

# ОГЛАВЛЕНИЕ

|   |     |
|---|-----|
| Введение .....  | 5   |
| <b>Раздел I. Структурно-содержательный анализ отклоняющегося развития</b>                     |     |
| <b>Глава 1. Трехкомпонентная модель анализа психического развития</b> .....                   | 8   |
| 1.1. Каузальный уровень анализа .....   | 10  |
| 1.2. Уровень базовой структурной организации психического .....                               | 12  |
| 1.3. Феноменологический уровень анализа .....   | 18  |
| <b>Глава 2. Типология отклоняющегося развития</b> .....                                       | 26  |
| 2.1. Недостаточное развитие .....   | 27  |
| 2.2. Асинхронное развитие .....   | 30  |
| 2.3. Поврежденное развитие .....  | 35  |
| 2.4. Дефицитарное развитие .....  | 39  |
| <b>Раздел II. Недостаточное развитие</b>  |     |
| <b>Глава 3. Тотальное недоразвитие</b> .....  | 46  |
| 3.1. Общие положения .....  | 46  |
| 3.2. Простой (уравновешенный) вариант тотального недоразвития .....                           | 73  |
| 3.3. Аффективно-возбудимый вариант тотального недоразвития .....                              | 87  |
| 3.4. Тормозимо-инертный вариант тотального недоразвития .....                                 | 105 |
| <b>Глава 4. Парциальное недоразвитие отдельных компонентов психической деятельности</b> ..... | 123 |
| 4.1. Общие положения .....  | 123 |

---

|   |            |
|---|------------|
| 4.2. Парциальное недоразвитие преимущественно регуляторного компонента деятельности . . . . . | 128        |
| 4.2.1. Регуляторное недоразвитие с трудностями удержания алгоритма деятельности . . . . .     | 143        |
| 4.2.2. Регуляторное недоразвитие с высоким психическим тонусом . . . . .                      | 155        |
| 4.2.3. Регуляторное недоразвитие с низким психическим тонусом . . . . .                       | 176        |
| 4.3. Парциальное недоразвитие преимущественно когнитивного компонента деятельности. . . . .   | 191        |
| 4.4. Смешанное парциальное недоразвитие . . . . .   | 217        |
| <b>Глава 5. Задержанное развитие. . . . .</b>   | <b>239</b> |
| 5.1. Общие положения . . . . .  | 239        |
| 5.2. Темпово задержанное психическое развитие (гармонический инфантилизм) . . . . .           | 247        |
| 5.3. Неравномерно задержанное психическое развитие (дисгармонический инфантилизм) . . . . .   | 257        |
| <b>Заключение . . . . .</b>   | <b>279</b> |
| <b>Основная литература . . . . .</b>  | <b>282</b> |

## ВВЕДЕНИЕ

Эта книга посвящена анализу недостаточного развития, его вариантов и форм. Методологические подходы к исследованию психического развития, авторская модель анализа и критерии выделения разных категорий детей в рамках предлагаемой типологии подробно представлены в книге «Типология отклоняющегося развития: модель анализа и ее использование в практической деятельности» (Семаго М.М., Семаго Н.Я., 2011).

Группа недостаточного развития — одна из самых часто встречающихся в практике специалистов образования категорий детей с проблемами развития и обучения. Поэтому здесь мы попытались дать современное отражение проблем и вопросов обучения и воспитания детей с особенностями познавательной деятельности (интеллектуального развития), находящихся в образовательной среде.

Сейчас происходят изменения в системе отечественного образования: возникают новые его формы — интегрированное и инклюзивное образование. Доступ к образованию получают такие категории детей, которые ранее рассматривались как «необучаемые».

Кроме того, наблюдаются нарушения, изменения психического и соматического состояния детей, существенно выходящие за пределы классических представлений. Все это вызывает необходимость изменения подходов к анализу отклоняющегося развития. Эффективный психолого-педагогический анализ невозможен без привлечения результатов современных исследований из смежных со специальной психологией областей — в первую очередь из детской неврологии развития, детской психопатологии, медицинской генетики, специальной педагогики и логопедии. Поэтому к работе над этой книгой были привлечены специалисты смежных областей. Мы использовали со-

временные данные не только специальной психологии, но и детской психиатрии, и неврологии развития, что позволило нам не только дать современные представления о классических вариантах недостаточности познавательной деятельности, но и провести дальнейшую дифференциацию, описать новые варианты и формы недостаточного развития. В следующих книгах, посвященных уже другим типам отклоняющегося развития, мы также будем анализировать и классифицировать состояние различных категорий детей с точки зрения психолого-педагогического подхода (как основополагающего в рамках образовательной парадигмы), полагаясь при этом на результаты современных исследований смежных дисциплин.

Модель анализа и созданная на ее основе типология отклоняющегося развития базируются на более чем 25-летнем практическом опыте авторов — опыте консультирования и, главное, коррекционно-развивающей деятельности и лечения разнообразных категорий детей, начиная с вариантов условно-нормативного развития до тяжелых форм тотального и парциального недоразвития различного вида. Именно этот опыт дает нам право написать эту книгу, а также определяет наши в некоторых случаях категоричные суждения.

Чрезвычайно плодотворным стало подключение к анализу особенностей развития всех категорий детей специалиста в области неврологии развития, кандидата медицинских наук Ольги Юрьевны Чирковой.

Кроме того, хочется выразить благодарность еще одному нашему соавтору — Ольге Евгеньевне Грибовой, взявшей на себя труд проанализировать и простроить с современных позиций раздел, посвященный детям с речевым недоразвитием, которые анализируются в нашей модели в рамках парциального недоразвития когнитивного компонента психической деятельности.

Мы хотим особо подчеркнуть значимость работ таких специалистов, как Дмитрий Николаевич Исаев, Елена Николаевна Моргачева, Алексей Николаевич Корнев. Мы неоднократно цитируем их книги, эти исследователи фактически стали нашими соавторами, что еще раз подтверждает значение смежных областей знаний для нашей работы.

Книга ориентирована в первую очередь на психологов-практиков, работающих в области специальной и клинической психологии детства, специалистов психолого-педагогического сопровождения детей с отклоняющимся развитием в образовательных системах. В то же

время мы постарались представить результаты так, чтобы они были интересны и педагогам, и клиницистам, в том числе неврологам, психиатрам, педиатрам, другим специалистам здравоохранения. В текст книги включены фрагменты, выделенные более мелким, чем основной, шрифтом. Они предназначены для тех читателей, которые хотят углубить теоретические знания в психологии и других областях (логопедии, неврологии развития, детской психопатологии). Они также могут быть интересны и специалистам смежных областей, в первую очередь медицинским работникам.

Надеемся, что представляемый на суд специалистов труд найдёт своего заинтересованного читателя и будет полезен практикам образования, в первую очередь психологам, логопедам, дефектологам и медикам, работающим в системе специального образования, в инклюзивных образовательных учреждениях, в образовательных учреждениях для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центрах), в том числе в ПМПК и консилиумах образовательных учреждений.

# Раздел I. Структурно-содержательный анализ отклоняющегося развития

## Глава 1. ТРЕХКОМПОНЕНТНАЯ МОДЕЛЬ АНАЛИЗА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Прежде чем начать анализ одного из типов отклоняющегося развития — недостаточного развития, кратко представим модель анализа и построенную с ее помощью типологию.

Мы рассматриваем развитие как последовательное формирование иерархически организованных взаимосвязанных уровней структур, последовательное превращение одной системной организации психики в качественно иную. Это теоретическое положение берет свое начало в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова, Л.М. Веккера и теснейшим образом перекликается и с представлениями А.В. Брушлинского (2003) о недизъюнктивности (нерасчленимости) речи, мышления, памяти, и других психических процессов на «высшие» и «естественные», «натуральные». Системный анализ закономерностей психического развития ребенка используется в отечественной психологии и медицине. Наши представления лишь углубляют и конкретизируют теоретические положения классиков в современном прочтении.

В своей модели анализа психического развития мы выделяем *когнитивную, аффективно-эмоциональную и регуляторно-волевую сферы*, соотносимые с издревле выделяемыми *разумом, чувством и волей*.

В основу предлагаемой модели легло представление о *базовой структурной организации психического* (рис. 1.1).

Мы выделили три уровня анализа психического развития, представляющие вертикальную структуру:

- Каузальный уровень (уровень причин).
- Уровень базовой структурной организации.
- Феноменологический уровень.



Рис 1.1. Трехкомпонентная модель анализа психического развития

Каждый из этих уровней представляет собой горизонтально организованную взаимосвязанную структуру, также состоящую из трех компонентов.

**Каузальный уровень** содержит следующие компоненты:

- нейробиологическую организацию;
- пространственно-функциональную организацию мозговых систем;
- социальные условия развития.

**Уровень базовой структурной организации психического** включает в себя:

- регуляторные структуры обеспечения психической активности;
- ментальные структуры (по М.А. Холодной);
- аффективную организацию поведения и сознания (по О.С. Никольской).

**Феноменологический уровень** представлен следующими компонентами:

- регуляторно-волевая сфера;
- когнитивная сфера;
- аффективно-эмоциональная сфера.

### 1.1. Каузальный уровень анализа

Это наиболее глубокий уровень анализа. Исследование **нейробиологической организации** как одной из причин специфики развития не является в полном объеме задачей психолога, однако уметь использовать в анализе медицинские данные, получаемые врачами различных специализаций, может и должен любой психолог, который хочет обогатить свой опыт и стать настоящим профессионалом. Согласно современным исследованиям, *патология практически любой системы* организма ребенка (эндокринной, соединительнотканной и т.п., а не только центральной нервной системы) *может стать первопричиной проблем и специфики психического развития.*

Особое внимание в структуре каузального уровня должно быть уделено оценке **пространственно-функциональной организации мозговых систем**, в частности, становлению специализации полушарий мозга и прогрессирующей латерализации, формированию внутримозговых взаимодействий. Очевидно, что она в определенной степени связана с нейробиологической организацией и находится в зависимости от нее — в первую очередь от состояния центральной нервной системы (ЦНС).

Хотя исторически анализ пространственно-функциональной организации мозговых систем относится к компетенции нейропсихолога, психологу образования также необходимо уметь проводить его<sup>1</sup> и учи-

---

<sup>1</sup> Подобная оценка в условиях стандартного обследования косвенно может быть получена при анализе профиля латеральных (сенсорных и моторных)



тывать его результаты при постановке психологического диагноза, подготовке рекомендаций родителям и педагогам, другим специалистам сопровождения. Большое количество левосторонних предпочтений, неустоявшаяся к определенному возрасту (примерно к 7—8 годам) или смешанная латерализация часто свидетельствуют о недостаточных резервных, компенсаторных возможностях ребенка. Мы рассматриваем этот компонент психического развития как определяющий ресурсные возможности ребенка и в то же время как важный прогностический фактор<sup>2</sup>.

На практике часто возникает необходимость анализа роли третьего компонента этого уровня — **социальных условий** развития в общей структуре первопричин психического дизонтогенеза. Мы говорим не только о проблемах педагогической или микросоциальной запущенности, внутрисемейной ситуации, межличностных отношений, но и о проблемах двуязычия (или полилингвизма), этнических различиях в условиях вынужденного переселения, внутренней и внешней миграции и других социальных процессах, включая техногенные катастрофы. Сюда же следует отнести и климатогеографические условия, в которых находится ребенок. Особенно это важно для ситуации развития и обучения детей в экстремальных условиях Крайнего Севера, Восточной Сибири, регионов Дальнего Востока. Огромное значение имеет и образовательная среда — как один из источников многих наблюдаемых особенностей психического развития ребенка. Требования, которые система образования предъявляет к ребенку, диктуются не только спецификой взаимоотношений с учителем, другими взрослыми, но и особенностями образовательной программы, в рамках которой идет обучение, организацией образовательного пространства в целом. Эти и многие другие компоненты образовательной среды часто «выталкивают» ребенка за пределы социально-психологического норматива и являются причиной специфики его развития. Важно осознать эти обстоятельства, найти им место в структуре целостного анализа состояния ребенка и сделать соответствующие выводы.

---

предпочтений, в том числе при наблюдении за поведением ребенка, особенностями его моторики.

<sup>2</sup> Этот показатель настолько важен для деятельности психолога, что включен нами в одну из осей психологического диагноза (Семаго Н.Я., Семаго М.М., 2005).

## 1.2. Уровень базовой структурной организации психического

В основе представлений о механизмах психического развития в предлагаемой модели лежат современные исследования в рамках школ отечественной когнитивной психологии, нейропсихологии детского возраста, работы с детьми с эмоциональными нарушениями, а также наша более чем двадцатилетняя диагностическая и коррекционная деятельность с различными группами детей с отклоняющимся развитием. Все это позволило сформулировать и конкретизировать представление о *базовой структурной организации психического*, а также об особенностях сформированности компонентов этой структуры при различных типах развития отклоняющегося и легло в основу представленной здесь психологической типологии отклоняющегося развития.

*Регуляторное обеспечение психической активности, ментальные структуры и аффективную организацию* можно анализировать через наблюдаемые на феноменологическом уровне проявления *регуляции, пространственно-временных представлений и эмоционально-поведенческих актов*.

В свою очередь, каждый из этих компонентов может быть представлен как сложная многоуровневая система, которая планомерно разворачивается (формируется и преобразовывается) в процессе развития ребенка. Формирование каждой из этих структур в норме происходит синхронно и взаимозависимо со структурами двух других компонентов<sup>3</sup>. Причем в случае условно-нормативного развития изменения структурной системы происходят в соответствии с постулатом структурной гармонии и с определенными закономерностями, в том числе и математическими.

Базовая структурная организация психического развития, с одной стороны, определяется нейробиологическими, функциональными и социальными причинами, с другой, — сама является в определенной степени причиной (базой, «каркасом»), изоморфно представленной в соответствующих психических феноменах.

---

<sup>3</sup> В данном случае под «нормой» подразумевается идеальное психическое развитие. В реальности психическое развитие ребенка может проходить с небольшими, но не выходящими за определенные границы десинхронизациями и рассогласованиями формирования компонентов базовой структурной организации.

Для любого варианта условно-нормативного или отклоняющегося развития характерна определенная структура сформированности механизмов психической деятельности, отражаемая в структуре произвольной регуляции, пространственных представлений, поведения. В этом мы видим дальнейшее развитие положения об общих и специфических закономерностях психического развития ребенка (Семаго М.М., 2003; Семаго Н.Я., Семаго М.М., 2005). Это дает возможность проводить оценку индивидуальных различий ребенка в рамках условно-нормативного развития и типологизировать развитие отклоняющееся.

В наших работах было показано, что каждая выделяемая в рамках отклоняющегося развития категория детей обладает оригинальным «профилем», спецификой сформированности всех трех компонентов базовой структурной организации психического. Подобную специфику мы рассматриваем как критерий определения типа (вида, варианта, формы) отклоняющегося развития, что квалифицируется как *психологический синдром* — основной компонент *психологического диагноза*.

Как уже отмечалось, каждый из трех компонентов также может рассматриваться как многоуровневая структура, которую мы оцениваем в определенной иерархической последовательности.

**Регуляторное обеспечение психической активности** как модулирующее все развитие ребенка, на наш взгляд, следует поставить на первое место.

Его уровневая структура:

- 1-й уровень. Регуляторное обеспечение двигательной активности.
- 2-й уровень. Программирование и контроль.
- 3-й уровень. Рефлексивно-волевая регуляция.
- 4-й уровень. Регуляторное обеспечение межличностных коммуникаций.

Произвольность психической активности корнями уходит в формирование *двигательной произвольности*. По мере развития ребенка двигательная регуляция, преобразовываясь и формируя все более сложные подуровни, входит как неотъемлемая часть в виде пока еще неосознаваемых *программирующих и контролирующих операций* в произвольную регуляцию высших психических процессов и функций (памяти, внимания, различных форм речемыслительной деятельно-

сти). В свою очередь, и этот уровень произвольной регуляции, развиваясь и усложняя свою структуру, включается в уже осознаваемую (рефлексивную) регуляцию сначала с элементами волевого усилия, а затем со все более и более осознанными волевыми актами, формируя полноценную *рефлексивно-волевою регуляцию*.

Позднее всех в феноменологическом поле проявляется *регуляторное обеспечение межличностных коммуникаций*, которое не может не базироваться на онтогенетически более ранних уровнях. Это не означает, что межличностная коммуникация не присутствует в той или иной степени во всем психическом развитии. Ведь даже в возрасте 8—9 месяцев, когда у нормально развивающегося ребенка возникает «страх чужого», уже можно говорить об определенном уровне межличностных отношений не только с родными, но и с незнакомыми людьми.

Важно, что и в этом случае, и при формировании других составляющих действует принцип: дефицитарность предыдущего, более раннего уровня непременно влечет за собой и недостаточную сформированность всех последующих компонентов системы.

Хорошо известно, например, что расторможенный ребенок, который не в состоянии регулировать двигательную или речевую активность, будет иметь проблемы и в формировании взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. При этом апелляция к правилам поведения не приведет к желаемому эффекту.

**Ментальные структуры.** Не менее важным для развития познавательной деятельности ребенка является формирование ментальных структур (по М.А.Холодной), феноменологически проявляющихся в *пространственно-временных представлениях* непосредственно в когнитивной сфере. Эта система начинает формироваться в раннем возрасте, возможно, даже до момента рождения. Недостаточность сформированности пространственных и так называемых квазипространственных представлений (по А.Р. Лурия) напрямую влияет на уровень актуального речевого и интеллектуального развития ребенка, проявляясь в нарушениях графической деятельности, чтения, письма, сформированности математических операций, абстрактно-логического компонента речемыслительной деятельности.

Можно выделить, по крайней мере, четыре основных уровня сформированности ментальных структур которые включаются в познавательную деятельность в определенной последовательности.

Уровни ментальных структур:

- 1-й уровень. Телесные интеграции (сенсомоторные телесные интеграции, целостная схема тела).
- 2-й уровень. Пространственная целостность (возможность целостного анализа собственной телесности и пространства окружающих объектов).
- 3-й уровень. Пространство речи и языка (лингвистическое или речезыковое пространство).
- 4-й уровень. Межличностное пространство субъекта.

Как и в случае произвольной регуляции, все эти уровни формируются в онтогенезе синхронно, последовательно проходя ряд стадий<sup>4</sup>.

*Телесные интеграции.* В первую очередь формируются ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов («темное мышечное чувство» по И.М. Сеченову), глубокая чувствительность. Уже в первые месяцы жизни эти ощущения начинают интегрироваться в разнообразные сенсомоторные поля. Они появляются при изменении положения тела и конечностей, а также в ситуациях смены напряжения расслаблением и наоборот, что определяет развитие регуляции (своего рода произвольности) в овладении своим телом и формирование схемы тела. Здесь же следует сказать об ощущениях «внутреннего телесного мира» (голод, сытость, болевые ощущения), а также взаимодействия тела с внешним физическим пространством, то есть интегративных ощущениях границ собственного тела. Они формируют знание о расположении частей своего тела. В дальнейшем процесс формирования телесности не прекращается, и в более старших возрастах начинает распространяться на окружающие объекты.

*Уровень пространственной целостности* определяет возможность анализа пространственного расположения объектов как по отношению к собственному телу, так и между собой, отражает не всегда вербализуемые представления ребенка о том, где находится тот или иной предмет (топологические представления). Это знание о местонахождении предметов с использованием представлений (а в дальнейшем и слов) «верх—низ», «спереди—сзади», сторон тела, а

---

<sup>4</sup> В различных моделях формирования пространственных представлений содержится разное количество основных уровней анализа (см. например, работы А.В.Семенович).

также метрических представлений, с помощью которых оценивается, насколько далеко в расположен какой-либо предмет. Весьма важна на этом уровне возможность анализа пространственных взаимоотношений между двумя и более предметами, находящимися в окружающем пространстве. Основным итогом становится целостная интегрированная картина физического мира (целостные структурно-топологические представления).

*Пространство речи и языка* возникает на определенном этапе речевого развития, когда у ребенка — вначале в импрессивном плане, а позже (иногда параллельно) в экспрессивном — появляется возможность вербализации. Здесь также можно говорить об определенной последовательности появления в речи обозначений топологического плана (*тут, вот, там*) и лишь позже — слов, обозначающих координатные и метрические представления (*дальше, ниже, сзади, слева...*). Лингвистические пространственные представления вместе с регулирующей можно рассматривать как основу речевой деятельности. Это один из основных компонентов собственно когнитивного развития ребенка. К подобным представлениям можно отнести, помимо возможности понимания и актуализации сложных речевых конструкций, словообразование, в том числе множественного числа, притяжательных местоимений, овладение последовательностью времен года, дней недели и т.п.

*Межличностное пространства* ребенка формируется на фоне достаточности всей системы нижележащих пространственных представлений, включая и самый глубокий уровень — телесных интеграций, в тесной взаимосвязи как с произвольной регуляцией поведения, так и с эмоциональным контролем (4-й уровень аффективной организации по О.С.Никольской — см. далее).

Недостаточная сформированность ментальных структур напрямую влияет на развитие когниций ребенка в целом, что феноменологически проявляется не только в особенностях речи, проблемах овладения чтением, письмом математическими операциями, графической деятельностью, но и в специфике формирования *языковой личности* в целом.

Развитие аффективно-эмоциональной сферы опирается на сформированность системы ***аффективной организации поведения и сознания*** — третьего элемента базовой структурной организации психического.

Конец ознакомительного фрагмента.  
Приобрести книгу можно  
в интернет-магазине  
«Электронный универс»  
[e-Univers.ru](http://e-Univers.ru)