

ПОКАЗАТЕЛИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Работа представлена кафедрой специальной психологии
Московского государственного педагогического университета.*

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент Т. Г. Богданова

В статье рассматриваются вопросы, связанные с изучением особенностей ориентировочно-исследовательских действий детей младшего и среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития в целях оптимизации дифференциальной диагностики при специальном психологическом обследовании. Анализ особенностей указанных действий позволяет выделить разные группы дошкольников в зависимости от успешности выполнения заданий. Это деление необходимо для осуществления целенаправленной коррекционной работы.

The points considered in the article are connected with studying of peculiarities of research activities among preschool and school age children having a mental retardation. It's done in order to optimize a differential diagnosis at a special psychological examination. Analysis of characteristics of the above mentioned activities allows to distinguish different groups of preschool age children depending on success in performance of tasks. This selection is necessary to carry out purposeful correction.

Формирование перцептивных действий в онтогенезе связано с первыми практическими действиями ребенка, которые имеют предметный характер, направлены на внешние объекты и приспособлены к их осо-

бенностям, местоположению и форме. Особый интерес представляют данные, касающиеся типов ориентировочно-исследовательских действий, складывающихся в младшем и среднем дошкольном возрасте.

Для выявления особенностей ориентировочно-исследовательских действий у детей дошкольного возраста нами был подобран комплекс методик, с помощью которого обследованы 64 ребенка с задержкой психического развития 3–5 лет. Исследование проводилось на базе Московского центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции для детей с нарушением слуха и речи «Благо».

В *первом блоке* методик дошкольникам были предложены серии заданий, в которых использовались 17 понятий, обозначающих цвет, форму, величину.

Среди обследуемых детей только 8 (12,5%) смогли назвать основные цвета. Сенсорные эталоны цвета у этих дошкольников были сформированы. 7 детей (10,9%) также довольно успешно справились с данным заданием, однако они затруднялись самостоятельно назвать некоторые цвета либо называли неверно. На более низком уровне восприятия цвета находились 16 обследуемых (25%). Они производили выбор цвета по слову или опирались на определенное сравнение. Таким образом, колоративная лексика у этих дошкольников была представлена только в пассивном словаре. Большинство детей – 30 человек (46,8%) – осуществляли ориентировочные действия на уровне сличения. Они затруднялись самостоятельно назвать цвет и не могли осуществить выбор цвета по слову. Дети успешно выполняли задание только после инструкции: «Дай такой же», которая сопровождалась соответствующим показом. И только трое дошкольников (5%) не смогли выполнить это задание даже на уровне сличения. Они не понимали инструкцию и производили неверный выбор.

Успешнее выполнялись задания, связанные с формой и величиной. На самом высоком уровне развития ориентировочно-исследовательских действий (самостоятельное речевое опосредование) находились 6 детей (9%). Они правильно назвали все предъявленные фигуры. 8 дошкольников (12%) не смогли самостоятельно назвать

некоторые формы (как правило, квадратную, прямоугольную или овальную формы). Большинство из обследуемых – 31 ребенок (48%) – осуществляли верный выбор соответствующей формы после того, как ее называл экспериментатор. 19 дошкольников (30%) находились на уровне сличения.

Выполняя задания, связанные с величиной, 8 детей (12%) набрали максимальное количество баллов, назвав все предъявленные величины. В активной лексике дети использовали сравнительные степени прилагательных (*самый* большой, *самый* маленький). 27 обследуемых (42%) верно называли основные величины, но самостоятельно затруднялись называть самый большой или самый маленький предмет. 19 детей (30%) верно производили выбор по слову или определенному сравнению. Для 10 дошкольников (15%) был доступен только уровень сличения.

Во *втором блоке* методик оценивались результаты практической ориентировки детей на величину и форму, а также особенности практической ориентировки при создании целостного образа. Дошкольникам предлагалось собрать «Коробку форм», пятиугольную пирамидку и разрезную картинку.

Работая с «Коробкой форм» 10 детей (16%) вкладывали формы зрительным соотношением; 23 ребенка (36%) действовали примериванием с элементами зрительного соотношения. Затруднения возникали не на уровне нахождения соответствующего окошка, а были связаны с поиском правильного разворота фигуры. 17 детей (27%) использовали преимущественно целенаправленные пробы и переходили от отверстия к отверстию, находя правильный способ решения; 11 дошкольников (17%) действовали хаотическим перебором вариантов, который носил случайный характер и не закреплялся в опыте. В некоторых случаях, сталкиваясь с трудностями при развороте фигуры, дети начинали применять силу, однако этот способ деятельности нельзя отнести к неадекватным, так как они пра-

вильно соотнесли фигуру и прорезь (особенно часто применялась сила при попытках протолкнуть ромбовидную и треугольную фигуру в соответствующее окно). Лишь в трех случаях (5%) дошкольники пытались достичь результата силой без анализа формы и соответствующего отверстия, т. е. пытались протолкнуть фигуру в первую попавшуюся прорезь.

При работе с пирамидкой у детей с задержкой психического развития можно отметить следующие особенности ориентировочно-исследовательских действий. 36 дошкольников (56%) не смогли собрать пирамидку из 5 колец с колпачком после разового обучения. Обучение включало в себя демонстрацию сбора пирамидки взрослым, который акцентировал внимание ребенка на положении самого большого кольца (находится внизу) и самого маленького кольца (находится вверху). Каждый последующий шаг психолог сопровождал напоминанием, что на стержень нужно надеть самое большое колечко из оставшихся. В заключение экспериментатор прибегал к приему привлечения тактильных ощущений ребенка – дошкольника просили провести ладонями по пирамиде сверху вниз. Обращалось внимание, что правильно собранная пирамидка «гладенькая», «ровная». Такое обучение оказалось результативным для 22 дошкольников (34%): повторно они справлялись с заданием, действуя примериванием. И только трое детей (5%) смогли самостоятельно собрать пирамидку с учетом величины колец путем проб и примеривания.

Не простым для выполнения оказалось задание с разрезной картинкой. Среди обследуемых дошкольников самостоятельно справились с разрезной картинкой 10 человек (16%). Они смогли выделить информативные точки и сложить целое изображение, действуя в наглядно-действенном плане (методом проб и ошибок). Ни один ребенок с задержкой психического развития не сумел целенаправленно выполнить задание в наглядно-образном плане (зрительным соотнесением частей без прикладыва-

ния). Низкий уровень развития ориентировочно-исследовательских действий был отмечен у 32 дошкольников (50%). У них не получилось после обучения сложить целую картинку, что говорит о том, что образ-представление у данных детей отсутствует или нарушен. В 9 случаях (14%) дошкольники собирали картинку с разворотом на 180° по отношению к эталону. Такое складывание не является ошибочным, но свидетельствует, как правило, о специфике формирования латеральных предпочтений и, следовательно, пространственных представлений ребенка. У трех детей (5%) результат выполнения задания был оценен как неадекватный, так как даже после обучения дети не понимали смысла предложенного задания и складывали детали картинки друг на друга либо безрезультатно манипулировали ими. Типичной ошибкой при сборе разрезной картинки «Рыбка» (3 части) было «отвержение» средней части картинки, в результате чего к голове присоединялся сразу хвост, средняя же деталь картинки (живот рыбки) воспринималась детьми как лишняя. Такой результат удовлетворял большинство дошкольников с задержанным развитием. При сборе картинки «Мишка» (4 равные части) характерные ошибки наблюдались при соединении нижних деталей картинки. Как правило, дети затруднялись в правильном пространственном расположении верхних и нижних лап мишки, а также в соотнесении их справа – слева. Обучающая помощь – демонстрация конечного результата – приводила к незначительному улучшению результата.

По результатам диагностики ориентировочно-исследовательских действий дошкольников с задержкой психического развития можно разделить на три группы, различающиеся по уровню психического развития.

В *первую* группу вошли дети, у которых затруднения связаны с несформированностью ориентировочно-исследовательских действий при восприятии цвета, формы, величины (низкие показатели в первом блоке заданий). К этой группе были отнесены 16%

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

дошкольников. Они испытывали значительные затруднения в обозначении понятий, связанных с цветом, формой и величиной. У детей *второй* группы наблюдалась недостаточность практической ориентировки на форму и величину (низкие показатели во 2-м блоке заданий). Эту группу составили 23% детей. Результаты диагностики говорят о нарушении аналитико-синтетической деятельности на предметном уровне, о задержке формирования наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Дети, у которых главные затруднения связаны с общей пассивностью ориентировочно-исследовательских действий (низкие показатели во всех типах заданий), были отнесены к *третьей* группе.

Эту группу составили 61% дошкольников. У одних детей задания вызвали повышенную двигательную активность, хаотичный перебор элементов «Коробки форм» и пирамидки, разрушение уже правильно составленной части разрезной картинки. У других процесс восприятия предметов и изображений протекал замедленно, действия сводились к манипуляциям, которые не приводили к правильному решению практической задачи.

Представленная качественная характеристика групп дошкольников с задержкой психического развития позволяет осуществлять дифференцированный подход к организации и содержанию коррекционно-педагогической работы с этими детьми.