

На правах рукописи

Гущин Юрий Вячеславович

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО
РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ В НОРМЕ И ПРИ РАЗЛИЧНЫХ
ВАРИАНТАХ ДИЗОНТОГЕНЕЗА**

19.00.13 – Психология развития, акмеология
(психологические науки)

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Москва – 2010

Работа выполнена в Государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования Московской области «Международный университет природы, общества и человека “Дубна”»

Научный руководитель: **Обухова Людмила Филипповна** –
доктор психологических наук, профессор;
профессор кафедры возрастной психологии
факультета психологии ФГОУ ВПО
«МГУ имени М.В. Ломоносова».

Официальные оппоненты: **Кравцова Елена Евгеньевна** –
доктор психологических наук, профессор;
директор Института психологии имени
Л.С. Выготского ГОУ ВПО Российский
государственный гуманитарный
университет.

Ахутина Татьяна Васильевна –
доктор психологических наук, профессор;
заведующий лабораторией
нейропсихологии факультета психологии
ФГОУ ВПО
«МГУ имени М.В. Ломоносова».

Ведущая организация: Учреждение РАО «**Психологический институт**»

Защита состоится 11 июня 2010 г. в 15.00 часов на заседании диссертационного совета Д 501.001.95 в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова по адресу: 125009, г. Москва, улица Моховая, дом 11, строение 9, аудитория 310.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке МГУ имени М.В. Ломоносова.

Автореферат разослан _____ мая 2010 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

О.А. Карabanова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Исследование посвящено сравнительному анализу зоны ближайшего развития у нормально развивающихся детей и детей с разными формами психического дизонтогенеза.

Актуальность темы исследования. Понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР), введенное Л.С. Выготским, стало одним из центральных понятий культурно-исторической психологии. Понятие ЗБР широко используется психологами во всем мире, и на протяжении многих лет осуществляется его углубленная конкретизация и практическое использование (Зарецкий В.К., 2007; Корепанова И.А., 2004; Кравцова Е.Е., 2001; Vodrova E., Leong D.J., 2001; Chaiklin S., 2003 и др.).

Разрабатываются методы и способы диагностики ЗБР (Бооркес де Бустаманте А., 1978; Егорова Т.В., 1973; Ульенкова У.В., 1994; Ульенкова У.В., Лебедева О.В., 2002; Lidz C.S., Pena E.D., 1996; Tzurriel D., 2000 и др.), анализируются когнитивные и эмоциональные компоненты ЗБР (Белопольская Н.Л., 1999), исследуется роль особенностей процесса общения в актуализации ЗБР (Кравцова Е.Е., 2001; Шопина Ж.П., 2002; Fernandez M. et al., 2001; Mercer N., 2002), изучается структура ЗБР (Корепанова И.А., 2004; Обухова Л.Ф., Корепанова И.А., 2005). В качестве посредников, помогающих ребенку реализовать его ЗБР при усвоении новых знаний и навыков, анализируются вспомогательные средства, выполняющие функцию скаффолдинга (Vodrova E., Leong D.J., 2001; John-Steiner V., Mahn H., 1996; Puntambekar S., Kolodner J.L., 2005; Wood D., 2001 и др.).

В современной психологии появилось целое семейство близких терминов, связанных с понятием ЗБР: зона ближайшего развития в условиях противодействия и зона негативного развития в условиях помощи (Поддьяков А.Н., 2006), зоны подавляющего и задерживающего развития (Асмолов А.Г., 1996), зона интерпсихического развития (Mercer N., 2002), зона актуального обучения и зона творческой самостоятельности (Гильбух Ю.З., 1987), зона вариативного развития (Асмолов А.Г., 1996; Abramenkova V., 2007), совместная зона ближайшего развития (Goos M. et al., 2002) и т.п. В западной психологии активно разрабатывается идея скаффолдинга (Coltman P. et al., 2002; McMahan E., 2000; Murphy N., Messer D., 2000; Wood D. et al., 1976 и др.).

Концепция ЗБР стала одним из важнейших принципов диагностической, педагогической и коррекционной работы. Она используется как при изучении механизмов психологического развития в норме, так и при наличии отклонений в развитии (Белопольская Н.Л., 1999; Корепанова И.А., 2004; Nilholm С., 1999; Rutland A.F., Campbell R.N., 1996; Wolfberg P., 2004 и др.).

Подавляющее большинство исследований ЗБР у нормально развивающихся детей и детей с отклонениями в развитии построено таким образом, что даже при длительном (в течение нескольких месяцев или лет) изучении ребенка оценка ЗБР производится с использованием метода срезов, т. е. в двух (чаще) или нескольких контрольных точках. Работы, в которых анализ ЗБР осуществлялся бы в течение всего цикла коррекционных (обучающих) занятий, немногочисленны. Проведение такого рода исследования позволит выявить структуру ЗБР, ее динамические характеристики; представить сравнительный анализ ЗБР нормально развивающихся детей и детей с различными отклонениями в развитии; описать виды помощи, наиболее эффективные при наличии у ребенка того или иного варианта отклонения в развитии.

Цель работы: выявить характеристики ЗБР у нормально развивающихся детей и детей с различными вариантами психического дизонтогенеза, разработать пути и способы обучения, влияющие на преобразование ЗБР в зону актуального развития.

Объект исследования: обучение и развитие нормально развивающихся детей и детей с различными вариантами психического дизонтогенеза.

Предмет исследования: ЗБР у нормально развивающихся детей и детей с различными вариантами психического дизонтогенеза.

Общая гипотеза исследования. Анализ ЗБР может быть проведен как внутри единичного занятия, так и на протяжении цикла занятий. Прослеживая ЗБР внутри единичного занятия, можно ожидать наличие связи ЗБР с уровнем актуального развития ребенка, о наличии которой можно будет судить по объему и содержанию оказываемой помощи. Если анализировать ЗБР на протяжении цикла занятий, то можно выявить ее динамические характеристики. Согласно нашему предположению, динамические

характеристики ЗБР при аномальном развитии проявятся в нестабильности достижений при освоении нового вида деятельности.

Частные гипотезы:

1. ЗБР нормально развивающихся детей в ситуации освоения новых форм деятельности характеризуется большими размерами и стабильностью достижений, чем ЗБР детей с различными типами психического дизонтогенеза.

2. Для продвижения в ЗБР нормально развивающимся детям требуется меньший объем помощи и количество занятий, чем детям с различными типами психического дизонтогенеза.

3. Система коррекционно-развивающих занятий, построенная с опорой на знание сильных и слабых звеньев психики ребенка с учетом социальной и предметно-деятельностной природы высших психических функций человека, позволит не только сформировать необходимый психический процесс, но и определить границы обучаемости ребенка.

4. Размер ЗБР у детей с разными формами дизонтогенеза определяется не только уровнем актуального развития, ограничениями процесса приема, переработки, хранения и использования информации, но и общим «эмоционально-активационным» состоянием ребенка, его эмоционально-мотивационной вовлеченностью в деятельность «здесь и теперь».

5. В условиях наличия у ребенка той или иной формы аномального развития объем оказываемой ему помощи зависит от структуры и специфики имеющегося дефекта, определяется готовностью ребенка принять тот или иной вариант помощи и изменяется по мере продвижения ребенка в процессе обучения.

Задачи исследования:

1. На основе анализа отечественной и зарубежной литературы проследить основные направления исследований ЗБР.

2. Проанализировать представленные в литературе исследования ЗБР при отклонениях в развитии у детей.

3. Разработать систему помощи, позволяющую расширить и углубить ЗБР детей.

4. Провести сравнительный анализ ЗБР нормально развивающихся детей и детей с отклонениями в развитии.

5. Описать факторы, влияющие на возможность расширения и углубления ЗБР детей с различными отклонениями в развитии.

Методологической основой исследования являются культурно-историческая теория развития высших психических функций (Л.С. Выготский), концепция системной организации высших психических функций (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия), теория деятельности (А.Н. Леонтьев), теория планомерного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин), нейропсихологический подход к обучению и анализу отклонений в развитии у детей (Т.В. Ахутина, А.В. Семенович, Л.С. Цветкова).

Методы исследования:

1. Констатирующий эксперимент с использованием ряда психодиагностических и нейропсихологических методик, предназначенных для определения уровня актуального развития ребенка.

2. Сравнительный микрогенетический метод, направленный на выявление способов выполнения заданий детьми и оценку эффективности разных видов помощи.

3. Case-study метод (анализ частного случая).

4. Психолого-педагогический обучающий эксперимент.

Обработка полученных в исследовании количественных показателей осуществлялась с использованием методов математической статистики. При расчетах использовался программный пакет STATISTICA 6.0.

Экспериментальная база исследования. Исследование проводилось с сентября 2006 по ноябрь 2008 года на базе Центра саморазвития Марии Монтессори и в общеобразовательных школах № 2 и № 6 города Дубна Московской области.

Научная новизна исследования:

1. Впервые в отечественной психологии выявлены и описаны динамические показатели ЗБР, характеризующие нормально развивающихся детей и детей с различными вариантами аномального развития.

2. Впервые показана динамика ЗБР у детей с нарушениями психической сферы на протяжении двухлетнего цикла коррекционных занятий.

3. Разработаны средства оказания помощи в зависимости от структуры имеющегося у ребенка дефекта и проверена их эффективность.

Теоретическая значимость работы. В диссертационной работе развивается одно из классических понятий культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Показано различие понятий «зона ближайшего развития» и «скаффолдинг», заключающееся в том, что при использовании понятия «скаффолдинг» исследователи преимущественно описывают формы и способы оказания помощи. Понятие «зона ближайшего развития» шире и включает в себя механизмы происходящих изменений. Проведенное исследование продемонстрировало возможность анализа ЗБР ребенка как внутри одного занятия, так и на протяжении цикла занятий. Опыт диагностической и коррекционной работы показал значимость учета состояния эмоциональной и мотивационной сфер ребенка, индивидуальных особенностей процесса переработки информации при оценке его ЗБР. Сравнительный анализ полученных в исследовании результатов и имеющихся литературных данных (Fischer K.W., Bidell T.R., 2006) позволил выявить наличие динамических показателей ЗБР, характеризующих как нормальное, так и отклоняющееся развитие.

Практическая значимость исследования. Полученные в исследовании результаты анализа ЗБР нормально развивающихся детей и детей с различными вариантами дизонтогенеза могут быть использованы как для разработки дифференциального подхода в диагностике уровня психического развития детей, так и для разработки индивидуальных обучающих и коррекционных программ. Полученные в исследовании результаты могут быть использованы для подготовки практических психологов, работающих в образовательных учреждениях и медико-психолого-педагогических центрах.

Результаты диссертационного исследования используются в ходе семинарских занятий по курсу «Психология развития и возрастная психология», лекций и семинарских занятий по курсу «Специальная психология» со студентами Международного университета природы, общества и человека «Дубна», а также при чтении курса повышения квалификации «Специальная психология с основами детской нейропсихологии» для психологов, педагогов и логопедов г. Дубна (2007–2008 учебный год).

Достоверность полученных в исследовании результатов обеспечивается применением методов, адекватных целям исследования;

проведением качественного анализа полученных результатов и корректным применением методов математической статистики для обработки данных.

Положения, выносимые на защиту:

1. Изучение ЗБР на протяжении цикла занятий с детьми позволяет расширить это понятие и описать не только структурные и содержательные, но и динамические характеристики ЗБР.

2. Для актуализации ЗБР нормально развивающимся детям требуется меньший объем помощи и более короткий период времени, чем детям с особенностями в развитии.

3. Сравнительный анализ ЗБР нормально развивающихся детей и детей с различными формами психического дизонтогенеза показывает, что колебания в уровне выполнения заданий, наблюдающиеся у детей с особенностями в развитии, характерны и для нормально развивающихся детей. Однако в последнем случае эти колебания имеют устойчивую тенденцию к сглаживанию, в то время как в группе детей с отклонениями в развитии остаются устойчивыми на протяжении длительного периода времени.

4. Сравнительный анализ ЗБР детей с различными формами психического дизонтогенеза позволяет выделить ее характеристики, общие для различных вариантов отклонений в развитии: размер ЗБР у данной группы детей определяется не только особенностями когнитивных процессов, но и особенностями эмоционально-мотивационной сферы, а уровень выполнения задания при освоении новой деятельности характеризуется наличием нестабильности. Наиболее эффективными для продвижения ребенка в ЗБР являются виды помощи, направленные на центральное «слабое» звено в психической деятельности ребенка независимо от имеющегося у него клинического диагноза.

Апробация результатов исследования. Основные положения, результаты эмпирического исследования и их теоретическая интерпретация обсуждались на методологических семинарах и заседаниях кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна». Результаты исследования представлены в докладах на XIV и XV Ежегодной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов (Дубна, 2007, 2008), а также отражены в тезисах

докладов VI Городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения (Москва, МГППУ, 2007), 17 Ежегодной международной конференции Европейской ассоциации исследований в области образования детей младшего возраста (Чешская республика, Прага, 2007).

Основные результаты исследования отражены в 8 публикациях.

Объем и структура работы. Диссертация состоит из введения, трех глав, обсуждения результатов, заключения, списка литературы, включающего 158 наименований, из них 72 на иностранном языке, и десяти приложений. Основное содержание диссертации изложено на 173 страницах, включая 12 таблиц и 42 рисунка.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность темы исследования; определяется его объект и предмет; формулируются цель, задачи, основная и частные гипотезы исследования, методологические основания и методы решения поставленных задач; раскрываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость полученных результатов; приводятся основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе – «Зона ближайшего развития как предмет исследования в психологии развития» – представлен обзор отечественных и зарубежных исследований, посвященных анализу понятия ЗБР, возможностей его использования в диагностическом и коррекционном процессе, а также изучению ЗБР у детей с особенностями в развитии.

Согласно Л.С. Выготскому, ЗБР определяет созревающие функции ребенка. Она создается в совместной деятельности сверстников или ребенка со взрослым (Выготский Л.С., 1933/2005; Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г., 2000; Мещеряков А.И., 1974; Цукерман Г.А., 2006; Эльконин Д.Б., 1978/1997; Gray P., Feldman J., 2004; Mercer N., 2002; Murphy N., Messer D., 2000 и др.).

В качестве посредников, помогающих ребенку создавать ЗБР, рассматриваются не только люди (взрослые или сверстники), но и предметы, созданные человеком, такие как изображения предметов, книги, видеозаписи, учебные материалы, научное оборудование и компьютерная среда, включая

электронные обучающие программы (Bodrova E., Leong D.J., 2001; John-Steiner V., Mahn H., 1996; Luckin R., du Boulay B., 1999; Puntambekar S., Kolodner J.L., 2005; Wood D., 2001). Л.С. Выготский в качестве посредника, определяющего развитие любой высшей психической функции и создающего ЗБР, рассматривал операцию употребления знака.

О построении ЗБР стоит говорить и в случае, когда имеет место совместная деятельность двух (или нескольких) равных по уровню детей, ни один из которых не владеет средством разрешения проблемы (Fernandez M. et al., 2001). В этом случае можно говорить о «совместной зоне ближайшего развития» (Goos M. et al., 2002), которая создается в процессе диалога между детьми при разрешении проблемной ситуации.

В западной психологии вместо понятия ЗБР чаще используется термин «скаффолдинг» (scaffolding, буквальный перевод – «поддержка», «подпорка»). Скаффолдинг, как правило, описывается посредством указания на виды помощи, которые в большей или меньшей степени помогают ребенку решить задачу. Разные исследователи выделяют различные критерии эффективности оказанной со стороны взрослого помощи, однако общим индикатором эффективности оказанной помощи может служить показатель того, в какой степени ребенок изменяет характер выполнения задания после оказания ему помощи (Lidz C.S., Pena E.D., 1996).

Ряд исследований посвящен изучению личностных особенностей взрослых, которые могут оказать влияние на эффективность оказываемой ими помощи. В качестве таких характеристик выделяются: способность учитывать состояние ребенка и его актуальные потребности (Burch J.R., 2007; Chak A., 2001; Cheyne J.A., Tarulli D., 1999; Goldstein L.S., 1999); умение слушать и слышать ребенка (Schaffer H.R., 1991) и выбрать уровень помощи, адекватный имеющимся у ребенка возможностям (Eun B. et al., 2008).

Проведенный анализ литературы позволяет говорить о том, что и предложенное Л.С. Выготским понятие ЗБР, и чаще встречающееся в зарубежных работах понятие «скаффолдинг» в практическом своем приложении используются большинством исследователей как идентичные понятия и описываются на языке видов помощи, оказываемой ребенку. Однако в теоретическом плане понятие ЗБР является более глубоким, чем понятие

«скаффолдинг». Оно включает в себя не только виды помощи, но механизмы и закономерности продвижения ребенка в своем развитии благодаря оказанной ему помощи, а также условия, определяющие возможность этого продвижения. ЗБР не является однородным статическим образованием. Можно говорить о ширине и глубине ЗБР, которые определяются способностью ребенка выполнить действие на определенном этапе и на определенном уровне (Корепанова И.А., 2004; Обухова Л.Ф., Корепанова И.А., 2005).

При оценке ЗБР ребенка в диагностическом процессе следует учитывать множество факторов, оказывающих влияние на правильность выполнения задания ребенком. Успехи детей при выполнении заданий обуславливаются не только их знаниями и способностями, но и мотивацией и эмоциональными ожиданиями (Goldstein L.S., 1999; Wood D. et al., 1976).

Низкие тестовые показатели, невозможность решить задачу не всегда говорят о плохих способностях ребенка (Белопольская Н.Л., 1999; Fischer K.W., Bidell T.R., 2006). Он просто может быть не заинтересован в ее решении в условиях, когда форма предъявления задачи или ее содержание не связаны с актуальными интересами ребенка (Аснин В.И., 1980; Доналдсон М., 1985; Veresov N., 2004). Ребенок может не суметь воспользоваться имеющимися у него способностями (Белопольская Н.Л., 1999) или не суметь принять помощь взрослого (Шопина Ж.П., 2002).

Согласно Л.С. Выготскому, в диагностическом плане ЗБР определяется достижениями ребенка при решении задач под руководством взрослых или в сотрудничестве с более умными сверстниками. Тесты для оценки размера ЗБР могут быть сконструированы в соответствии с двумя возможными подходами (Meijer J., Elshout J.J., 2001). Первый подход предполагает обучение ребенка на соответствующих заданиях между претестом и посттестом. В соответствии с другим подходом участникам предлагается помощь во время выполнения теста.

В диссертационной работе рассмотрен ряд подходов и методик, реализующих идею ЗБР в диагностическом процессе: Мюнхенская функциональная диагностика развития (Хелльбрюгге Т. и др., 1997), методика нейропсихологической диагностики (Семенович А.В., 2005; Цветкова Л.С., 2002), методика динамического оценивания (Tzuriel D., 2000) и др. Проанализированы возможности учета ЗБР в коррекционной работе с детьми

(Ахутина Т.В., Пылаева Н.М., 2008; Гальперин П.Я., 1959/2005; Кокина А.А., 2005; Feuerstein R. et al., 2006).

Проведенный анализ различных психологических подходов позволил выделить следующие изменения, происходящие при трансформации ЗБР в зону актуального развития в ходе развивающих (коррекционных) занятий:

- при совместном и совместно-разделенном выполнении действия взрослый оказывает ребенку дозированную помощь, характер которой зависит от специфики возникающих у ребенка затруднений, и постепенно снижает ее интенсивность;

- происходит переход от совместного и совместно-разделенного выполнения действия, когда взрослый демонстрирует ребенку образец выполнения действия, – к разделенному, при котором выполнение действия и контроль переходят на сторону ребенка;

- повышается степень осознанности действия в целом и отдельных его компонентов, что проявляется в возможности ребенка дать словесный отчет о способе решения задачи;

- выполнение действия ребенком переходит во внутренний план, «сворачивается», автоматизируется;

- в результате повышения степени осознанности при выполнении действия ребенок становится способен переносить усвоенный способ действия в новую ситуацию;

- ребенок может обучить усвоенному им способу действия другого ребенка.

В заключительной части первой главы рассмотрены исследования ЗБР у детей с отклонениями в развитии. На основе анализа работ Л.С. Выготского, М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн, У.В. Ульенковой, Ж.И. Шиф и др. были выделены следующие обобщенные характеристики обучаемости (как главного показателя ЗБР) детей дошкольного и младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями:

- дети с интеллектуальной недостаточностью способны к обучению, однако его эффективность зависит от структуры и глубины дефекта;

- дети демонстрируют бóльшую продуктивность при выполнении задания в наглядном плане (по образцу), чем по словесной инструкции;

- при обращении к личному опыту ребенка эффективность обучения возрастает по сравнению со стандартной формой предъявления задания;
- багаж «пассивных» знаний ребенка превышает набор активно используемых им средств решения задачи;
- учебная познавательная деятельность, как правило, не вызывает у детей положительного эмоционального отношения;
- характерен недостаток программирования собственных действий, недостаточность планирующей, регулирующей и обобщающей функции речи;
- правила выполнения задания не вербализуются (либо вербализуются не полностью) и не осознаются детьми в полном объеме, что приводит к ограниченности переноса усвоенного принципа решения задачи в новые ситуации;
- наличие более глубокого интеллектуального дефекта у ребенка характеризуется меньшей способностью принять помощь взрослого.

Исследования обучаемости детей с особенностями развития, как показателя размера их ЗБР, демонстрируют, что:

1. ЗБР существует всегда; обучать можно детей с разными, в том числе и самыми тяжелыми диагнозами, в любом возрасте; будет различаться лишь то, чему мы их обучаем, и временные затраты.
2. Размер ЗБР различается у детей с разной степенью интеллектуальных нарушений: при прочих равных условиях более тяжелому интеллектуальному нарушению соответствует меньший размер ЗБР.
3. Существует верхний предел ЗБР, строго определяемый состоянием развития ребенка и его интеллектуальными возможностями.
4. Возможности актуализации ЗБР отчасти обусловлены способностью взрослого подобрать для конкретного ребенка максимально эффективную форму помощи.
5. Для определения наиболее эффективных форм помощи необходимо учитывать структуру имеющегося у ребенка дефекта. При одном и том же медицинском диагнозе структура имеющегося у детей дефекта может быть различной и, наоборот, при различных медицинских диагнозах структура дефекта может быть сходной.

Во второй главе – «Пути и средства анализа зоны ближайшего развития у нормально развивающихся детей и детей с разными вариантами дизонтогенеза (основания эмпирического исследования)» – описываются цели, задачи, этапы и структура проведенного исследования; даются характеристики методов и методик исследования, экспериментальной и контрольных групп, приводится методика обучения сборке орнаментов.

Исследование ЗБР у детей проводилось в несколько этапов. На первом этапе исследования (сентябрь – октябрь 2006 г.) собиралась анамнестическая информация, проводилась нейропсихологическая диагностика части детей и психолого-педагогические занятия для определения уровня актуального развития каждого ребенка экспериментальной группы. На втором этапе исследования (октябрь 2006 г. – май 2008 г.) были проведены индивидуальные коррекционные занятия, в ходе которых изучалась ЗБР каждого из детей экспериментальной группы и ее характеристики при решении различных заданий. На заключительном, третьем этапе исследования (сентябрь – ноябрь 2008 г.) была проведена серия из шести контрольных занятий со всеми детьми экспериментальной группы, на которых фиксировались ошибки, возникающие при самостоятельном выполнении ими заданий. На этом же этапе были проведены обучающие занятия с детьми трех контрольных групп.

Экспериментальную группу составили дети с особенностями психоневрологического развития. В исследовании были использованы материалы, полученные в процессе работы с детьми в Центре саморазвития Марии Монтессори (г. Дубна) с сентября 2006 по ноябрь 2008 года. Индивидуальные коррекционные занятия посещали шесть человек: В.Н., 6 лет – грубая задержка интеллектуального и речевого развития на грани с легкой умственной отсталостью; В.П., 10 лет – парциальная эпилепсия; В.А., 11 лет – детский аутизм процессуального генеза, олигофреноподобный дефект в степени имбецильности; Д.Ч., 5 лет – умеренная умственная отсталость / шизофрения / атипичный аутизм; К.М., 11 лет – минимальная мозговая дисфункция, задержка психического развития / легкая умственная отсталость; С.Б., 9 лет – аутистическое поведение при синдроме Мартина-Белл.

В исследовании принимали участие три контрольные группы детей, не имеющих психических и неврологических отклонений в развитии: 10 детей

раннего возраста (средний возраст 2 года 4 мес.); 9 детей старшего дошкольного возраста (средний возраст 5 лет 9 мес.); 10 учеников третьего класса общеобразовательных школ № 2 и № 6 г. Дубна (средний возраст 8 лет 9 мес.). Дети первой и второй группы посещали занятия в Центре саморазвития Марии Монтессори. Всего в исследовании приняли участие 35 детей.

В исследовании использованы методы нейропсихологической диагностики, адаптированные к детскому возрасту (В.Н., В.П., К.М. и С.Б.); информация, полученная при опросе родителей, и анализ деятельности детей в течение первых трех занятий (В.А. и Д.Ч.); метод анализа частного случая и метод микрогенетического исследования.

Использование *метода анализа частного случая* позволяет проследить и описать индивидуальные варианты линий развития исследуемых психических процессов или интересующей исследователя деятельности (Flyvbjerg B., 2004; VanWynsberghe R., Khan S., 2007). Прослеживание и количественная оценка в определенных контрольных точках уровня выполнения задания позволяют оценить стабильность наблюдаемых изменений, а также эффективность проводимого психотерапевтического, педагогического, психологического и иных форм вмешательства (Campbell J.A., 1992; Horner R.H. et al., 2005).

Микрогенетический метод фокусируется на микрогенезе развития, т. е. на изучении последовательных изменений, возникающих в результате обучения на протяжении определенного периода времени, в течение которого человек решает ту или иную задачу (Менчинская Н.А., 1989; Lavelli M. et al., 2005; Siegler R.S., Crowley K., 1991). Микрогенетический анализ поэтапных изменений, наблюдаемых в совместной деятельности ребенка и взрослого, может служить средством для динамической оценки ЗБР ребенка (Lavelli M. et al., 2005). Микрогенетический анализ позволяет изучить интраиндивидуальную изменчивость по результатам выполнения какого-либо задания конкретным ребенком на протяжении серии занятий. Это делает возможной оценку стабильности/нестабильности поведения с течением времени и при различных условиях.

Хотя результаты, полученные при анализе единичных случаев, не могут быть обобщены на всю группу, методы статистического анализа позволяют выявить характерные тенденции в выбранных для исследования случаях. В

нашем исследовании были использованы следующие методы математической статистики: коэффициенты корреляции r -Пирсона и R -Спирмена, U -критерий Манна-Уитни, T -критерий Вилкоксона, ϕ -критерий Фишера и биномиальный критерий.

Анализ результатов диагностики актуального уровня психического развития детей экспериментальной группы до начала коррекционной работы показал, что каждый из детей характеризуется своим индивидуальным сочетанием сильных и слабых сторон психической деятельности. У четырех детей (В.Н., В.П., К.М. и С.Б.) психическая деятельность была нарушена в звене программирования, регуляции и контроля, а также в звене зрительно-пространственного анализа. Слабость этих двух звеньев учитывалась нами в обучающем эксперименте. У детей В.А. и Д.Ч. на первый план выступили нарушения социальной контактности и общеинтеллектуальные нарушения.

Для коррекционно-развивающего обучения были выбраны следующие задания: игра «Лото» с животными, игра «Геометрик», сборка двусоставных картинок животных, выбор и показ цвета, выбор геометрических фигур по форме и сборка орнаментов из кубиков Никитина¹.

Так как выполнение первых пяти заданий для В.Н., В.П., К.М. и С.Б. трудностей не составляло, то с ними проводилось обучение только сборке орнаментов из кубиков Никитина. С двумя остальными детьми (В.А. и Д.Ч.) обучение проводилось по всем заданиям.

В.А. и Д.Ч. выполняли задания во время обучающих занятий, в ходе которых детям оказывалась помощь со стороны психолога, и во время контрольных занятий, на которых они самостоятельно выполняли задания. Всего с В.А. было проведено 51 занятие, с Д.Ч. – 52 занятия. Дети В.Н., В.П., К.М. и С.Б. выполняли задание по сборке орнаментов из кубиков трижды:

- на двух занятиях до начала цикла обучающих занятий (констатирующий эксперимент);
- во время 18–21 обучающих занятий, на которых им оказывалась помощь. На первых десяти занятиях дети обучались поэлементной сборке и использованию карточки-схемы. На последующих обучающих занятиях психолог предлагал собирать орнаменты, используя классическую форму

¹ Кубики Никитина являются модифицированным вариантом кубиков Кооса.

карточек-образцов; карточка-схема также убиралась со стола во время сборки орнамента;

- во время шести контрольных занятий (контрольный эксперимент), на которых они собирали орнаменты самостоятельно.

С каждым из четырех детей было проведено 26–29 занятий по сборке орнаментов из кубиков Никитина.

С детьми трех контрольных групп было проведено десять индивидуальных обучающих занятий, на которых они выполняли задания «Лото», «Геометрик», сборку двусоставных картинок животных, выбор одного из двух цветов, выбор геометрических фигур по форме (дети раннего возраста); обучались поэлементной сборке орнаментов и использованию карточки-схемы (дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста). При обучении сборке орнаментов, по завершении первой серии занятий на протяжении пяти последующих, дети собирали орнаменты, пользуясь классической формой карточек, имея возможность получить помощь со стороны взрослого. Всего с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста было проведено 15 занятий.

В заключении второй главы описывается использовавшаяся в исследовании методика обучения сборке орнаментов из кубиков. Данная методика учитывает слабые звенья каждого из детей. Коррекцию и дальнейшее развитие конструктивной деятельности мы начали с материализованного этапа выполнения действий, с «вынесения наружу» слабых звеньев психической деятельности. Их материализованной основой выступили карточки.

Слабое звено программирования, регуляции и контроля произвольной деятельности было учтено в самой процедуре работы с карточками. Если в классическом варианте сборки орнаментов ребенок видит перед собой на карточке с образцом целую фигуру, то в нашем обучающем эксперименте процесс сборки осуществлялся поэлементно. Аналогичным образом было материализовано и звено зрительно-пространственного анализа: на карточках все кубики были отделены друг от друга границей, а для определения пространственной ориентации двуцветных сторон кубиков детям предлагалась карточка-схема (рис. 1). Психолог на двуцветной стороне кубика (красно-белой или сине-желтой) показывал красный и синий «нос» кубика и предлагал

использовать его в качестве пространственного ориентира, а в качестве внешнего, материализованного закрепления этого правила выступала предложенная карточка-схема.

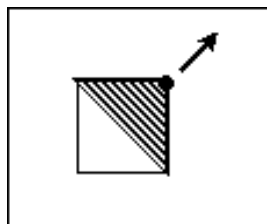


Рис. 1. Карточка-схема для определения пространственной ориентации двуцветной стороны кубика

В третьей главе – «Экспериментально-психологическое изучение зоны ближайшего развития у детей в норме и при различных вариантах дизонтогенеза» – описываются и анализируются результаты эмпирического исследования ЗБР у нормально развивающихся детей и детей с различными отклонениями в развитии.

По результатам выполнения заданий каждым из детей фиксировалось количество допущенных ошибок, а также характер оказывавшейся на каждом занятии помощи. Фиксация количественных показателей выполнения заданий позволила построить графики, отражающие изменения в количестве допущенных ребенком при выполнении заданий ошибок на протяжении серии обучающих и контрольных занятий.

Проведенный анализ выполнения заданий В.А. и Д.Ч. в ходе коррекционных занятий позволил сделать следующие выводы:

1. Выполнение заданий обоими детьми характеризуется нестабильностью достижений при освоении деятельности. При отсутствии помощи со стороны взрослого уровень выполнения задания значительно снижается даже после цикла обучающих занятий.

2. Интенсивность оказываемой ребенку помощи связана с уровнем его актуального развития: чем ниже последний, тем более высокого уровня помощь должна быть оказана ребенку со стороны взрослого для достижения правильного выполнения задания. По мере продвижения ребенка в развитии, т.е. по мере расширения и углубления его ЗБР, что будет проявляться в снижении количества ошибок при выполнении задания, уровень оказываемой

ему помощи понижается вплоть до возможности самостоятельного выполнения задания.

3. Отсутствие на протяжении длительного цикла занятий тенденции к снижению количества ошибок в выполнении задания при наличии помощи максимального уровня (выполнение взрослым всех форм анализа, предполагаемых заданием; выполнение задания руками ребенка) может служить показателем того, что сложность задания выходит за верхнюю границу ЗБР ребенка.

Результаты сборки детьми орнаментов из кубиков Никитина также были подвергнуты количественной оценке. Для количественного представления успешности сборки орнаментов из кубиков был выбран такой параметр как количество ошибок в определении пространственной ориентации двуцветных сторон кубиков, так как 67 орнаментов из 89 в сериях А–D имели в своей структуре двуцветные кубики и этот тип ошибок оказался самым распространенным при выполнении задания.

В качестве факторов, оказывающих влияние на успешность выполнения задания, нами были выделены следующие три характеристики орнаментов: сложность орнамента, характеризующаяся количеством кубиков, составляющих его; количество двуцветных кубиков, входящих в рисунок орнамента; наличие ротации рисунка орнамента относительно горизонтальной оси.

Проведенный статистический анализ показал наличие значимой положительной корреляционной связи между количеством допущенных ошибок и сложностью орнамента у К.М. ($R=0,47$, $p=0,001$) и С.Б. ($R=0,48$, $p=0,0003$). Коэффициенты корреляции между количеством ошибок и сложностью орнамента у В.Н. и В.П. являются статистически не значимыми ($R=0,16$, $p=0,38$ и $R=0,24$, $p=0,08$ соответственно).

Аналогичным образом было установлено наличие значимой положительной корреляционной связи между количеством ошибок и количеством двуцветных кубиков в орнаменте у В.Н. ($r=0,41$, $p=0,02$), К.М. ($r=0,6$, $p=0,000$) и С.Б. ($r=0,73$, $p=0,0000$). Для В.П. эта связь оказалась статистически не значимой ($r=0,13$, $p=0,36$).

Анализ эффекта последнего выделенного нами фактора – наличия ротации на карточке-образце – показал, что его влияние не является столь значимым, как влияние первых двух факторов. Исключение составляет лишь В.П.: 43% от общего числа случаев возникновения ошибок у нее приходится на карточки с ротацией. Орнаменты с наличием ротации вызвали у В.П. большее количество ошибок в процессе сборки, чем орнаменты без ротации.

При увеличении сложности орнамента количество ошибок у В.П. остается относительно невысоким, а количество ошибок у К.М. и С.Б. возрастает, приближаясь к результатам В.Н. ЗБР В.П. при выполнении этого задания в ходе обучающих занятий характеризуется большими размерами и устойчивостью, по сравнению с ЗБР К.М. и С.Б. ЗБР последних, в свою очередь, характеризуются большими размерами и устойчивостью, чем ЗБР В.Н. Однако у всех детей процесс сборки орнаментов в ходе обучающих занятий характеризуется неустойчивостью достигнутых результатов.

Таблица 1

Распределение различных видов помощи (в %)

вид помощи	В.Н.	В.П.	К.М.	С.Б.
активизация произвольного внимания	26	0	23	26,5
напоминание о правиле	15	87,5	53	26,5
помощь в выделении строки на карточке	0	0	12	0
помощь в выделении квадрата на карточке	3,7	0	6	3
выделение строки на карточке	0	0	0	6
выделение квадрата на карточке	11	12,5	3	29
указание «носа» двуцветного квадрата	37	0	3	0
закрытие лишних строк на карточке	3,7	0	0	3
другие виды помощи	3,7	0	0	6

Различным оказалось распределение видов помощи, предлагавшейся детям на обучающих занятиях и приводившей к исправлению допущенных ими в ходе сборки орнаментов ошибок (табл. 1). 43% случаев оказания помощи детям в выполнении задания пришлось на такой ее вид как напоминание о

правиле. Следует отметить, что неиспользование правила детьми не было связано с его незнанием. Каждый ребенок на любом занятии мог объяснить, как пользоваться карточкой-схемой для определения или проверки пространственной ориентации двуцветной стороны кубика, но по собственной инициативе правилом они не пользовались.

В.А. и Д.Ч. также выполняли задание на сборку орнаментов. Освоение системы работы с карточкой-схемой оказалось им недоступным. На момент проведения исследования сложность задания не позволила В.А. и Д.Ч. его выполнить ни самостоятельно, ни с помощью взрослого. Сложность этого задания выходила за верхнюю границу ЗБР обоих детей.

Для оценки микродинамических изменений при выполнении всех заданий нами было использовано сравнение результатов выполнения задания на двух следующих друг за другом обучающих и контрольных занятиях, а при сборке кубиков – сравнение результатов сборки следующих друг за другом орнаментов (в том порядке, в каком они предлагались на обучающих или контрольных занятиях). Подсчитывалась разница между количеством ошибок, допущенных на текущем занятии (или в текущем орнаменте) и на предыдущем. Полученная величина характеризовала три возможных варианта изменений: положительные сдвиги – на двух следующих друг за другом занятиях количество ошибок увеличивается, нулевые сдвиги – количество ошибок остается постоянным, и отрицательные сдвиги – количество ошибок уменьшается. Так как нулевые сдвиги показывают отсутствие динамики при невозможности дальнейшего улучшения уровня выполнения задания, когда количество ошибок равно нулю, или сохранение стабильного уровня ошибок в ходе обучения на двух занятиях, то для характеристики динамики мы взяли только количество положительных и отрицательных сдвигов.

Сравнительный анализ количества положительных и отрицательных сдвигов при выполнении заданий детьми в ходе обучающих и контрольных занятий показал, что их частота у всех детей статистически значимо не различается ($p > 0,05$). Это говорит о том, что случаи улучшения качества выполнения задания от одного занятия к другому (или от орнамента к орнаменту) встречаются с такой же частотой, как и случаи ухудшения, что отражает неустойчивость уровня выполнения задания.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов по сборке орнаментов показал, что в результате проведения обучающих занятий все дети стали способны к самостоятельной сборке орнамента, состоящего из максимального числа кубиков (шестнадцати). У всех детей, кроме С.Б., статистически значимо уменьшилось количество неверных ориентаций двуцветных сторон кубиков ($\varphi=2,69-3,43$; $p=0,000-0,002$). У С.Б. полученные различия не достигают уровня статистической значимости ($\varphi=0,99$; $p>0,1$), но также свидетельствуют об уменьшении количества указанных ошибок.

Результаты выполнения детьми экспериментальной группы задания по сборке орнаментов из кубиков на протяжении цикла обучающих и контрольных занятий позволили сделать следующие выводы:

1. Возможность выполнения задания зависит от уровня актуального развития ребенка.

2. Ошибки при выполнении задания вызваны разными причинами. Основными являются недостаточность функций программирования, регуляции и контроля за протеканием психической деятельности и недостаточность функции зрительно-пространственного анализа и синтеза.

3. Всех детей характеризует свое, индивидуальное сочетание степени выраженности каждой из указанных причин.

4. По результатам обучающих и контрольных занятий у четырех детей, которым задание было доступно для выполнения, отмечено уменьшение количества ошибок. Однако выполнение задания характеризуется нестабильностью достижений детей, что проявляется в колебаниях количества ошибок при изменении сложности орнамента и при отсутствии помощи со стороны взрослого.

5. Наибольшей эффективностью для преодоления ошибок в выполнении задания обладает помощь со стороны взрослого, направленная на первичный механизм, лежащий в основе ошибок у конкретного ребенка.

6. Все дети, проходившие обучение работе с карточкой-схемой, освоили принцип ее использования и могли применить его на практике, как при наличии материальной опоры (карточки), так и без нее. Но произвольно, по собственной

инициативе, правилом для проверки пространственной ориентации двцветных сторон кубиков не пользовались.

7. Динамика выполнения заданий детьми экспериментальной группы характеризуется хаотическими выраженными в равной степени колебаниями количества ошибок как в отрицательную (уменьшение количества ошибок), так и в положительную сторону (увеличение количества ошибок).

Сравнительный анализ динамических показателей ЗБР детей экспериментальной и контрольных групп, выявил следующее:

1. Выполнение заданий нормально развивающимися детьми раннего возраста, по сравнению с результатами В.А. и Д.Ч., характеризуется прогрессивным и устойчивым снижением количества ошибок. После 4–5 обучающих занятий дети контрольной группы 1 достигают самостоятельного безошибочного выполнения заданий. Ни В.А., ни Д.Ч. не достигли подобного результата и после двухлетнего цикла занятий.

2. Не было обнаружено преимущество детей старшего дошкольного возраста перед четырьмя детьми экспериментальной группы при выполнении задания по сборке орнаментов из кубиков ни по количеству сделанных ими ошибок, ни по стабильности процесса выполнения задания, индикатором которой, по нашему мнению, являются микродинамические изменения. Однако такое преимущество было обнаружено при сравнении результатов детей младшего школьного возраста с результатами детей из экспериментальной группы.

3. Изменения количества ошибок при усложнении орнаментов и микродинамические изменения имеют в обеих контрольных группах более плавный, менее резкий характер, по сравнению с экспериментальной группой.

4. По характеру оказывавшейся со стороны взрослого помощи дети экспериментальной группы мало отличались от детей младшего школьного возраста (контрольная группа 3), но отличались от детей старшего дошкольного возраста (контрольная группа 2). По количеству же случаев оказания помощи результаты экспериментальной группы близки результатам детей дошкольного возраста, но существенно отличаются от результатов детей младшего школьного возраста в сторону увеличения частоты оказания помощи.

5. По способности словесно объяснить выбор пространственной ориентации двцветной стороны кубика результаты экспериментальной группы оказались близки показателям детей старшего дошкольного возраста (33% и 25% соответственно), и результаты обеих групп существенно отличаются от среднего показателя детей младшего школьного возраста (90,8%).

На основе анализа поведения и деятельности детей в ходе коррекционных занятий были выделены несколько факторов, которые оказывали влияние на актуализацию ЗБР детей с особенностями развития:

- общее «эмоционально-активационное» состояние ребенка. В качестве техник его оптимизации могут выступать приемы нормализации произвольной активности ребенка и целенаправленного управления процессом выполнения деятельности;
- наличие эмоционально-мотивационной вовлеченности ребенка при выполнении задания;
- ограничения процесса приема, переработки, хранения и использования информации, проявляющиеся, в частности, в условиях информационной перегруженности среды и возрастания перцептивной сложности зрительно воспринимаемого материала.

Внешние, поведенческие проявления влияния первых двух выделенных факторов – «эмоционально-активационного» состояния и эмоционально-мотивационной вовлеченности – могут оказаться очень близкими: в обоих случаях у ребенка отсутствует интерес к выполнению задания. Но наблюдавшееся нами на занятиях отличие заключается в том, что в первом случае ребенок выключается из любой деятельности, на некоторое время любая деятельность становится мало продуктивной. Во втором случае снижение продуктивности ограничивается только мало интересующим ребенка заданием: если ребенку дать возможность самому выбрать, чем он хочет заняться, то выполнение другой деятельности не страдает.

Ограничения процесса приема, переработки и хранения информации характеризуют все варианты дизонтогенеза. Проведенная первичная нейропсихологическая диагностика В.П., К.М. и С.Б. выявила большее страдание механизма переработки зрительно-пространственной информации по левополушарному (сукцессивному, последовательному) типу, чем по

правополушарному (холистическому, целостному). Эти ограничения в переработке зрительно-пространственной информации проявились и при сборке орнаментов из кубиков. Наиболее отчетливо они выступали при усложнении структуры орнамента. В этом случае дети при сборке начинали ориентироваться на общий рисунок, который в итоге должен получиться, а при просьбе объяснить, почему они повернули кубик именно так, не могли дать ответа. Карточку-схему в этой ситуации для проверки дети, как правило, самостоятельно не использовали.

В обсуждении рассматриваются возможные причины и механизмы, выявленных характеристик ЗБР, обсуждается значение различных форм помощи.

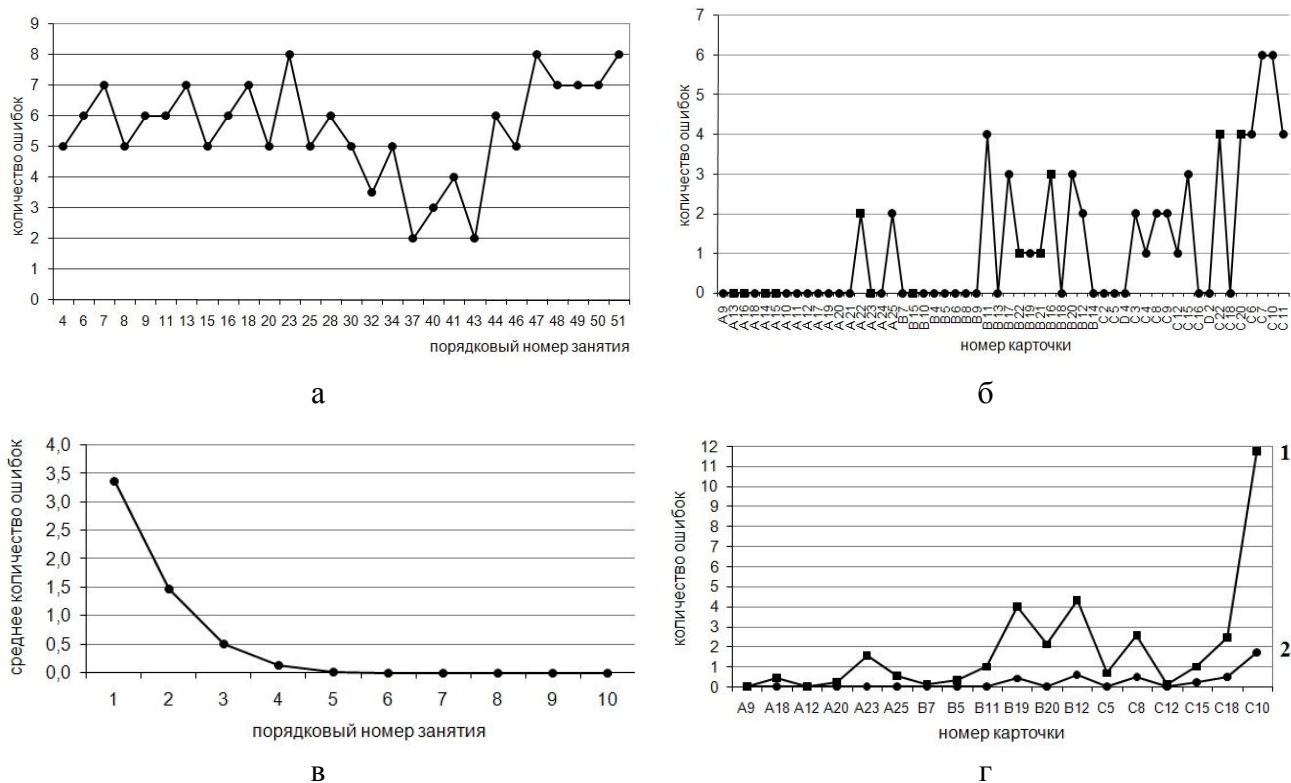


Рис. 2. Иллюстрация колебаний количества ошибок при выполнении заданий

а – выполнение задания «Лото» В.А.; б – сборка орнаментов на обучающих занятиях С.Б.; в – усредненная кривая ошибок при выполнении заданий детьми раннего возраста; г – усредненная кривая ошибок при сборке орнаментов дошкольниками (1) и младшими школьниками (2).

Проведенное исследование формирования в ходе обучающих занятий различных навыков у детей с особенностями в развитии показало, что уровень выполнения ими большинства заданий остается крайне нестабильным на

протяжении длительного периода времени, т. е. ЗБР детей характеризуется вариативностью и нестабильностью. Удачное выполнение задания на одном занятии может смениться менее удачным на другом, и наоборот (рис. 2, а–б). Аналогичные колебания выявлены и при выполнении заданий детьми контрольных групп. Однако, в отличие от показателей экспериментальной группы, колебания уровня выполнения задания в группах нормы выражены в гораздо меньшей степени (рис. 2, в–г).

На наличие флуктуаций в уровне выполнения задания при формировании нового двигательного или познавательного навыка как у взрослых, так и у детей, указывают многие авторы (Бернштейн Н.А., 1947/2004; Adolph K.E. et al., 2008; Fischer K.W., Bidell T.R., 2006; Rappolt-Schlichtmann G. et al., 2007; Siegler R.S., 2007; van Dijk M. et al., 2001; Yan Z., Fischer K.W., 2007). Однако при нормальном протекании процесса развития эти флуктуации исчезают по мере того, как повышается уровень компетентности ребенка или взрослого в выполняемой деятельности (рис. 3). Если на оси ординат отображать не уровень развития навыка, а количество допускаемых ошибок, то можно ожидать, что характер обобщенных кривых будет зеркально противоположен представленным на рис. 3.

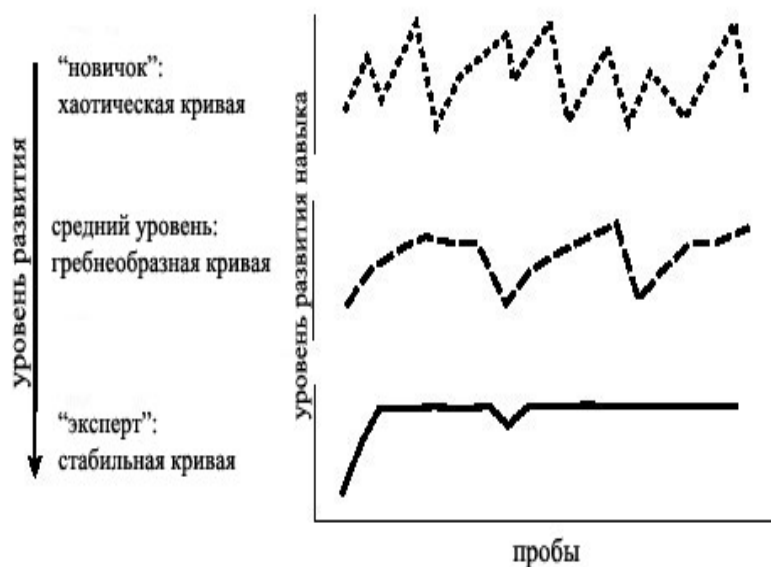


Рис. 3. Зависимость характера кривой развития навыка от уровня компетентности (адаптировано из K.W. Fischer, T.R. Bidell, 2006)

Длительное сохранение хаотического характера кривой при освоении новой деятельности говорит о том, что сложность задания выходит за верхнюю

границу ЗБР ребенка, либо педагогу не удалось создать систему условий, обеспечивающих безошибочное выполнение задания.

Большинство кривых ошибок наших детей занимают промежуточное положение между хаотической кривой, характерной для новичков, и гребнеобразной кривой (при рассмотрении количества ошибок – инвертированной гребнеобразной кривой), характеризующей уровень выполнения задания людьми, не до конца освоившими навык. Это может говорить о том, что у детей формируются новые навыки, но этот процесс происходит замедленно.

На наш взгляд, в данном случае можно говорить не просто о замедленности процесса формирования навыка и необходимости большего времени для его формирования, но и возможной недостижимости стабильного, безошибочного уровня освоения навыка при выполнении предложенных заданий в экспериментальной группе детей, что обуславливает нестабильность их ЗБР.

В заключении подводятся итоги проведенного теоретического анализа литературы по теме диссертации, обобщаются результаты экспериментального исследования; дается характеристика ЗБР детей с особенностями в развитии, форм помощи, способствующих ее актуализации.

Общие **выводы** исследования:

1. Понятие «зона ближайшего развития» расширяется и углубляется включением в его содержание не только структурных и содержательных характеристик, но и до сих пор не изучавшихся динамических характеристик зоны ближайшего развития в процессе освоения новой деятельности.

2. Зона ближайшего развития нормально развивающихся детей при освоении новой деятельности характеризуется менее выраженной нестабильностью достигаемых результатов и меньшими затратами времени на обучение по сравнению с детьми, имеющими различные варианты психического дизонтогенеза.

3. Для актуализации зоны ближайшего развития нормально развивающимся детям требуется меньший объем помощи, чем детям с различными вариантами психического дизонтогенеза.

4. Размер зоны ближайшего развития детей с различными вариантами дизонтогенеза обнаруживает прямую связь с уровнем их актуального развития и определяется ограничениями процесса приема, переработки, хранения и использования информации, общим «эмоционально-активационным» состоянием ребенка, его эмоционально-мотивационной вовлеченностью в деятельность.

5. Наибольшей результативностью характеризуются формы помощи, направленные на центральное «слабое» звено в психической деятельности ребенка независимо от имеющегося у него клинического диагноза. Для оптимизации общего «эмоционально-активационного» состояния ребенка эффективными оказываются приемы нормализации двигательной гиперактивности и целенаправленного управления процессом выполнения деятельности.

6. После цикла обучающих занятий, проведенных с использованием кубиков Никитина, у детей с особенностями в развитии, участвовавших в нашем исследовании, несмотря на произошедшее усвоение принципа определения пространственной ориентации двуцветных кубиков, сохраняется тенденция использовать стратегии выполнения задания, не затрагивающие «слабые» звенья психической деятельности, и низкая способность дать словесный отчет об используемом способе выполнения задания.

7. Предложенная в исследовании методика обучения сборке орнаментов из кубиков, основанная на материализации «слабых» звеньев психики ребенка, показала свою эффективность как при работе с нормально развивающимися детьми, так и с детьми с особенностями развития.

Основное содержание диссертационного исследования отражено в 8 публикациях автора (общий объем – 2,77 п.л., авторский вклад – 2,77 п.л.):

Публикации в рецензируемых журналах, утвержденных ВАК Министерства образования и науки РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований:

1. Гуцин, Ю.В. Опыт комплексного психолого-педагогического сопровождения ребенка с эпилепсией / Ю.В. Гуцин //

Международный научный журнал «Культурно-историческая психология». – 2006. – № 3. – С. 76–84 (0,9 п.л.).

- 2. Гущин, Ю.В. Анализ зоны ближайшего развития у детей с различными вариантами дизонтогенеза / Ю.В. Гущин // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 5. – С. 159–167 (0,5 п.л.).**

Научные публикации в других изданиях:

3. Гущин, Ю.В. Анализ зоны ближайшего развития у детей с отклонениями в развитии / Ю.В. Гущин // Молодые ученые – московскому образованию. Материалы VI городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения. – М. : МГППУ, 2007. – С. 202–203 (0,12 п.л.).
4. Гущин, Ю.В. Обучаемость как параметр, определяющий содержание коррекционной работы / Ю.В. Гущин // Материалы 14-й научной конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов, г. Дубна, 13–20 апреля 2007 г. – Дубна : Международный университет природы, общества и человека «Дубна», 2008. – С. 59–62 (0,14 п.л.).
5. Гущин, Ю.В. Реализация концепции зоны ближайшего развития в коррекционно-развивающей работе с детьми / Ю.В. Гущин // Вестник Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2008. – № 2(19). – С. 45–53 (0,69 п.л.).
6. Гущин, Ю.В. Концепция зоны ближайшего развития в коррекционном процессе / Ю.В. Гущин // Материалы 15-й научной конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов, г. Дубна, 20–28 марта 2008 г. : в 2 ч. Ч. 1. – Дубна: Международный университет природы, общества и человека «Дубна», 2009. – С. 81–83 (0,15 п.л.).
7. Gushchin, J.V. The experience of complex psychological and pedagogical support of the child with epilepsy / J.V. Gushchin // Digest «Cultural-Historical Psychology». – 2006. – № 1–3. – P. 26–27 (0,23 п.л.).
8. Gushchin, Yu. V. The zone of proximal development and brain mechanisms / Yu. V. Gushchin // 17th EECERA Annual Conference. Exploring Vygotsky's ideas: crossing borders. Abstract book. – Czech Republic, Prague. – 2007. – P. 275 (0,04 п.л.).