

Дифференциальные критерии в педагогическом обследовании детей с особенностями в развитии.

В комплексной оценке психического развития, в выявлении индивидуально-типологических возможностей детей для дальнейшего обучения чрезвычайно важными является их педагогическое диагностирование. Задача педагогического обследования – выявление степени сформированности школьных навыков, а также причин, вызывающих различные трудности в усвоении программы.

Общеизвестным критерием определения нарушения интеллекта является нарушение познавательной сферы и интеллекта (слабость процессов обобщения и отвлечения, конкретность и обстоятельность мышления и другие в сочетании с личностными клинико – патогенетическими особенностями).

Отличие детей с задержкой психического развития от детей с нарушением интеллекта определяется следующими особенностями. У детей с временной задержкой развития трудности в овладении элементарной грамотой и счётом сочетаются с относительно хорошо развитой речью, значительно более высокой способностью к запоминанию, с более высоким уровнем развития познавательной деятельности. Такое сочетание для детей с нарушением интеллекта не характерно. Далее, дети с задержкой психического развития всегда обнаруживают возможность использовать оказанную им в процессе работы помощь, усваивают принцип решения задания и переносят этот принцип на выполнение других сходных задач.

Изучение нормально развивающихся детей, детей, имеющих нарушение интеллекта и задержку психического развития, проведенное различными авторами (В. И. Лубовский, А. Я. Иванова, Т. В. Егорова, Т.В.Розанова, У. В.Ульенкова и др.), показывает, что наиболее надежным дифференциально-диагностическим показателем, позволяющим различать детей данных категорий между собой, является показатель обучаемости, а точнее, различия в скорости, качестве, осознанности усвоения новых знаний, навыков, умений.

Обучаемость или способность к учению, представляет собой понятие, характеризующее умственные способности учащегося, т.е. “способность достигать в более короткий срок более высокого уровня усвоения”. Критериями определения способности к учению являются скорость усвоения, гибкость процесса мышления и связь конкретных и отвлечённых компонентов в мышлении.

Понятию обучаемости по существу близко понятие общие умственные способности, под которыми обычно понимается комплекс способностей, требуемых для осуществления учащимися учебной деятельности. Сюда относятся способность запоминать материал, способность проведения логических операций, а также способность творческого мышления.

С умственными способностями тесно связано способность учащихся самостоятельно, усваивать знания, предполагающая наличие у них соответствующих интеллектуальных умений. Учебные умения нагляднее всего проявляются в самостоятельной работе учащихся с учебным материалом: при восприятии и обработке нового материала, при выделении из него существенного, связывание нового материала с пройденным, при обобщении учебного материала, повторении и его применении. Таким образом, они связаны со всей учебно-познавательной деятельностью учащихся в процессе обучения.

С целью определения степени обучаемости можно использовать как специально разработанные психологические и педагогические методы диагностики обучаемости, и любую ситуацию педагогического взаимодействия с ребенком, которое помимо того что должно иметь правильную методическую основу, должно быть построено согласно структуре обучающего эксперимента, т.е. иметь три его основных структурных элемента (три этапа обучающего эксперимента).

Это 1-й 2-й 3-й этап

На первом этапе (ориентировочном) — этапе самостоятельных проб в овладении каким-либо знанием, умением и т.д. — проявляется отношение ребенка к предложенному заданию, степень его заинтересованности и уровень

результативности самостоятельных попыток решения новой задачи. Другими словами — уровень его актуального развития.

Сама по себе результативность или нерезультативность на этом этапе не имеет однозначной интерпретации. Так, например, низкие результаты могут иметь место как при выраженной педагогической запущенности, так и при нарушении интеллекта. В то же время высокие результаты по каким-либо областям знаний могут лишь говорить о хорошей выученности или натасканности ребенка.

На втором этапе (восприимчивости к помощи) происходит собственно обучение, начиная от стимулирующих и организующих воздействий вплоть до полного обучения.

На этом этапе необходимо фиксировать характер и количество оказываемой помощи.

При одинаково низкой результативности на первом этапе, характеризующем уровень актуального развития, дети с ЗПР дают улучшение результатов уже при оказании им стимулирующей и организующей помощи. Тогда как для даже незначительного продвижения детей с нарушением интеллекта необходимо содержательное обучение.

На третьем этапе (логического переноса), проверяется собственно результат обучения, способность к переносу. Для этого моделируется ситуация, в которой ребенок должен проявить знания, умения, которым его только что обучали.

Способность к переносу полученных знаний в новые условия является главным критерием результативности процесса обучения и уровня обучаемости ребенка.

В ходе педагогического обследования в качестве обучающего эксперимента пользуются специальными разработанными для дифференциальной диагностики методиками и заданиями: «Изучение понимания литературных текстов детьми» (В. Я. Василевской и Н. К. Сорокиной); «Обучение навыкам первоначального счета» (Н. И. Непомнящая).

Основной симптом при нарушении интеллектуального развития – недоразвитие отвлечения и обобщения – проявляется при осмыслении литературного текста в том, что основная мысль, заключённая в тексте, те связи и отношения, которые

являются центральными для понимания текста, не определяют собой процесс осмысления его содержания ребёнка с нарушением интеллектуального развития. Ребёнок с нарушением интеллектуального развития поставленную перед ним познавательную задачу решает на более низком уровне обобщения или совсем не решает, не охватывая задачи в целом, руководствуется лишь отдельными фрагментами.

Во всех этих случаях основная мысль из контекста не играет ведущей роли в понимании ребёнка с нарушением интеллекта. Ведущую роль играет какой-либо из фрагментов текста.

1. Фрагмент может оставаться вырванным из контекста, и тогда он приобретает как бы преобладающее значение, но также может быть включен ребёнком в другую знакомую ему конкретную ситуацию, и тогда смысл текста меняется.
2. Ребёнок с нарушением интеллекта подменяет решение познавательной задачи другим видом деятельности:
 - а) припоминает факт из своей жизни.
 - б) включает свои аффективные переживания, вызванные текстом, но не вытекающие из содержания.

Возникают чисто словесные ассоциации – слова или выражения. Которые часто встречались в определённой связи или последовательности и превратились в косные стереотипы.

Фрагменты или фразы прочитанного прежде вплетаются в новый текст. Старые связи, как более закреплённые. Побеждают актуальные.

Чем сложнее связи в рассказе, тем более затруднено у ребёнка с нарушением интеллекта торможение прежних связей и прошлого опыта.

Фрагмент текста перестает быть частью целого и становится лишь исходным пунктом для своих лишь ситуационно – близких ассоциаций. Часто далеко уводящих от содержания текста.

При всяком усложнении задачи фрагментарность и роль внеконтекстных связей усиливается.

Также отличия проявляются в образовании системы связей.

1. Часто ребёнок с нарушением интеллекта может образовать связи лишь между отдельными, наиболее близкими элементами текста.
2. Переход от единичного – конкретного к общему – родовому представляет особенно большие трудности, перечень единичных фактов заменяет обобщение.
3. Характерна полная зависимость осмысления текста от конкретных наглядных связей. При наличии конфликта между конкретной ситуацией, описанной в тексте, и внутренней системой отношений ребёнок с нарушением интеллекта в своих суждениях не выходит за пределы конкретной ситуации.
4. Наблюдается чрезвычайная трудность в установлении системы временных и причинных связей. Причина и следствие нередко меняются местами, а также часто место причины занимают случайные ассоциации.
5. Дети с нарушением не могут самостоятельно понять мотивы поступков действующих лиц, замысел автора. Особые трудности в оценке мотивов действующих лиц обнаруживается в тех случаях, когда имеется несоответствие между фактической (конкретной) стороной текста и внутренней (мотивационной).

Говоря о методике «Обучение навыкам первоначального счета» (Н. И. Непомнящая). Следует сказать, что использование обучения навыкам первоначального счёта в дифференциальной диагностике, предполагает: счёт от заданного числа до заданного, задания на сложение – сложение способом пересчёта первого слагаемого без опоры на предметы; сложение путем присчитывания второго слагаемого к первому, т. е. использование понятие числа. Использование которых предполагается в возрасте от 5- 6 до 9 лет.

Учитывая, что задания по первоначальному счёту предполагают наличие целого ряда умений. Усвоение которых является предпосылкой успешного овладения арифметическими действиями. Трудности при усвоении данных навыков у детей с нарушением интеллекта объясняются спецификой данных заданий, каждое из

которых предъявляет все большие требования к сознательному, произвольному динамическому действию с числовым рядом.

И как показано, что дети с нарушением интеллекта не могут овладеть более обобщёнными формами деятельности (и знаний), отвлекаясь от непосредственных предметных данных. Показа нового способа действия. Раскрытия новых отношений в предметных условиях оказывается недостаточным для того, чтобы ребёнок смог преодолеть «предметный» способ действия и перейти к «абстрагированным» его формам.

Здесь необходимо организовать специальную работу по преодолению этих предметных способов деятельности, что достигается в процессе последовательного их преобразования. Которое выступает в процессе последовательного их преобразования, которое выступает в форме постепенного сокращения данной структуры действия. Результатом такого преобразования оказывается более отвлечённая от предметных условий форма деятельности: у детей с нарушением интеллекта она возможна только как результат такого преобразования.

Новые отношения и действия. Которыми овладевают дети, являются в данном случае не чем иным, как преобразованной формой предыдущих «материальных» уровней знания и деятельности. никакой условности. Никаких «скачков» от предметного к отвлечённому не допускается. Процесс абстракции подменяется у них процессом последовательного материального преобразования предметных отношений и соответствующих им способов деятельности.

Таким образом перечисленные особенности понимания литературных текстов и особенности обучения навыкам первоначального счета и сложению, позволяют произвести более объективный подход при дифференциальной диагностике.

Анализ научно – методической литературы и опять практической деятельности показывают, что обучение является наиболее адекватными приемами диагностического дифференцирования задержки психического развития и нарушения интеллектуального развития.