

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие к изданию	6
Введение	11
Раздел I. Основные положения и принципы типологизации развития	
Глава 1. Основные понятия	20
1.1. Представления о норме и отклоняющемся развитии	20
1.2. Типологическая модель дизонтогенеза как основа практической деятельности.....	38
1.3. Психологический диагноз	46
Глава 2. Типологизация развития: исторический и современный ракурсы.	64
2.1. Исторические корни и этапы типологического анализа отклоняющегося развития	64
2.2. Феноменологические и междисциплинарные типологии	74
2.3. Каузально-системные типологии	79
2.4. Основы построения современной психологической типологии отклоняющегося развития	83
Раздел II. Методологические основы и модель анализа психического развития	
Глава 3. Современная научная картина мира и психология развития	91
3.1. Три этапа научной рациональности	91
3.2. Категориальная сетка психологии развития на постнеклассическом этапе научного знания	98
3.3. Триадность анализа как мировоззренческая универсалия.....	101
3.4. Гармоничность развития как реализация категорий синхронии и меры	104

3.5. Фрактальность как категория постнеклассического этапа научной рациональности	108
3.6. Категории синергетики в анализе психического развития	110
Глава 4. Моделирование психического развития	119
4.1. Понятие модель и моделирование	119
4.2. Общие подходы к моделированию в психолого-педагогических науках	127
4.3. Геометрические модели как современный образ науки	133
Глава 5. Трехкомпонентная модель анализа. Представление о базовой структурной организации психического	138
5.1. Модель анализа: три уровня и три компонента ...	138
5.2. Регуляторные структуры обеспечения психической активности	153
5.3. Ментальные структуры	160
5.4. Аффективная организация поведения и сознания	169
Раздел III. Критериальные основания типологизации отклоняющегося развития. Характеристика типов	
Глава 6. Критерии разграничения категорий отклоняющегося развития	182
6.1. Паттерн сформированности базовой структурной организации как специфический дифференциально-диагностический критерий ...	183
6.2. Особенности раннего развития как специфический критерий разграничения отдельных категорий отклоняющегося развития	188
6.3. Неспецифические критерии разграничения видов, вариантов и форм отклоняющегося развития	190
Глава 7. Общая характеристика типологических групп. .	203
7.1. Недостаточное развитие	204
7.2. Асинхронное развитие	237
7.3. Поврежденное развитие	269
7.4. Дефицитарное развитие	283

Глава 8. Диагностика сформированности компонентов базовой структурной организации	303
8.1. Оценка сформированности регуляторного обеспечения психической активности	304
8.2. Оценка сформированности ментальных структур (пространственно-временных представлений)	334
8.3. Оценка специфики аффективной организации поведения и сознания	349
Заключение	361
Приложение 1. Схема типологии отклоняющегося развития	367
Приложение 2. Периодизация психического развития с точки зрения постнеклассической парадигмы	372
Литература	384

ПРЕДИСЛОВИЕ К ИЗДАНИЮ

Прошло уже более четверти века с момента выхода в свет одной из последних полномасштабных книг, посвященных систематике отклоняющегося развития, — монографии В.В. Лебединского «Нарушения психического развития у детей» (1985). В.В. Лебединский продолжил начатый Г.Е. Сухаревой системный клинический анализ психопатологии детского возраста уже в смежной с психиатрией области клинической психологии.

Эта книга, по которой учились и продолжают учиться поколения клинических психологов (в том числе и авторы), стала настольной для каждого психолога, имеющего отношение к проблемным детям. Однако с момента ее написания накопилось множество изменений в состоянии детской популяции, в том числе и в той ее части, которая рассматривается как «ненорма». Кроме того, за последние годы появились новые подходы, модели и методы, которые позволили углубить и конкретизировать представления о различных вариантах отклонений, дифференцировать новые формы «ненормативного» развития. В целом и психическое, и соматическое состояние детей в значительной степени стало выходить за пределы, очерченные в упоминаемых работах. Значительно размылось и понятие «пограничные состояния». Классические варианты нарушений стали обрастать особенностями, которые невозможно анализировать с позиций бинарной методологии XX века, которая базировалась на представлениях о «первичности-вторичности», «высших — элементарных (низших), психических функциях», «интеллектуальном-аффективном» и т.п.

Несмотря на декларированное следование принципу единства нормального и аномального развития, провозглашенного классиками

отечественной психологии П.Я. Трошиным в 1915 году и Л.С. Выготским в 1929-м, большинство авторов стали замыкаться на ограниченном диапазоне нарушений либо отклонений в развитии. Психология эмоциональных нарушений, сурдо- и тифлопсихология, психология умственной отсталости и ЗПР, психология посттравматических состояний, деликвентология и многие другие разделы клинической и специальной психологии детского возраста все более базируются на теориях и методах, сформировавшихся в рамках подхода к «ненорме» в том или ином разделе.

В то же время именно в последние годы развивается междисциплинарный подход, который, как общеметодологическая парадигма, может быть транслирован в психологию детства (в том числе в такие ее разделы, как клиническая и специальная детская психология). Это необходимо для объединения различных узкотипологических взглядов и возвращения к единым методологическим основам нормативного и *отклоняющегося развития*.

Описанная ситуация, собственная многолетняя практика работы с разнообразными вариантами отклоняющегося развития послужили причиной появления нашего труда, который продолжает линию развития системного методологического подхода, представленного в нашей монографии «Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога» (1999). В определенной степени эта концепция была представлена и в книге, посвященной непосредственной оценке психического развития ребенка (Семаго Н.Я., Семаго М.М., 2005б).

Данный труд, состоящий из нескольких книг, включает детальное описание и анализ всех существующих на настоящий момент вариантов развития, выходящего за пределы условно-нормативного. В основу единой сквозной методологии оценки особенностей и типов отклоняющегося развития положена уже зарекомендовавшая себя на практике авторская трехкомпонентная модель анализа психического развития, которая дополнена клиническим анализом, современными данными различных разделов дефектологии (коррекционной педагогики), исследованиями ведущих специалистов в таких смежных со специальной психологией областях, как психиатрия детского возраста, неврология развития, медицинская генетика, логопедия и логопатология, сурдо- и тифлопедагогика, клиническая психология раннего возраста.

Такой многоаспектный анализ дает нам право в определенной степени говорить о реализации междисциплинарного подхода к анализу отклоняющегося развития и рассматривать эту серию книг как своего рода *энциклопедию отклоняющегося развития*, адресованную различным специалистам (в первую очередь психологам), деятельность которых ориентирована на проблемное детство, на работу с самыми различными категориями детей, психическое развитие и состояние которых оценивается как отклоняющееся от условно-нормативного.

В целом предполагается выпуск четырех книг, последовательно раскрывающих методологические основы анализа развития и многоаспектную оценку всех выделяемых на настоящий момент категорий детей с различными вариантами отклоняющегося развития.

Первая книга посвящена теоретико-методологическому анализу самого феномена отклоняющегося развития, его содержания и структуры. При этом к анализу привлечены концептуальные подходы, опирающиеся на онтологический базис постнеклассической науки, используется категориальная сетка *синергетики* как наиболее современной общеметодологической парадигмы. На этой основе описывается авторская трехкомпонентная модель анализа, эвристичность использования которой позволяет не только построить типологию отклоняющегося развития, но и приступить к конкретизации представлений о периодизации психического развития, предложить новые подходы к оценке особенностей психического развития и коррекционно-развивающей деятельности специалистов, определения адекватного образовательного маршрута.

В связи с этим предполагается раскрыть с современных позиций такие понятия, как «условно-нормативное развитие», «психологический диагноз», «недоразвитие» и «несформированность», «нарушение» и «недостаточность» и многие другие, непосредственно или косвенно связанные с феноменом отклоняющегося развития.

Но эта работа была бы неполной, если бы в ней не рассматривалась длительная история развития подходов к анализу и, что более важно, к системе помощи различным категориям детей. Поэтому мы постарались дать подробный анализ самого процесса типологизации отклоняющегося развития от начала прошлого века до наших дней. Кроме того, прежде чем раскрыть особенности нашей модели и ее структурно-содержательных компонентов, мы сочли необходимым

проанализировать большинство имеющихся современных моделей, типологических построений, оценить их сильные стороны и недостатки.

В этой же книге мы приводим на основе нашей модели пока еще общую, но достаточно полную характеристику всех типов отклоняющегося развития (недостаточного, асинхронного, поврежденного и дефицитарного развития).

Во *второй книге* детально рассматривается тип *недостаточного* развития (варианты и формы тотального и задержанного развития, парциального недоразвития отдельных компонентов психической деятельности).

Третья книга будет посвящена анализу особенностей психического развития и состояния детей и подростков при различных вариантах *асинхронного развития*, включая проблему одаренности.

В *четвертой книге* будет описано психическое развитие ребенка в ситуации разнообразных повреждений центральной и периферической нервной системы — черепно-мозговых травм, онкологических заболеваний, мышечных дистрофий, приобретенных нарушений опорно-двигательного аппарата, другим подобным нарушениям. Пожалуй, впервые в поле зрения специальной психологии будет включена психическая травма как вариант повреждения аффективно-эмоциональной сферы. Тем самым будет реализовано всеохватывающее описание группы *«поврежденное развитие»*.

В отдельном разделе четвертой книги будет приведено описание группы дефицитарного развития. В рамках анализа этой группы на основе современных подходов будут проанализированы нарушения слуха, зрения, варианты врожденных или ранних нарушений опорно-двигательного аппарата, а также множественные нарушения развития (сложные дефекты).

Несомненно, такой огромный и многогранный труд не может быть создан силами одного-двух специалистов, тем более принадлежащих к одной профессии. Мы постарались привлечь к работе над серией книг специалистов смежных областей знания, которые разделяют наши взгляды, работают в единой или по крайней мере близкой с нашей методологии.

Мы стремились использовать самые современные данные, научные труды таких известных авторов, как Д.Н. Исаев, Н.М. Иовчук и А.А. Северный, А.Н. Корнев, И.И. Мамайчук и И.Ю. Левченко,

В.И. Лубовский, Б.К. Тупоногов, Л.И. Плаксина, Е.А. Сергиенко, С.Д. Смирнов, В.М. Сорокин, Л.М. Шипицына, А.В. Юревич и многих других. Всем этим авторам мы приносим свою искреннюю благодарность за возможность опираться на их труды и идеи.

Мы благодарим издательство «Генезис», сотрудники которого взяли на себя огромный труд тщательного редактирования и издания нашей работы, максимально учитывая наши не всегда легко реализуемые пожелания.

Надеемся, что результаты нашей многолетней практической деятельности, размышления и представления, воплощенные в этот труд, помогут специалистам самых разных областей практической деятельности в их искупающей все тяготы существования работе с детьми.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время происходят радикальные сдвиги в представлениях о мире и процедурах его исследования, формируются новые философские основания науки в целом. На передний план выдвигаются междисциплинарные формы исследовательской и аналитической деятельности. Все чаще изменения «картин реальности» в различных науках (в том числе и психологических) протекают не столько под влиянием внутридисциплинарных факторов, сколько путем «парадигмальной прививки идей», транслируемых из других наук (Степин, 1992).

Как отмечал еще Л.М. Веккер, недостаточность общетеоретического единства становится все очевиднее, и это вызывает необходимость создания общего концептуального аппарата, способного объединить не только смежные с психологией области научного знания (нейрофизиология, общая биология, социология), но и другие естественнонаучные и гуманитарные отрасли. «Расположение “точек роста” науки на границах между ее смежными областями имеет и более общее методологическое и логическое основание: известно, что предельные исходные понятия частной теоретической концепции не могут быть раскрыты средствами концептуального аппарата самой теории — <...> требуется переход к метатеории. Этим определяется неизбежность выхода за пределы собственно психологических понятий — в сферу действия физиологических и общезначимых законов — для продвижения к единой теории психических процессов» (Веккер, 2000, с. 17).

Такой объединяющей метатеорией, в том числе и в психологической отрасли знаний, становится *синергетика*.

Несмотря на то что идеи синергетики, вызвавшие переворот в системе представлений о природе, возникали и разрабатывались в первую очередь в физике, именно эта, по сути дела, современная философия науки перестраивает идеалы и нормы исследовательской деятельности и в психологических науках. Она предполагает использование особых способов описания поведения человека, его развития как наиболее сложной (нелинейной, открытой, неравновесной) системы. Мы считаем возможным и эвристичным распространить методологический аппарат синергетики, ее основные категории и на анализ психического развития ребенка. «Опасность заключается в искушении принять новую терминологию или набор метафор для того, чтобы просто повторно описать явления, которые мы так долго изучали, а затем заключить, что мы объяснили их» (*Robertson at all.*, 1993, p. 119). Применение системного анализа к психологии развития не должно быть механистичным, оно должно привести к построению адекватной модели, адекватного категориального и понятийного аппарата, отражающих реально существующие на практике явления и механизмы психического развития.

Для нас важно, что подобный анализ дает возможность более эффективно предсказать наличие различных состояний анализируемой системы (в данном случае — отклоняющегося психического развития). Используемая методология в состоянии помочь определить наиболее важные параметры и характеристики развития: построить сценарии возможных линий развития, определить критерии и сам характер переходов развития *психического* к новым «системнореагирующим» уровням, определить узловые моменты и т.п.

В то же время релевантность модели в связи с отсутствием специфических критериев установления подобия модели и моделируемого может быть оценена исключительно из прагматических (в данном случае практических) соображений. Именно на этом месте у каждого специалиста, читающего эту книгу, должен возникнуть вполне правомочный вопрос: почему именно эта методологическая парадигма рассматривается авторами как наиболее правильная? Ответ на этот вопрос требует раскрытия представлений о моделях и о моделировании как методологии в целом. Этому будет посвящена отдельная глава книги. Здесь же мы приведем лишь общие соображения.

Наши представления о тех или иных структурах психического находятся в «прокрустовом ложе» определенным образом заданных моделей. С одной стороны, эти модели строятся на том онтологическом

базисе (совокупности аксиом, категорий, универсалий), который в данный момент присутствует в признанной научным сообществом научной парадигме (Клецнев, Артемьева, 2001). С другой — мы вынуждены в той или иной степени эту модель упрощать, редуцировать для создания наглядности и доступности, что является необходимым инструментом современной науки.

Настоящий этап развития научного психологического знания может быть охарактеризован как достаточно хаотический, неустойчивый, переходный по своей сути. Это проявляется в резко обострившейся полемике по поводу моно- или мультипарадигмальности психологии как науки (Корнилова, Смирнов, 2007; Юревич, 2005; Лубовский, 2007; Веракса, 2008, и др.), в обострении противоречий, возникновении методологического разрыва между теоретическим знанием и психологической практикой. Кроме того, осуществляется переход от неклассической к постнеклассической методологии науки в целом (Степин, 1992), поэтому именно сейчас требуется четкая детерминация методологических позиций каждого автора.

В этой ситуации говорить об истинности или, наоборот, недостаточности, «ложности» той или иной методологии не имеет смысла. Каждая и все методологии заслуживают пристального рассмотрения и принятия. Другое дело, что в этой ситуации важно определить основной принцип разграничения тех или иных методологических подходов и выделить наиболее адекватный. Возникает вопрос: адекватный чему?

Один из основных «заказчиков» и, следовательно, «определителей» критериев адекватности и эффективности заявляемой методологии, модели — психологическая практика. Теснейшим образом связанной с предыдущей является и проблема оценки эффективности используемых технологий, инструментария, в том числе и методологического.

Поэтому нам представляется, что говорить об адекватности или эффективности той или иной концепции, парадигмы следует лишь в плане их *сравнительной эффективности* в решении задач, непосредственно поставленных практикой, диктуемых существованием ребенка в социуме, в образовательной среде. В той или иной степени к этому склоняется и большинство современных исследователей. Таким образом, в первую очередь заслуживают внимания те методологические подходы, которые в состоянии не только обеспечить непротиворечивую доказательность, но и найти реальное воплоще-

ние в практической деятельности, выйти на уровень практических технологий, воплотившись в инструментарий оценочной, развивающей и коррекционно-абилитационной деятельности специалистов. Очевидно, что должны быть сформулированы и критерии эффективности¹. В противном случае мы оказываемся в ситуации, когда широко известная теория, концепция так и остается изящной и непротиворечивой теорией, не находя своего практического воплощения. Большинство отечественных психологических теорий так и не нашло своего практического воплощения.

Подобную ситуацию мы можем наблюдать на всех уровнях методологического знания, в том числе на операционально-технологическом, когда оказываются невостребованными сотни методик, изложенных в диссертационных исследованиях.

Попробуем сформулировать основные критерии, определяющие эффективность той или иной методологии, концепции.

Один из них — *связность (концептуальное единство)* всех уровней методологического знания, начиная с философско-мировоззренческого, определяющего онтологию предметной области, ее категориальный аппарат, — до операционально-технологического, где задается конкретный инструментарий и технологии деятельности специалиста. Следование данному критерию требует соблюдения условий, при которых *категориальный базис, онтологический каркас научной области знания не только декларируется, но и проявляется во всех нижележащих методологических уровнях* (от общенаучного до операционально-технологического).

Поэтому фактически невозможно (и практически неэффективно) на общенаучном уровне придерживаться, например, категории деятельности, развития, системности и целостности объекта психологической науки, опосредованности высших психических функций культурно-историческим процессом, а на практике пользоваться для диагностики базирующийся на аналитической концепции «рисунок несуществующего животного» или проективную цветовую методику М. Люшера, основанную на оригинальной (совсем не деятельностной и культурно-исторической) модели личности. Таких примеров можно привести множество. При этом практикам очень трудно объяснить, что и для чего они делают, каковы механизмы, определяю-

¹ Проблема определения критериев на настоящий момент фактически не разработана, и это сама по себе интересная задача.

щие характер того или иного явления, отмеченного ими, и т.п. А это фактически сводит на нет возможность реальной технологизации и операционализации психологической деятельности, поскольку не подкреплено в реальности (а не на уровне деклараций) методологическим базисом.

Помимо связности, можно определить еще ряд критериев, которые также обеспечивают не столько истинность используемой методологии, сколько ее действительную эффективность применительно к решению прикладных задач.

Таким важным, отмечаемым практически всеми методологами, является критерий *прогностичности* модели. Хорошей (то есть эффективной) следует считать ту модель, которая, будучи основанной на одном ряде явлений, наблюдений и экспериментов, позволяет сделать предсказания, правильность которых можно проверить путем новых наблюдений и экспериментов.

То есть мерой пригодности той или иной модели (методологии), ее эффективности является ее *возможность делать правильные предсказания поведения моделируемой системы*. В свое время этот критерий эффективности (ценности) модели был определен как ее предсказательная сила (Ксани, 1997). Он также называется «горизонтом предсказуемости» и считается одним из наиболее сильных критериев.

Действительно, если определенная теория, методология способна правильно и адекватно предсказать особенности развития ребенка, его состояние на протяжении большего временного диапазона его развития, чем какая-либо иная теория, то такой системный анализ будет обладать и большей предсказательной силой. Особенно это важно в условиях, когда предсказывается не просто результат уже известного состояния, но выявляется и нечто новое (например, новая форма известного варианта отклоняющегося развития). Следует отметить, что данный критерий выделяется большинством современных теоретиков и методологов.

Теснейшим образом связан с предыдущим критерием и такой показатель, как *практичность* используемой модели или методологии. В целом он может быть сформулирован следующим образом: *более эффективной следует считать ту методологию, которая позволяет разработать более практические и технологичные подходы к различного рода работам с данным объектом анализа*.

Связанность двух последних критериев становится еще более очевидной в ситуации возникновения (предсказания) нового вари-

анта, формы отклоняющегося развития. Если на основе предсказания нового варианта мы можем разработать адекватную ему технологию коррекционно-развивающей деятельности специалиста, которая включает в себя основные категории и показатели используемой методологии, и эта технология будет эффективной, обеспечит столь же прогнозируемые результаты, то данную методологию следует признать эффективной и практичной².

Иногда две методологии обладают приблизительно одинаковой предсказательной силой, одинаково хорошо проявляются в доступных и практичных диагностических и коррекционных технологиях, обладают одинаково полным инструментальным обеспечением. Как же можно оценить их сравнительную эффективность?

В этом случае на первый план выходит такой прагматичный критерий, как учет объема сил и ресурсов (и со стороны специалиста, и со стороны ребенка, клиента), необходимых для получения тех или иных результатов, — **критерий ресурсоемкости**. Более эффективной и практичной следует считать ту методологию (технологию), которая при прочих равных результатах, полученных с использованием других подходов, *требует меньших ресурсных затрат со стороны как специалиста, так и ребенка*.

Несколько менее сильным, но, на наш взгляд, важным критерием эффективности методологической системы можно считать ее реальную **распространенность, использование специалистами** (в данном случае психологами образования и смежных с ними специалистов комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения), включенность понятий и категорий этой методологической системы в практическую деятельность. Действительно, сколько разрабатывается методик изучения психического развития ребенка, его существования в образовательном пространстве! Сколько копий сломано, например, вокруг определения готовности к школе! Несмотря на то что по этой теме защищена не одна сотня диссертаций, педагоги-

² Здесь в определенном смысле проявляется широко известный **критерий практики**, введенный К. Марксом и Ф. Энгельсом в основу теории познания. Действительно, если эффективные развивающие или коррекционные мероприятия оказались для какой-то категории детей отличающимися от сходных, то отсюда непреложно должно вытекать и различие механизмов, причин, взаимосвязей функциональных структур, всего того, что на феноменологическом уровне может выглядеть одинаково. А это влечет за собой и дифференцирование самих категорий развития.

Конец ознакомительного фрагмента.
Приобрести книгу можно
в интернет-магазине
«Электронный универс»
e-Univers.ru