речевых формул действия позволяет предположить, что **речевая самопомощь ребенка в мыслительной деятельности может быть одним из важных приемов коррекционно - развивающей работы.**

На исполнительном этапе возникают операционные (тактические) ошибки, появление которых может быть соотнесено с незрелостью задних отделов мозга. Эти трудности компенсируются только **пошаговым обучением ребенка конкретным операциям**, что наиболее часто встречается в педагогической практике. Обратимся здесь к конкретному примеру работы ребенка с кубиками Косса, когда он оказывается не в состоянии составить требуемый узор по чертежу, но выполняют эту задачу с применением прозрачной накладки, разделяющей узор на составляющие его части. Однако, следует учесть, что обучение этим операциям будет эффективно лишь в том случае, если правильно выявлен механизм операционной ошибки. Например, выполнение заданий с кубиками Косса может быть затруднено по разным причинам:

- 1) при нарушении зрительно-пространственной ориентации у ребенка;
- 2) при нарушении восприятия цвета.

Коррекция нарушений в этих двух случаях будет принципиально различной, так как она будет обращена к нарушениям разной модальности.

Динамика ошибок в мыслительной деятельности также требует анализа.

Ошибки в мыслительной деятельности ребенка могут распределяться неравномерно, а количество их на каждом этапе мыслительной деятельности может оказаться различным. Анализ концентрации и распределения ошибок на этапах мыслительной деятельности характеризует как своеобразие мыслительного процесса, так и ряд других факторов.

- ⇒ Преобладание ошибок на начальном этапе мыслительной деятельности свидетельствует о целенаправленном поиске ребенком тактики деятельности, что говорит в пользу личностной и интеллектуальной сохранности.
- ⇒ Нарастание количества ошибок по мере выполнения задания возникает при снижении работоспособности у детей.
- ⇒ Неритмичность ошибок в процессе деятельности наблюдается у импульсивных детей с неустойчивым вниманием.

Знание этих характеристик динамики ошибок расширяет границы качественного анализа процесса мыслительной деятельности. Предлагаемые параметры качественного анализа выполнения экспериментальных заданий ребенком дают возможность установить:

- в развитии какой из психологических структур мышления имеются дисгармонии;
- каковы их психофизиологические механизмы.

Для выявления потенциальных возможностей ребенка и психологического обоснования коррекционного воздействия большое значение имеет **изучение условий, влияющих на процесс выполнения заданий.** К ним мы относим:

- выбор **продуктивной мотивации** для выполнения экспериментальных заданий ребенком;
- варьирование **содержания инструкции по лексическому оформлению и объему**;
- варьирование **объема экспериментального материала**, предлагаемого ребенку для выполнения задания;
- введение **дозированной помощи** ребенку в процессе выполнения им заданий (введение «обучающих уроков»);
- регламентация **временного режима** при выполнении ребенком заданий (длительность и ритм работы);
 - варьирование **ситуации обследования** (индивидуальная или групповая работа, в присутствии родителей или без них).

Остановимся на одном из важных условий, влияющих на выполнение заданий: на **дозированной помощи** взрослого. Этому условию нельзя не придавать особого значения, так

как его анализ связан с определением обучаемости ребенка, выявлением его потенциальных учебных возможностей — «зоны ближайшего развития».

Реализация этого условия в процессе эксперимента состояла в том, что в каждом из предлагаемых ребенку экспериментальных заданий предусматривается проведение «обучающих уроков» (при этом формы помощи экспериментатора строго регламентируются и оцениваются в балльной системе).

По сведениям, содержащимся в научной литературе, имеются существенные различия восприимчивости к помощи детьми разных категорий.

При выполнении задания по исследованию н-д мышления (метод «разбор и складывание пирамиды») детям с олигофренией требуется 4—5 обучающих уроков, а детям с общим недоразвитием речи (ОНР) того же возраста лишь 1—2 урока.

При выполнении задания «невербальная классификация» умственно отсталым детям требуется 8—17 уроков, а детям с ОНР — 2—6 уроков.

Такие примеры многочисленны и разнообразны, однако, они убеждают в том, что дети с сохранным интеллектом достаточно быстро обучаются, количество обучающих уроков для них требуется незначительное, а виды помощи взрослых стабильны, в то время как при нарушении интеллекта для детей требуется значительное количество обучающих уроков, а виды помощи взрослых им необходимы достаточно разнообразные (например, и разъяснение, и показ, и контроль на разных этапах выполнения задания).

Таким образом, **обучающий эксперимент** показывает

- дополнительную возможность дифференцировать детей со снижением уровня интеллектуального развития и без такового
- и определить, возможна ли, и если да, то за счет чего и какими средствами компенсация дисгармонии в развитии мышления ребенка.

Выделяют два момента оценки помощи взрослого:

- мера
- виды помощи.

Изучение и оценка влияния различных видов помощи на процесс выполнения задания ребенком позволяет глубоко проникнуть в сущность психологической структуры нарушения мышления и его психофизиологические механизмы.

Например,

- ⇒ **стимуляция к действию** («Подумай, постарайся сделать, у тебя получится») чаще всего бывает необходима для детей с нарушением мотивации при пассивности, инактивном поведении, что наблюдается у детей при лобном синдроме;
- ⇒ **разъяснение сущности действия** (например, при классификации: «Сюда мы будем складывать все желтые кружки, а сюда — красные») требуется для детей, затрудняющихся в выделении принципа действия, что может иметь место при снижении интеллекта;
- ⇒ **введение наглядности** при демонстрации пути решения ребенку (экспериментатор выкладывает перед ребенком детали, необходимые для заданной конструкции и начинает конструирование, предлагая ему продолжить действие) приходится применять при несформированности у детей зрительно-пространственных представлений;
- ⇒ **демонстрация образца** выполнения задания с последующей репродукцией его ребенком (например, экспериментатор сложил разрезную картинку, показал ребенку результат деятельности, разобрал конструкцию и предложил ребенку сделать то же самое) проводится при нарушении представлений зрительного образа.

Анализ предлагаемых ребенку видов помощи позволяет определить степень сформированности того или иного м. и выявить трудности его осуществления. Тем самым увеличивается возможность найти причину недоразвития мышления.

Учет влияния различных видов помощи на успешность решения ребенком М. задач позволяет определить,

- способен ли ребенок вообще действовать в данной сфере деятельности,
- может ли он решить определенную мыслительную задачу в обычных или хотя бы облегченных условиях и при высокой мотивации.

Таким образом, изучение условий и выявление факторов, влияющих на выполнение ребенком заданий

- с одной стороны **дает материал для квалификации нарушений** дисгармоний развития мышления,
- а с другой — для научного **обоснования коррекционного процесса**.

Так, например,

- сведения **об обучаемости** ребенка позволяют определить темп и характер работы с ним,
- данные о его **работоспособности** — длительность и ритм работы;
- а данные о **влиянии различных ситуаций на эмоционально-волевою сферу** ребенка позволят обосновать организацию занятий (групповые или индивидуальные формы работы).

При исследовании разных видов мышления задания изменяются как по сложности содержания, так и по форме предъявления их ребенку.

Так, при исследовании н-д и н-о видов мышления задания предъявляются ребенку в материальной или материализованной форме, инструкция может быть невербальной, процесс решения задачи выражается в практических действиях ребенка, а результат не требует устного словесного опосредования.

В процессе решения н-д и н-о задач выявляется,

- как ребенок приобретает информацию об объекте действия и как перерабатывает эту информацию;
- может ли он обнаружить скрытые связи объекта и его частей самостоятельного или с помощью взрослого.


При исследовании в-л видов мышления задания предъявляются ребенку либо в наглядной форме (картинки, таблицы для чтения), либо на слух, что обуславливает разные пути принятия информации и соответственно диктует разные формы ответов детей. В связи с этим оценка заданий с наглядным материалом проводится в двух направлениях:

- возможность выполнения заданий в действенном плане.
- возможность словесного опосредования действий.

При оценке заданий со словесным материалом без наглядной опоры проводится анализ **уровней оперирования отвлеченными понятиями и использования речевых средств**.

Таким образом, по результатам исследования мышления рассмотренными методами можно определить, каковы психологические механизмы нарушения и может ли ребенок справиться с решением задачи в облегченных условиях с помощью взрослого.

Оценка уровня развития мышления складывается из следующих параметров:

- 
- понимание и принятие задачи;
 - степень понимания инструкции;
 - возможность самостоятельного выполнения заданий;
 - способы выполнения заданий;
 - результативность выполнения заданий;
 - возможность коррекции ошибок;
 - мера помощи взрослого, необходимая для выполнения задания ребенком;
 - виды помощи взрослого, влияющие на успешность выполнения задания.

НАРУШЕНИЕ ПРОЦЕССА МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ

Раскрытие, в результате исследований, особенностей мышления детей с проблемами в психическом развитии при решении н-д, н-о и в-л задач позволяет выделить два основных типа дисгармоничности их мышления:

- 1) общая несформированность мыслительной деятельности;
- 2) нарушение отдельных операций мышления при общей сформированной мыслительной деятельности.

Эти два типа нарушений мышления имеют разную психофизиологическую основу, а следовательно, корректируются различными путями и средствами.

При нарушении мыслительной деятельности у ребенка оказывается несформированным

- умение целенаправленно анализировать условия мыслительной задачи,
- выделять в ней существенные элементы, соотносить их между собой,
- осуществлять сравнение, обобщение, абстрагирование,
- осуществлять контроль за ней
- и адекватно оценивать результаты своей деятельности на каждом из ее этапов.

В таких случаях возникают практические затруднения

- и в планировании решения задачи,
- и при последовательном осуществлении тех операций, которыми ребенок владеет,
- а также в осуществлении «пошагового» контроля за собственной деятельностью.

Эти затруднения часто сочетаются с неустойчивостью и нарушением переключения внимания, что приводит к многочисленным ошибкам в решении детьми мыслительных задач.

Не только внимание, но и другие компоненты мыслительной деятельности реализуются в таких случаях у детей своеобразно. Уже на этапе принятия задачи возникают и проявляются психологические особенности деятельности, причем в нескольких вариантах.

В одних случаях дети проявляют интерес к наглядному материалу, который им предлагается, и сразу же приступают к действию с ним, не выслушав инструкции, или не делая попыток проанализировать условие задачи. При этом действия с материалом у них носят неорганизованный, хаотичный характер (хаотичные пробы), что, понятно, сочетается с многочисленными неконтролируемыми ошибками и неустойчивостью внимания. Анализ этих ошибок показывает, что дети действуют импульсивно, план решения задачи у них отсутствует. В исследовании обнаруживается несформированность мотивации и ориентировочной деятельности ребенка, что особенно ярко проявляется при постепенном усложнении задач. При решении простых задач (например, действие с пирамидой) ребенок может достичь успеха на основе предыдущего опыта манипулирования с этой игрушкой, но при действии с «почтовым ящиком» и особенно — с досками Сегена, требующими активного поиска и удержания программы нужных действий и операций, у таких детей возникают значительные затруднения, что проявляется в применении более примитивных по сравнению с возрастными нормами действий.

Аналогичные явления прослеживаются и при выполнении заданий из сферы вербально-логических видов мышления. Так, при описании сюжета серии последовательных картинок такие дети лишь со стимулирующей помощью справляются с легкими сериями (сюжеты с явным смыслом, небольшое (2—3) количество картинок в серии), но они не могут ориентироваться в сюжетах со скрытым смыслом, при увеличении объема картинок в серии.

Другая особенность принятия задачи проявляется в том, что некоторые дети не могут начать самостоятельно действовать, хотя они понимают условие задания и даже могут его повторить, а также владеют отдельными необходимыми в данном случае операциями. У таких детей обращает на себя внимание **сниженная психическая активность**. Они не обладают **достаточно развитой направленностью побуждений, необходимых для преодоления трудностей**, связанных с решением мыслительных задач. И активность, инертность характеризуют их в разных видах деятельности. Эти дети затрудняются в решении мыслительных задач по другим основаниям.

Несформированность ориентировочной основы действия у них обусловлена **нарушением мотивации к деятельности**, что четко прослеживается при введении стимулирующей и организующей помощи. При введении материализованной помощи, предписывающей последовательность действий без описания способов их выполнения (план действия в схеме), задание оказывается доступным ребенку. Таким образом, внешняя помощь в программировании поведения ребенка в этих случаях приводит к преодолению затруднений в решении мыслительных задач.

Процесс выполнения заданий у таких детей также изобилует ошибками, но они нестойки и имеют специфическую природу: **это проявление инертности**.

Например, при выполнении заданий по классификации (исключение предметов) однажды принятое решение продолжает приниматься ребенком и в тех условиях, когда набор признаков, подлежащих оценке, изменяется. Так, выделив однажды лишний предмет, не

соответствующий остальным по цвету, ребенок продолжает ориентироваться на этот признак и в других задачах, хотя он оказывается далее побочным, несущественным.

При грубых нарушениях интеллекта могут наблюдаться случаи выделения «лишней» картинке с опорой на ее позицию (например, в качестве лишней ребенок все время показывает картинку в правом верхнем углу, так как однажды эта позиция совпала с реальным решением). В результате в действиях детей при решении наглядных задач наблюдаются персеверации, а при классификации — «соскальзывание» с основного на побочный признак, что характеризует непоследовательность мыслительной деятельности. Персеверация наблюдается у этих детей и в других видах деятельности, в том числе и в речи, поэтому в таких случаях более продуктивной оказывается работа молча в отличие от тех случаев, когда в мыслительной деятельности преобладает импульсивность, при которой проговаривание собственных действий оказывает положительное влияние на продуктивность решения мыслительных задач.

Как видим, при разных вариантах принятия задачи результат решения оказывается одинаково дефектным. У таких детей **не формируется и контроль за результатами собственной деятельности**, что прослеживается по всем этапам мыслительной деятельности. Характерно, что дети не обращаются с вопросами к экспериментатору, не ищут его поддержки при оценке результатов своей деятельности. Закончив решение задачи, они не сличают результат с условием, а сразу же спешат заявить о том, что задание они выполнили. Анализ ошибок показывает, что у них зачастую отсутствует система пробующих действий, а преобладает хаотичность, значит, функция текущего контроля у ребенка не формируется, ориентировка в задаче, а также выработка стратегии и тактики решения оказывается дефектной и конкретный результат решения не достигается.

Например, при решении конструктивных задач с кубиками Косса такие дети активно начинают манипулировать кубиками, довольно быстро выкладывая из них какой-либо узор, но не сравнивают его с предложенным чертежом. Характерно, что такие дети выполняют задания с одинаковыми ошибками и по чертежу, и по трафарету, в котором обозначены части, составляющие целую конструкцию. Причем, ошибки одинаково часто повторяются и из-за того, что двухмерной модели должна соответствовать трехмерная копия, и из-за того, что происходит постепенное усложнение модели; кубики начинают постепенно поглощаться моделью за счет того, что с рисунка модели стираются его контуры. Это говорит о том, что операция контроля у таких детей нарушена глобально, независимо от тех процессов, которые она обслуживает.

Таким образом, при нарушении мыслительной деятельности во всех случаях оказывается несформированной структура, план деятельности при сохранности отдельных операций. **Максимально страдает целенаправленность деятельности и организация ее динамики.**

Главным препятствием к выполнению мыслительной деятельности у детей с такими нарушениями является **невозможность спланировать деятельность как последовательность определенных действий**. При этом усвоение отдельных операций не вызывает у них затруднений.

В других случаях ведущим нарушением в мыслительной деятельности является **несформированность отдельных операций**, в то время как общая стратегия (план) деятельности ребенком выполняется.

Нередко наблюдаются нарушения в операционных компонентах мышления детей. В таких случаях при решении наглядно-действенных и наглядно-образных задач отмечается иная, по сравнению с описанной выше, специфика в мыслительной деятельности детей.

Они внимательно выслушивают задание и начинают целенаправленно действовать, но с заданием не справляются в связи с тем, что либо так и не находят правильного пути решения, либо при правильно выбранной стратегии решения не вырабатывают адекватных задаче тактических приемов. Наиболее ярко такие затруднения выявляются при решении задач, связанных с конструированием.

Так, при складывании разрезных картинок дети проявляют интерес к задаче, начинают действовать с материалом, но даже в тех случаях, когда они правильно называют изображение, которое должно получиться, в их действиях наблюдаются многочисленные хаотичные попытки поиска правильного расположения деталей разрезной картинке в пространстве. Эта сложность и является центральным дефектом конструктивной деятельности у таких детей: как показало

исследование, у них не сформированы навыки ориентации элементов конструкции в пространстве, что связано с нарушением пространственного гнозиса. Аналогичные явления наблюдаются и в решении задач с кубиками Кооса.

О сформированности мышления как деятельности в таких случаях свидетельствует тот факт, что дети активно принимают задачу, внимательно выслушивают инструкцию, рассматривают чертежи, кубики. Иногда они отмечают, на что похож тот или иной чертеж (елочка, домик, квадратик и т. д.), часто они проговаривают план своих действий, что свидетельствует о достаточной ориентировке в задаче и формировании стратегии ее решения. При конкретных же операциях с кубиками они испытывают затруднения, выражающиеся в неумении самостоятельно найти нужные направления кубиков в пространстве. Кроме того, серьезные затруднения возникают у них при соотношении пространственного расположения кубиков и рисунка чертежа. Перешифровка и сличение плоскостного и объемного изображений во многих случаях оказывается недоступной для детей операцией, что компенсируется при использовании трафаретов или накладывании кубиков на образец чертежа. Отсюда следует, что одна из существенных трудностей при решении наглядных мыслительных задач связана с нарушением или несформированностью операционной стороны мышления, в основе чего лежит недостаточность пространственного гнозиса.

Таким образом, анализ типов ошибок при решении детьми мыслительных задач позволяет определить те факторы, которые лежат в основе нарушений мышления и дисгармонии мыслительной деятельности.

Анализ ошибок имеет существенное значение и при решении детьми вербальных задач. Операционные трудности приводят к разным типам ошибок, например, при выполнении задания по классификации предметов. Определение того, по каким признакам ребенок проводит классификацию и насколько дробной она получается, позволяет судить о разных причинах и механизмах нарушения мышления.

Так, выяснение принципов классификации, примененной ребенком, характеризует уровень сформированности понятий и уровень обобщения. Например, классификация по ситуативному признаку (стол, стул, тарелка, ложка, вилка и т. д.) для ребенка 7—8 лет свидетельствует о трудностях выделения существенных признаков, склонности к конкретному мышлению и низком уровне обобщения. Классификация ситуационная воспроизводит наглядно-действенный опыт. Этот тип систематизации на определенных этапах развития (в частности, на начальном этапе) отличается косностью: оторваться от наглядной ситуации и переключиться на другой тип классификации практически невозможно. Та же классификация, проведенная на категориальной основе, (стол, стул, кровать), но не обозначенная ребенком 7 лет обобщающим понятием «мебель», а названная «это все, что нужно ставить в комнате», свидетельствует о функциональном уровне обобщения и недостаточном уровне словесного опосредования.

Детализация классификации — выделение большого количества групп по отдельным признакам — свидетельствует о нарушении гибкости мышления, проявляющемся в вязкости, косности, педантичности его. Например, ребенок самостоятельно выделил группы диких и домашних животных, однако, он затрудняется в отнесении к одной из этих групп кошки. «Она домашняя, но не такая, как корова или овца».

Наличие одноименных групп (например, 2—3 группы игрушек или других предметов) свидетельствует о нарушении устойчивости мышления, когда ребенок не может осуществить целесообразную задержку на уже выделенных существенных признаках, удержать их и актуализировать в соответствующих условиях. Это также характеризует и сужение объема внимания, его рассеянность. Разноплановость классификации — соскакивание на побочный признак (например, выделены группы предметов по категориальным признакам: мебель, игрушки, транспорт, а рядом с ними — по цвету, величине) — свидетельствует о неустойчивости мышления, вызванной нарушением его динамики при потере целенаправленности.

Представление об уровне развития мышления детей с проблемами в психическом развитии существенно дополняет оценка результатов выполнения заданий по исключению предметов. Выяснение того, как выполнено задание в действиях и как эти действия обосновываются самостоятельно и с помощью взрослого позволяет судить о сформированности таких качеств мышления, как устойчивость и самостоятельность. Довольно распространенной

ошибкой классификации является, например, обобщение по несущественным латентным признакам, что свидетельствует о снижении уровня обобщения. Обобщение по несущественным признакам может произойти и в том случае, когда этот признак является внешне доминирующим, отвлекающим от существенного. Необходимо выяснить, почему предметы объединены в одну общую группу. Иногда привлечение внимания ребенка к этой стороне работы (выяснение причинно-следственных отношений) приводит к изменению решения. Такое наблюдается у детей с неустойчивым мышлением, при несформированности самостоятельности мышления. Затруднения в мотивировке и формулировании понятий при правильном решении указывают на неосознанность мышления.

Исследования показывают, что нарушения операционной стороны мышления принимают самые различные формы, но наиболее типичной является *снижение уровня обобщения*: оперирование общими признаками у детей заменяется установлением конкретных связей между предметами, или же устанавливаются связи, доступные непосредственному восприятию (связи по ситуации, по функции). В результате, например, при классификации предметов, используются признаки перцептивные, а не понятийные, и в ней фиксируются комплексы предметов, но не устанавливаются отношения объектов на основе понятия о классах предметов. При ярко выраженном снижении уровня обобщения задачи по классификации оказываются недоступными в силу высокой степени конкретности отдельных значений слов. Наиболее часто наблюдаются конкретно-ситуативные решения, отражающие жизненный опыт ребенка*.

Рекомендации к составлению психолого-педагогического заключения по материалам изучения мышления и речи детей.

В связи с неоднородностью контингента детей, подлежащих комплексному обследованию, требуется применение методов их диагностики в широком диапазоне. Среди них — методы общие, традиционно используемые в обследовании, и специфические, позволяющие выявлять те или иные нарушения и дисгармонии развития мышления и речи. Кроме особенностей и уровня развития мыслительных операций (анализ, синтез и т. д.), при изучении проблемных детей выясняются существенные признаки личностных качеств, сопряженных с мыслительными и речевыми процессами и проявляющихся в интеллектуальной и речевой деятельности детей. В психолого-педагогическом заключении отражается специфика способов регуляции ребенком собственной деятельности и даются ответы как минимум на следующие вопросы:

- может ли ребенок ставить цели своей познавательной деятельности, принимать их и удерживать до окончания процесса решения задачи;
- может ли он планировать предстоящую деятельность;
- осуществляется ли ребенком, и если да, то как, текущий, последующий и упреждающий контроль при решении интеллектуальной или другой задачи;
- насколько правильно ребенок оценивает свою деятельность и ее результаты;
- способен ли он осуществить перенос умений с ранее усвоенных на вновь усваиваемые способы решения познавательных задач;
- может ли он варьировать приемы решения познавательных задач, проявлять гибкость и самостоятельность в их решении;
- насколько ребенок способен проявлять умственное напряжение при трудностях и неудачах;
- как и какую помощь он использует.

Основываясь на этих данных, в заключении дается ответ на вопросы:

1. Каковы содержание и структура нарушения развития: какие признаки нарушения являются первичными, какие вторичные нарушения закономерно возникли и развились как следствие первичного дефекта;
2. Какова взаимосвязь в развитии высших психических функций ребенка, особенно — мышления и речи.
3. Соответствует ли уровень интеллектуального и речевого развития ребенка возрастным нормам.
4. Каков уровень жизненного опыта (знаний и практических навыков) к моменту обследования.
5. Какова степень обучаемости ребенка.
6. Каково воздействие интеллектуального и речевого развития ребенка на формирование его личности.

Важно привести конкретные примеры, иллюстрирующие то или иное суждение, а также проследить, как выявленные особенности связаны с обучаемостью ребенка с тем, чтобы дифференцировать случаи отставания в учебе, связанные с нарушением психического развития.

Такая последовательность и в обследовании, и в изложении заключения не случайна, ибо характеристика исполнительской (операционной) стороны психической деятельности отражает процессы, способы и операции, посредством которых осуществляется психическая деятельность и прежде всего — мышление и речь как высшие формы этой деятельности. Особое внимание при этом уделяется операциям анализа, синтеза, сравнения, обобщения, конкретизации и абстрагирования.

На основе полученных материалов формируются рекомендации применительно к субъектам воздействия (учащиеся, родители, учителя).

При соблюдении перечисленных условий психолого-педагогическое заключение становится важной компонентой комплексного заключения о развитии ребенка и основой медицинского диагноза.

На основе комплексного заключения составляется программа коррекционной работы с ребенком. Для ее реализации важно правильно организовать консультирование родителей и учителей.

Список литературы:

1. Сущность интеллекта, содержание и понятие интеллектуального развития, его уровни, показатели и условия анализировались в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Я.А. Пономарёва и др.
2. Взаимосвязь умственного развития и обучаемости детей изучались такими авторами, как Л.С. Выготский, Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова, А.К. Маркова и др. (4; 5; 8; 36; 19)
3. Аномалии в умственном развитии детей и их отражение на учебной деятельности школьников и их обучаемости исследовались Л.С. Выготским, А.Р. Лурия, Т.А. Власовой, Р.Е. Левиной, В.И. Лубовским, Т.В. Розановой и др.
4. Вопросы критериев и диагностики умственного развития рассматривались в трудах Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, А.А. Смирнова, К.М. Гуревича, И.В. Дубровиной и др.
- 5 Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т., т.3: Проблемы развития психики, т.4: Детская психология, т.5: Дефектология / Л.В. Выготский. – М.Педагогика.
- 6 Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология. Словарь-справочник. – Минск, 1998.
- 7 Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
- 8 Запорожец А.В., Психология. М., 1965г.
- 9 Зеньковский Л. Психология детства. – М., 1996.
- 11 Исследование познавательных процессов детей-олигофренов: Сб. науч. тр. / Под ред. В. Г. Петровой. — М., 1987.
- 12 Казакова В. Г., Кондратьева Л. Л. Психология. – М., 1989.
- 13 Карпова С.Н., Труве Э.И. Психология речевого развития ребенка. - Ростов-на-Дону, 1987.
- 14 Кулагина И. Ю. Возрастная психология. – М., 1998.
- 15 Лебединская К. С. Отбор детей во вспомогательную школу: Пособие для учителя / Сост.: Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. Ф. Мачихина - М.: Просвещение, 1983г.
- 16 Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие. — М., 2002
- 17 Люблинская А. А. Детская психология. – М., 1971.
- 18 Назарова Н.М. Специальная педагогика. М., 2002г.
- 19 Немов Р.С. Психология. Книга 2 – 3. – М.,1995.
- 20 Новоторцева Н.В. Развитие речи детей. – М., 1995.
- 21 Обухова А.Ф. Детская психология. – М., 1995.
- 22 Певзнер М. С., Лубовский В. И. Динамика развития детей-олигофренов. — М., 1963
- 23 Петрова В.Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников. — М., 2002.
- 25 Психология. Словарь. Под общ. ред. А.В. Петровского. – М., 1990.
- 26 Пузанов Б.П. Коррекционная педагогика. М., 1998г.
- 28 Селезнева Е.П. Развитие речи детей. – М., 1984.
- 29 Соловьев И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. — М., 1966
- 30 Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И.Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И.Солнцева и др.; Под ред. В.И.Лубовского. — 2-е изд., испр. — М.:Издательский центр «Академия», 2005. — 464 с.
- 31 Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. М., 2004. – 184 с.