

Министерство здравоохранения
Пермского края
Пермская государственная медицинская академия им. ак. Е.А. Вагнера
Кафедра неврологии
педиатрического факультета
Уральский государственный
педагогический университет
Институт специального образования
Московский государственный
гуманитарный университет
им. М.А. Шолохова
Кафедра логопедии
Пермский государственный институт
искусства и культуры
Кафедра сценической речи
Кафедра режиссуры и мастерства актера
Первый медико-педагогический центр «Лингва Бона»
Центр диагностики и коррекции речи
Клиника детской неврологии
Пермская лаборатория сна

**Когнитивные нарушения у детей.
Современные подходы
к диагностике,
коррекции и развитию речи**

Материалы
II Всероссийской мультидисциплинарной
научно-практической конференции
с международным участием

01-05 марта

Пермь 2011

Когнитивные нарушения у детей. Современные подходы к диагностике, коррекции и развитию речи.

Материалы II Всероссийской мультидисциплинарной научно-практической конференции с международным участием

В материалах конференции отражен мультидисциплинарный подход к диагностике и возможностям коррекции когнитивных расстройств у детей, в том числе разнообразных клинических вариантов речевого дизонтогенеза. В сборник включены статьи ведущих отечественных и зарубежных неврологов, психиатров, логопедов, коррекционных педагогов и педагогов сценической речи и актерского мастерства, фониатров, психологов, в которых обобщен многолетний опыт авторов и руководимых ими коллективов. Представлены этиопатогенетические аспекты нарушения высших корковых функций, современные технологии абилитации и реабилитации пациентов с расстройствами когнитивной сферы, в том числе немедикаментозные методы коррекции – методики работы с голосом и дыханием, метод биоуправления, арт-терапия и др.

Статьи, включенные в сборник, опубликованы без изменения стиля и орфографии, в форме, предоставленной авторами. Оргкомитет несет ответственность только за отбор материала.

Редакционная коллегия:

заслуженный деятель науки РФ, д.м.н., проф., И.П. Корюкина, заслуженный деятель науки РФ, д.м.н., проф., Ю.И. Кравцов, д.м.н., проф. В.А. Четвертных, д.м.н. Т.П. Калашникова, д.п.н., проф., О.С. Орлова, д.п.н., проф., Т.Б. Филичева, к.п.н., проф., И.А. Филатова, к.м.н. Г.А. Селиверстова, проф., В.А. Ильев, Г.В. Анисимов, И.В. Максимова, А.С. Зуев, Л.А. Шубина

Министерство здравоохранения
Пермского края
Пермская государственная медицинская академия
им. ак. Е.А. Вагнера
Уральский государственный
педагогический университет
Московский государственный
гуманитарный университет
им. М.А. Шолохова
Пермский государственный институт
искусства и культуры
Первый медико-педагогический центр
«Лингва Бона»

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕТОД ДИАГНОСТИКИ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Гуменная Г.С., Чиркова Э.Б., Антонова С.О.

ГОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», кафедра
специальной психологии и коррекционной педагогики, г. Ижевск

В структуре современной педагогической системы исследовательские функции учителя рассматриваются как важнейшая составляющая образовательного процесса, содержательно входящая в общую профессиональную компетенцию.

Традиционно в качестве основного метода реализации данной функции педагогом выделяется наблюдение, однако есть все основания относить к деятельности учителя и метод психолого-педагогического эксперимента, так как в реальной практике учитель не ограничивается использованием одного метода или приема, даже если он заранее запланирован, а адаптирует его к возможностям учащихся различных групп. При этом имплицитно в его сознании присутствует гипотеза о характере трудностей, которая или подтверждается в практической деятельности, или отвергается вследствие отсутствия доказательств. Данный тип экспериментирования базируется на эмпирических данных, оперативно анализируемых в ходе конкретной работы на уроке.

Однако такой тип педагогического эксперимента не составляет диагностическую деятельность в подлинном смысле этого слова, так как, с одной стороны, не является частью общей диагностической стратегии, которая создается при участии всех специалистов, обеспечивающих комплексное воздействие (логопед, психолог, дефектолог), а с другой, не содержит в себе всю совокупность задач исследования: постановку проблемы, сбор необходимых и достаточных фактов, наличие обоснованных критериев их анализа и обобщения. Кроме этого, конкретная информация об индивидуальных возможностях усвоения учебного материала не определяется

роль полученных выводов в общей психолого-педагогической характеристике учащегося.

Следовательно, эффективность такого эмпирического педагогического исследования недостаточно высока в первую очередь потому, что в сознании педагога отсутствует концептуальная модель диагностики учащегося с целью создания его индивидуальной психологической характеристики, связанной с чувствительностью к различным типам педагогического воздействия.

Применительно к обучению особой категории детей с речевыми расстройствами исследовательские функции педагога особенно сложны, так как содержанием аналитической деятельности учителя является рассогласованная сфера языка и речи, мышления и словесного опосредствования учебной информации, потенциального и актуального в усвоении знаний и так далее. Ограниченность использования речи в качестве особой «знаковой» поддержки, регуляции мыслительного процесса, а также в качестве средства контроля знаний затрудняет процессы типизации имеющихся трудностей усвоения учебной информации.

Истинная диагностика должна иметь научно-теоретическое обоснование и определенную подготовленность специалиста, который должен, в частности, владеть технологиями изучения детей в образовательном процессе. Центральное место в такой диагностической системе должно быть отведено типизации трудностей обучения, присущих различным группам детей с речевой патологией.

Мозаичность органических изменений нервной системы и патологическая обусловленность речевого нарушения, или клиническая форма, совокупность компенсаторных свойств и индивидуальных проявлений нарушения различных сфер психической деятельности ребенка, эмоциональная основа личностного развития создают особую сложность анализа речемыслительных процессов с целью их обобщения и типизации.

В реальной педагогической практике собирательный диагноз «ОНР» (именно так квалифицируются и учащиеся специальных школ V вида),

содержательно констатирующий в качестве ведущего расстройства лексико-грамматические нарушения, не дает учителю тот ключ, который необходим, чтобы обосновать выбор адекватного метода обучения и оказать системную речезыковую поддержку в познавательном процессе.

Теоретическая неразработанность проблемы дифференциально-психологической диагностики детей с различными формами речевой патологии обуславливает отсутствие научно обоснованных технологий оценки когнитивного развития. Между тем, сложная картина психического развития данной категории детей, в структуре которой имеется недостаточность владения вербальными средствами общения, не позволяет использовать традиционные методики диагностики умственного развития.

Научное обоснование и апробация на практике экспериментальных методов изучения познавательной и речевой деятельности детей с различным уровнем недоразвития речи в сравнении с нормально развивающимися сверстниками и с детьми, имеющими нарушения интеллектуального развития, позволили нам разработать обобщенную модель диагностического исследования. Полученные данные дают возможность представить рекомендации по конструированию экспериментальных методик, которые могут быть созданы на основе программного содержания обучения в дошкольных учреждениях и в начальной школе (развитие представлений об окружающем мире, развитие речи и так далее).

Содержательно сфера когнитивного развития должна включать в себя обширный круг знаний и представлений об окружающей действительности, как из «мира вещей», так и из «мира людей». Традиционно исследуемые тематические группы (семья, игрушки, одежда, мебель, овощи и т.п.), составляющие содержание словарной работы учителя-логопеда и воспитателя, дополняются исследованием сформированности временных, пространственных и количественных понятий. Это связано, с одной стороны, с тем, что на основе этих категорий представляется возможным исследовать важнейшие интеллектуальные операции абстрагирования, обобщения, сравнения и

классификации, а также способность их опосредствования словом, или, другими словами, специфику «знаковой поддержки» мышления, участия слова во внутреннем и внешнем планах умственной деятельности.

Подготовительный этап изучения когнитивного развития предполагает наличие дифференцированных представлений о речезыковых возможностях ребенка, в числе которых – возможность понять смысловое содержание словесной инструкции, определяющей задание, а также достаточность (ограниченность) индивидуального лексикона как вербальной базы исследования словесного мышления.

Знание инициальных характеристик речи, легкость вступления ребенка в коммуникативные отношения со взрослым дают основание использовать слово ребенка в качестве средства получения дополнительной информации в ходе выполнения экспериментальных проб, а также уточнения результата деятельности.

При этом имеет значение способность формулирования мысли средствами языка. Ограниченные возможности в этой сфере могут вызвать изменения в когнитивном поведении, что ошибочно может быть истолковано как несформированность мыслительных операций или недостаточность знаний. Учет этой особенности детей с речевыми нарушениями обеспечивается на протяжении всего обследования в виде специфических ограничений в сфере речепорождения и использования психотерапевтических приемов.

Диагностический сценарий индивидуального обследования должен удовлетворять следующим требованиям.

1. Предоставить ребенку на подготовительном этапе возможность выбора деятельности, области знания, вспомогательных средств организации учебно-игрового взаимодействия в условиях эксперимента.
2. Содержательно представлять изучаемую область знания в виде предметных и сюжетных изображений, моделей и схем.
3. Иметь «онтогенетическую шкалу», имплицитно моделирующую ход возрастного развития и содержание понятий на определенных

генетических стадиях, а также их качественное своеобразие в зависимости от общей физиологической зрелости ребенка, типа дизонтогенеза в развитии речи как психической функции и фактора обучения (обученности).

4. Выделить в качестве базальной составляющей экспериментального обучения уровня когнитивного развития содержание невербального взаимодействия: отбор заданий, построенных по типу «тестов действия», выделение их операционного состава как основы для оказания дозированной помощи, минимизация использования слова как на этапе предъявления экспериментальных проб, так и на этапе контроля за результатами действий.
5. Несмотря на наличие фактора обучения как важнейшей диагностической составляющей, изменить традиционно существующий в педагогике принцип «от простого к сложному» на «от сложного к простому», что необходимо для выявления того, что ребенок способен делать самостоятельно, каков уровень его достижений до начала обучения.
6. В структуре диагностического сценария отводится важная роль изучению индивидуальных особенностей развития, эмоционально-личностной сферы, интересов и предпочтений в выборе содержательной области когнитивного развития, видов познавательной деятельности и источников обогащения ментального опыта.
7. Для квалификации уровня когнитивного развития детей с речевой патологией необходимо иметь концептуальные положения о специфике взаимоотношений важнейших психических функций – мышления и речи, что необходимо для характеристики основных «диагностических эталонов», именно они определяют в совокупности дифференциальные признаки когнитивной недостаточности, а не только ее уровневые характеристики.

В условиях ограниченности речезыковых функций невербальные и вербальные шкалы должны исследоваться как самостоятельные линии интеллектуального развития.

Данные положения позволили нам сконструировать психолого-педагогические методики изучения когнитивного развития детей с речевыми нарушениями, которые органично «вписаны» в структуру логопедических занятий и коррекционно-образовательного процесса.

Диагностические задания конструирует учитель на основе как традиционно применяемых методических приемов и средств обучения, так и использования некоторых психологических методик, привнося в них формирующую составляющую и предполагая совместную интерпретацию полученных результатов со специальным психологом (логопсихологом). Эти данные также используются им при составлении характеристики ребенка или психолого-педагогического заключения, отражающего качественное своеобразие обучаемости при овладении лингвистическим материалом, речевыми действиями, операциональным содержанием рецепции устной и письменной речи, ее смысловой переработки и использования языка в коммуникативных целях.

Выявление индивидуальных особенностей познавательной и речевой деятельности и проявлений компенсаторного поведения, осуществляемое в коррекционно-педагогическом процессе, предусматривает:

- наличие средств обучения, адекватных диагностическим задачам;
- вариативность используемых методов коррекции;
- поддержка коммуникативной инициативы;
- обнаружение психологической совместимости учащихся и составление малых групп;
- предоставление возможности получения словесной информации через аудиальный, визуальный и кинестетический каналы восприятия.