

УДК 159.9.090

DOI: 10.18384/2310-7235-2020-3-119-

О КРИТЕРИЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА НАРУШЕНИЙ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С АТИПИЧНЫМ ПСИХИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ

Усанова О. Н.*Московский институт психоанализа**121170, г. Москва, Кутузовский пр-т, д. 34, стр. 17, Российская Федерация*

Аннотация

Статья посвящена проблемам психологического анализа нарушений психической деятельности мышления у детей с атипичным психическим развитием.

Цель. Выделение психологических критериев качественного анализа нарушений высших психических функций у детей с нарушениями развития на примере исследования нарушений мышления.

Процедура и методы. В исследовании использованы следующие методики: «Разбор и складывание пирамиды», «Почтовый ящик», «Доски с предметными вкладками», «Доска Сегена», «Разрезные картинки», «Невербальные классификации». Для исследования вербально-логических форм мышления мы использовали методики «Предметная классификация», «Исключение предметов», «Серии сюжетных картинок». В карте наблюдений за выполнением экспериментальных заданий мы отмечали составляющие структуры психической деятельности мышления: уровень действий, уровень операций, уровень психофизиологических функций (в процессе обследования именно эти структуры доступны наблюдению). Кроме того, выделяли сформированность частей мыслительного действия (ориентировочной, исполнительной и контрольной) как единиц познавательной деятельности.

Результаты. На примере нарушений мышления у детей с атипичным развитием выделены психологические критерии анализа и определение «мишеней» психокоррекционного воздействия, показана их эффективность при решении психокоррекционных задач.

Теоретическая и/или практическая значимость. Выделенные параметры нарушений мышления и способы их компенсации позволяют составить психокоррекционную программу с опорой на существенные признаки нарушений психической деятельности с учётом ведущих факторов этих нарушений и состояния ЦНС ребёнка, которые могут применять психологи, дефектологи.

Ключевые слова: качественный анализ, эффективность оценки, заданный критерий, психологические параметры психической деятельности, психокоррекционная направленность диагностики

CRITERIA FOR PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THINKING DISORDERS IN CHILDREN WITH ATYPICAL MENTAL DEVELOPMENT

O. Usanova*Non-governmental private institution of higher education "Moscow Institute of Psychoanalysis"**34, str. 17 Kutuzovsky prosp., Moscow 121170, Russian Federation*

Abstract

The article is devoted to the problems of psychological analysis of disorders of children with atypical mental development.

Aim. To single out the psychological criteria for qualitative analysis of higher mental functions disorders in children with developmental disorders on the example of thinking disorders research.

Methodology. The following methods are used in the study: "Disassembling and assembling the pyramid", "Mailbox", "Boards with subject tabs", "SEGUIN Board", "Split pictures", "non-Verbal classifications". To study the verbal-logical forms of thinking, the following methods were used: "Object classification", "Exclusion of objects", "Series of plot pictures". In the map of observations of the experimental tasks performance the components of the structure of mental activity of thinking were marked: the level of actions, the level of operations, and the level of psychophysiological functions (in the course of the survey, these are the structures available for observation). In addition, the formation of the mental action parts was marked (indicative, executive and control one). They were studied as units of cognitive activity.

Results. On the example of thinking disorders in children with atypical development, psychological analysis criteria are identified. Their effectiveness in solving psycho-corrective tasks is shown.

Research implications. The selected parameters of thinking disorders and ways to compensate them allow us to develop a psycho-correction program based on significant signs of mental disorders, taking into account the leading factors of these disorders and the state of the child's central nervous system.

Keywords: qualitative analysis, evaluation effectiveness, set criteria, psychological parameters of mental activity, psycho-corrective orientation of diagnostics

Введение

Нарушения мышления являются пристальным объектом анализа специалистов разного профиля. В научной литературе существует большое количество публикаций, посвящённых диагностике нарушений мышления у детей и взрослых, анализу интеллектуальных процессов и их значения для становления и реабилитации личности, оптимизации жизнедеятельности человека, а также возможностям коррекции этих нарушений [9; 11; 12]. Накоплен значительный арсенал диагностических методик, направленных на исследование уровня развития мышления, характера его нарушений и степени выраженности у детей и взрослых в медицинской, педагогической и психологической литературе [8; 10; 11]. Особенно большое внимание уделяется анализу результатов диагностических исследований нарушений мышления и их интерпретации. Следует отметить, что многие методики параллельно применяются в разных областях диагностической практики (психиатрии, коррекционной педагогике, психологии). При этом выделены психологические критерии анализа и

определения «мишеней» психокоррекционного воздействия, показана их эффективность при решении психокоррекционных задач [7; 9; 11].

По мнению С. Ю. Шевченко, с позиций социобиологии могут быть рассмотрены универсальные механизмы инициации, её проявления в структуре девиантного поведения и психопатологии детей с нарушением мышления и обоснованы этологически ориентированные подходы к их психологической коррекции и психотерапии. Инициация описана им как процесс, ритуал и результат перехода от статуса ребёнка к статусу взрослого члена общества. Фрустрация врожденной потребности в инициации приводит к девиантному поведению и психическим расстройствам, отражающим основные модули её социально-биологической программы [4].

Таким образом, возникает задача поиска критериев психологического анализа нарушений развития, способных адресовать его результаты к задачам психокоррекции. Рассмотрим их на примере психологической диагностики нарушений мышления у детей с атипичным психическим развитием.

Организация исследования

Цель работы – выделение психологических критериев качественного анализа нарушений высших психических функций у детей с нарушениями развития на примере исследования нарушений мышления.

При изучении нарушений психического развития у детей одним из основополагающих является принцип качественного анализа, что постулируется во многих работах по дефектологии и психологии. Однако сущность этого анализа в научной литературе представлена достаточно ограниченно и в общем плане (процесс выполнения задания, как ребёнок выполняет задание, что ему помогает с ним справиться). Выделение параметров качественного анализа позволит детально описать состояние психического развития ребёнка и научно обоснованно сделать соответствующее заключение о результатах диагностики.

Качественный анализ базируется на учёте *особенностей процесса* выполнения диагностических заданий и предполагает развёрнутую многопараметровую оценку результатов исследования психики ребёнка. Мы, ориентируясь на принятые в математической науке определения, считаем, что характеристикой результата оценивания служит ЭФФЕКТИВНОСТЬ оценки.

Оценка эффективна, если она наилучшая из всех возможных оценок с точки зрения некоторого **заданного критерия** [1], основанного на задачах диагностики [11].

Одним из таких «заданных критериев» в специальной психологии при диагностическом обследовании ребёнка является определение «мишеней» психокоррекционного воздействия и построение психокоррекционной программы [11; 4].

Нам представляется, что психологический анализ нарушений мышления с ракурсом последующей их психокоррекции может обеспечить опора на ряд концептуальных источников специальной пси-

хологии. В качестве таких источников мы выделили психологическую теорию деятельности (школа А. Н. Леонтьева) [5], теорию о поэтапном формировании умственных действий П. Я. Гальперина [3], теорию А. Р. Лурия о мозговой организации высших психических функций [6] и идеи Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития ребёнка [2].

Процедура и методы исследования: мы исходили из того, что для проведения психокоррекции важно понимание не только того, сформированы или нет у ребёнка какие-то виды психической деятельности, в частности мышления, но и то, в каких структурных компонентах и на каких этапах формирования нарушена психическая деятельность ребёнка, каковы возможности коррекции и её сроки.

Таким образом, при качественном анализе нарушений мышления у детей предполагается сосредоточить основное внимание исследователя на *процессе* выполнения ребёнком диагностических заданий (а не только на конечном однозначном результате – выполнено или не выполнено задание). В процессе диагностики мы фиксировали состояние всех структурных компонентов мыслительной деятельности ребёнка, а также позитивные и негативные условия изменения результатов выполнения заданий. На всех этапах диагностической работы с ребёнком мы применяли обучающий эксперимент, позволяющий оценить зону ближайшего развития ребёнка и его обучаемость.

В карте наблюдений за выполнением экспериментальных заданий мы отмечали:

- составляющие структуры психической деятельности мышления: уровень действий, уровень операций, уровень психофизиологических функций (в процессе обследования именно эти структуры доступны наблюдению);

- сформированность частей мыслительного действия (ориентировочной, исполнительной и контрольной) как единицы познавательной деятельности;

- степень обучаемости ребёнка как показатель зоны ближайшего развития и потенциальных возможностей ребёнка;

- условия, при которых изменяется (улучшается или ухудшается) качество выполнения задания.

При исследовании нарушений мышления у детей мы использовали традиционные в специальной психологии методики. Для исследования наглядно-действенных и наглядно-образных форм мышления – методики «Разбор и складывание пирамиды», «Почтовый ящик», «Доски с предметными вкладками», «Доска Сегена», «Разрезные картинки», «Невербальные классификации». Для исследования вербально-логических форм мышления мы использовали методики «Предметная классификация», «Исключение предметов», «Серии сюжетных картинок».

Мы включили в качественный анализ результатов экспериментальных заданий по диагностике нарушений мышления **оценку**

- понимания и принятия задачи;
- степени понимания инструкции;
- возможности самостоятельного выполнения заданий и коррекции ошибок;
- способов выполнения задания;
- типа и динамики ошибок;
- меры и видов помощи взрослого, влияющих на успешность выполнения задания;
- результативности выполнения заданий и условий, влияющих на её изменение.

Полагаем, что учёт этих параметров оценки обеспечит понимание того, как и в каком звене нарушена структура мышления у ребёнка, каковы возможности ребёнка к восприятию помощи, а следовательно – какова его обучаемость и таким образом приведёт к выделению «мишеней» психокоррекционной работы с ребёнком. Сведения, полученные в результате качественного анализа выполнения ребёнком диагностических заданий, необходимо дифференцировать на ведущие или вторичные «мишени воздействия» и в соответствии с этим планировать про-

грамму психокоррекции. Выделение этих «мишеней», установление возможности их корректировки, определение их взаимосвязи и взаимозависимости определит построение программы психокоррекции в каждом отдельном случае.

Результаты проведённого исследования

Рассмотрим параметры оценки подробнее в плане их характеристики и возможностей коррекции.

Понимание и принятие задачи

Этот параметр оценки содержательно характеризует начальный момент выполнения любого задания. В первую очередь учитывается и оценивается то, как понимает ребёнок предложенную ему задачу и согласен ли он выполнить её. Для исследователя также имеет значение оценка того, какая мотивация деятельности принимается ребёнком: игровая или учебная.

В случае несогласия выполнять задание необходимо выяснить причины, в числе которых могут быть:

- негативное отношение к ситуации обследования (например, трудности контакта, которые необходимо преодолеть, прежде чем продолжать работу с ребёнком);
- завышение требований к ребёнку со стороны исследователя (например, учебная мотивация вместо игровой);
- неадекватная оценка ребёнком степени трудности задания как невыполнимого (наблюдается у детей с пониженной самооценкой и может быть скорректирована стимулирующей помощью – подбадриванием ребёнка);
- адекватное прогнозирование трудностей выполнения задания и нежелание их демонстрировать, что выступает как форма психологической защиты у интеллектуально сохранного ребёнка (компенсируется снижением степени трудности задания с последующей стимулирующей помощью).

Ребёнок может начать выполнять задание, действовать с предложенным ему материалом, но это ещё не означает, что он принял и понял задание, так как действия могут быть импульсивными, нецеленаправленными и неадекватными поставленной задаче, и таким образом нельзя отождествлять начало его конкретной деятельности с пониманием задачи.

Анализ понимания и принятия задачи ребёнком даёт возможность с позиций качественного анализа оценить:

- отношение ребёнка к ситуации обследования;
- характер мотивации как один из ведущих компонентов мыслительной деятельности.

Понимание инструкции

От понимания инструкции зависит ориентировка в задании, без которой целенаправленное выполнение невозможно.

Нарушение понимания может быть связано со следующими особенностями детей:

- слуховая недостаточность. Повышение громкости речи компенсирует эту трудность;
- неустойчивость слухового внимания («мерцающее внимание»). При стимулирующей и организующей помощи, обеспечивающей ребёнку концентрацию внимания, эта трудность может быть компенсирована. В таком случае экспериментатор удерживает внимание ребёнка на выполнении задачи – называет и фиксирует последовательность действий, задаёт организующие внимание вопросы. Чаще всего этот феномен наблюдается у детей с лобным синдромом;
- семантические пробелы, при которых понимание невозможно или затрудняется вследствие неусвоенности значений слов. Для преодоления этих трудностей необходимо переформулировать задание, включив в инструкцию доступный ребёнку лексический материал;
- несформированность фонематического восприятия у ребёнка (акустико-

гностические нарушения), что связано с нарушениями в работе височных отделов коры головного мозга или минимальной мозговой дисфункцией. Трудности такого рода могут быть преодолены при переформулировании инструкции с заменой лексических единиц, включающих оппозиционно-контрастные звуки. При неудаче можно использовать невербальную инструкцию (в случаях таких нарушений увеличение громкости голоса говорящего снижает понимание инструкции ребёнком);

- акустико-мнестический дефект, выражающийся в сокращённом объёме принимаемой ребёнком информации. В таких случаях компенсация трудностей может наступить при сокращении объёма информации для восприятия в единицу времени (при расчленении сложной инструкции на составляющие части или при сокращении инструкции).

Качественный анализ процесса и степени понимания инструкции ребёнком даёт возможность получить представление об ориентировке в условиях задачи и выделить психолого-физиологические механизмы трудностей на этом этапе решения мыслительных задач.

Возможности самостоятельного выполнения заданий и коррекции ошибок

Этот параметр анализа диагностических данных позволяет оценить актуальный уровень возможностей ребёнка при выполнении заданий, а также степень сформированности у него различных видов контроля своей психической деятельности.

Качественная оценка результата выполнения задания связана с обсуждением процесса его достижения. В первую очередь внимание исследователя фиксируется на характере допущенных ребёнком ошибок и на определении этапа их возникновения.

Фиксация и коррекция ошибок осуществляется ребёнком за счёт операции контроля. Контроль на уровне ЦНС обе-

спечивает разрешение на выполнение или завершение действия, то есть контроль определяет решение ребёнка о завершении или продолжении работы при выполнении задания. В системе решения мыслительных задач у ребёнка формируется «пошаговый» характер контроля за результатами своей деятельности. Если ребёнок адекватно оценивает совпадение гипотезы мыслительной деятельности (её прогнозируемый результат) и реальный результат, то действие заканчивается. При несовпадении этих моментов решение мыслительной задачи продолжается. В случаях, когда оценка ребёнком своих действий не отражает реального положения вещей, если пошаговый контроль отсутствует, возникают ошибки в деятельности. Наличие ошибок и нарушений в звене контроля свидетельствует о снижении регуляторной деятельности корковых лобных систем.

Операция контроля осуществляется ребёнком «пошагово» до начала действия, в его процессе и после завершения. Соответственно осуществляются операции *упреждающего, текущего и завершающего* контроля. В зависимости от того, какой тип контроля за результатами деятельности нарушен у ребёнка, характер коррекционной помощи будет различным, поэтому при диагностике нарушений мыслительной деятельности важно определить *тип нарушения* контроля:

- Нарушения упреждающего контроля проявляются в том, что ребёнок делает ошибки, но по ходу выполнения деятельности исправляет их (при сформированности текущего и завершающего контроля). При полноценном упреждающем контроле ошибки не возникают.

- Нарушения текущего контроля проявляются в коррекции ошибок после завершения действия. При полноценном текущем контроле возникшая ошибка сразу корректируется.

При нарушении завершающего контроля самостоятельная коррекция ошибок ребёнку недоступна. При сохранном завер-

шающем контроле ошибки корректируются после полного выполнения задания.

Способы выполнения задания

Способы выполнения заданий могут иметь следующий вид:

1. *Адекватный выбор операций и действий при затруднениях соединения их в некую последовательность*, что свидетельствует о нарушениях в программировании мыслительной деятельности. Помощь в виде фиксации плана действий (создание «схемы решения») помогает выполнить задание. Это необходимо при нарушении целенаправленности и динамики мыслительной деятельности у детей с нарушением ВНД передних отделов мозга и при правополушарных расстройствах.

2. *Неадекватность выбора операций и действий поставленной задаче*.

Мыслительная деятельность при решении задач, например, в наглядно-действенном плане может осуществляться в операциях разного уровня: силовых, на основе соотнесения взором и на основе представлений. При этом действие может осуществляться как процесс проб и ошибок. Это можно наблюдать при работе с досками с различного типа вкладками (например, доска Сегена), с «почтовым ящиком», с пирамидкой. Применение более примитивных по сравнению с возрастными нормами видов и способов действий свидетельствует о снижении умственного развития. Неадекватность операций и действий с предметами чаще наблюдается у детей с тяжёлыми поражениями мозга.

3. *Неустойчивость применения адекватных операций и действий*.

Процесс мыслительной деятельности предполагает наличие у ребёнка возможностей при сохранении общей стратегии изменять тактику деятельности в зависимости от реально складывающейся ситуации. Возможность разнообразить тактики и изменять их в зависимости от условий деятельности характеризует динамические параметры мыслительной деятельности. Нарушение этих параметров

у детей с неустойчивой нейродинамикой обозначаются как *лабильность*, *инертность* и *истощаемость* мыслительной деятельности.

- при лабильности мыслительной деятельности отмечается импульсивное изменение тактики, что проявляется в спорадических ошибках;

- при инертности наблюдается «застывание» одной из выбранных тактик, независимо от условий мыслительной деятельности, что проявляется в стереотипе действий и цикличности ошибок одного и того же типа

- при истощаемости мыслительной деятельности тактические приёмы «затухают», не имеют завершённости, и мыслительная деятельность заканчивается без контролируемого результата.

Дети с неустойчивостью нейродинамических процессов часто выбирают правильную стратегию мыслительной деятельности, но в процессе решения задач не соотносят результаты работы с реальной ситуацией и допускают спорадические или постоянные ошибки, в результате чего их мыслительная деятельность становится малопродуктивной и длительной по времени.

Анализ выбираемых ребёнком способов действий и динамики их применения при качественном анализе даёт возможность сделать два заключения:

- о характере программирования мыслительной деятельности и её стратегии;
- о динамике процесса мыслительной деятельности.

В совокупности эти данные позволяют судить об уровне мыслительной деятельности ребёнка, который оценивается адекватностью способов выполнения заданий задаче мыслительной деятельности, а также адекватностью этих способов возрастным нормам развития.

Типы и динамика ошибок

В психической деятельности могут возникать спорадические и постоянные ошибки. Спорадические ошибки мысли-

тельной деятельности появляются чаще всего при снижении функции контроля, когда фиксируется единовременное «соскальзывание» с правильного пути решения задачи и возвращение на прежний выбранный путь решения. Постоянные ошибки свидетельствуют о полной несформированности отдельных мыслительных операций.

Ошибки мыслительной деятельности могут проявиться на любом её этапе (ориентировочном, исполнительном, контрольном) и количественно распределяются на протяжении мыслительной деятельности неодинаково.

На *ориентировочном этапе* возникают ошибки планирования, определения стратегии мыслительной деятельности. Они связаны с несформированностью деятельности лобных систем, импульсивностью реакций. Эти нейродинамические трудности компенсируются при усилении речевой регуляции (проговаривании выполняемого действия вслух). Положительный эффект отработки речевых формул действия позволяет предположить, что речевая самопомощь ребёнка в мыслительной деятельности – один из важных приёмов коррекционно-развивающей работы.

На *исполнительном этапе* возникают операционные (тактические) ошибки, появление которых соотносится с незрелостью задних отделов мозга. Эти трудности компенсируются только пошаговым обучением ребёнка конкретным операциям, что наиболее часто встречается в педагогической практике.

Динамика ошибок в мыслительной деятельности также учитывается при качественном анализе диагностических результатов. Анализ концентрации и распределения ошибок на этапах мыслительной деятельности характеризует как своеобразие мыслительного процесса, так и ряд других факторов. Так, преобладание ошибок на начальном этапе мыслительной деятельности при многократных действиях и дальнейшее их уменьшение

или полное исчезновение свидетельствует о целенаправленном поиске тактики деятельности, что говорит в пользу личностной и интеллектуальной сохранности. Нарастание количества ошибок по мере выполнения задания возникает при снижении работоспособности у детей. Неритмичность ошибок в процессе деятельности наблюдается у импульсивных детей с неустойчивым вниманием.

Мера и виды помощи взрослого, влияющие на успешность выполнения задания

Этот параметр качественного анализа связан с определением обучаемости ребёнка, выявлением его потенциальных возможностей – «зоны ближайшего развития», диагностическая значимость которой в специальной психологии является неоспоримой. Термин «обучаемость» фактически отражает чувствительность к обучению, восприимчивость к нему. Диагностическое значение имеют и мера, и виды помощи ребёнку со стороны взрослого. Восприимчивость к различным видам помощи там, где ребёнок не может сам решить мыслительную задачу, является чувствительным параметром, дифференцирующим уровень развития мышления детей. Чем меньше эта помощь, тем выше чувствительность к ней, выше способность к усвоению нового, выше обучаемость.

Учёт влияния различных форм помощи на успешность решения ребёнком мыслительных задач позволяет определить, способен ли ребёнок действовать в данной сфере деятельности, может ли он решить мыслительную задачу в обычных или хотя бы облегчённых условиях и при высокой мотивации.

Так как обследование мышления в значительной степени направлено на выявление возможностей его коррекции у ребёнка с отклонениями в развитии, определение обучаемости выступает важнейшей составляющей всего процесса исследования мышления, поэтому представляется целесообразным включение «обучающих уро-

ков» в каждую из методик, которые дают возможность оценить меру и качество оказанной ребёнку помощи.

Результативность выполнения заданий и условия, влияющие на её изменение

Качественный анализ результативности характеризуется констатацией факта выполнения или невыполнения задания, а также совокупностью заключений по предыдущим параметрам анализа. Для выявления потенциальных возможностей ребёнка и обоснования психокоррекционного воздействия большое значение имеет изучение условий, влияющих на процесс выполнения задания. К ним относятся:

- выбор продуктивной мотивации для выполнения заданий ребёнка;
- варьирование содержания инструкции по лексическому оформлению и объёму;
- варьирование объёма экспериментального материала, предлагаемого ребёнку;
- введение дозированной помощи ребёнку при выполнении им заданий («обучающие уроки»);
- регламентация временного режима (длительность и ритм работы);
- варьирование ситуации обследования (индивидуальная или групповая работа; в присутствии родителей или без них).

Теоретическая и практическая значимость исследования

Изучение условий и выявление факторов, влияющих на выполнение ребёнком заданий, с одной стороны, даёт материал для квалификации нарушений мышления, а с другой – для научного обоснования психокоррекционного процесса. Например, сведения об обучаемости ребёнка позволяют определить темп и характер работы с ним, данные о влиянии различных ситуаций на эмоционально-волевую сферу ребёнка позволяют обосновать организацию занятий (групповые или индивидуальные формы работы).

Названные параметры качественного анализа выполнения экспериментальных заданий дают возможность установить, в развитии какой из психологических структур мышления имеются дисгармонии и каковы их психофизиологические механизмы.

В результате такого структурно-уровневого качественного анализа можно выяснить, с каким уровнем организации психической деятельности связаны трудности ребёнка, каковы их психофизиологические механизмы, а также позитивные и негативные причины и условия её нарушения. Это также даёт возможность определить, является ли исследуемый симптом признаком первичного нарушения или следствием уже имеющегося дефекта. Кроме того, качественный анализ позволяет дать первоначальную оценку резервов развития психики ребёнка. Полученные выводы можно заложить в основу психокоррекционной программы и соотнести их с разделами и этапами психокоррекционной работы с ребёнком и другими заинтересованными участниками психокоррекционного процесса.

Заключение

Принцип качественного анализа, декларируемый в научной литературе, является, безусловно, важнейшим для понимания сущности нарушений развития у детей. Детальное изучение особенностей высших психических функций ре-

бёнка, представленный нами на примере изучения нарушений мышления у детей, имеет основное значение для проведения диагностики нарушений и определения путей помощи ребёнку. Уточнение параметров качественного анализа при психологическом изучении психического развития детей позволяет создать базовые опоры для формирования психокоррекционных программ.

Таким образом, предлагаемая диагностическая оценка нарушений психического развития у детей, в частности – нарушений мышления – является обоснованной с точки зрения заданного критерия поиска «мишени» психокоррекционной работы и построения программы такой работы с ребёнком, а следовательно, эффективной.

В исследовании проведено сравнение трёх способов выполнения действий: неадекватного, адекватного и неустойчивого, которые могут способствовать определению обучаемости детей с атипичным психическим развитием при анализе нарушений мышления.

Следовательно, составляющие заданного критерия и применение способов выполнения умственных действий могут быть использованы в качестве критериев психологического анализа нарушений мышления и других высших психических функций у детей с атипичным психическим развитием.

Статья поступила в редакцию 01.07.2020

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров В. В., Лемак С. С., Парусников Н. А. Лекции по механике управляемых систем. М., 2018. 288 с.
2. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. М., 1995. 525 с.
3. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. М., 2005. 400 с.
4. Клиническая психотерапия. Инстинктивно-поведенческие и нейропсихологические модели / под ред. Ю. С. Шевченко. М., 2018. 504 с.
5. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1972. 575 с.
6. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М., 1973. 371 с.
7. Мазилев В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль, 2017. 364 с.
8. Митихин В. Г., Солохина Т. А. Обработка полученных при использовании психометрических шкал ранговых данных на основе метода анализа иерархий // Неврология и психиатрия. 2019. № 2. С. 49–55.

9. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М., 2007. 474 с.
10. Свааб Д. Мы – это наш мозг: От матки до Альцгеймера / пер. с нидерл. Д. Сильвестрова. СПб., 2014. 544 с.
11. Усанова О. Н. Проблемы психологического здоровья ребёнка в специальной психологии // Социогенетический и персоногенетический потенциал личности как приоритет образовательной деятельности. Витебск, 2008. С. 132–135.
12. Eibl-Eibesfeldt I. Humanethologie. Berlin, New York, 1985. 875 p.

REFERENCES

1. Aleksandrov V. V., Lemak S. S., Parusnikov N. A. *Lektsii po mekhanike upravlyaemykh sistem* [Lectures on Mechanics of Controlled Systems]. Moscow, 2018. 288 p.
2. Vygotskii L. S. *Problemy defektologii* [Problems of defectology]. Moscow, 1995. 525 p.
3. Gal'perin P. Ya. *Lektsii po psikhologii* [Psychology lectures]. Moscow, 2005. 400 p.
4. Shevchenko Yu. S. ed. *Klinicheskaya psikhoterapiya. Instinktivno-povedencheskie i neiropsikhologicheskie modeli* [Clinical psychotherapy. Instinctive-behavioral and neuropsychological models]. Moscow, 2018. 504 p.
5. Leont'ev A. N. *Problemy razvitiya psikhiki* [Problems of psyche development]. Moscow, 1972. 575 p.
6. Luriya A. R. *Osnovy neiropsikhologii* [Fundamentals of Neuropsychology]. Moscow, 1973. 371 p.
7. Mazilov V. A. *Metodologiya psikhologicheskoi nauki: istoriya i sovremennost'* [Methodology of psychological science: history and modernity]. Yaroslavl, 2017. 364 p.
8. Mitikhin V. G., Solokhina T. A. [Processing of the rank data obtained using psychometric scales based on the hierarchy analysis method]. In: *Nevrologiya i psikhiatriya* [Neurology and psychiatry], 2019, no. 2, pp. 49–55.
9. Semenovich A. V. *Neiropsikhologicheskaya korrektsiya v detskom vozraste. Metod zameshchayushchego ontogeneza* [Neuropsychological correction in childhood. Method of replacement ontogenesis]. Moscow, 2007. 474 p.
10. Svaab D. We are our brain: From the uterus to Alzheimer (Russ. ed.: Sil'vestrov D., transl. *My – eto nash mozg: Ot matki do Al'tsgeimera*). Saint Petersburg, 2014, 544 p.).
11. Usanova O. N. [Problems of psychological health of a child in special psychology]. In: *Sotsiogeneticheskii i personogeneticheskii potentsial lichnosti kak prioritet obrazovatel'noi deyatel'nosti* [Socio-genetic and person-genetic potential of the individual as a priority of educational activities]. Vitebsk, 2008, pp. 132–135.
12. Eibl-Eibesfeldt I. Humanethologie. Berlin, New York, 1985. 875 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Усанова Ольга Николаевна – доктор психологических наук, профессор кафедры специального (дефектологического) образования Московского института психоанализа;
e-mail: olgausanova@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Olga N. Usanova – Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Department of special (defectological) education, Non-state Private Institution of Higher Education “Moscow Institute of Psychoanalysis”;
e-mail: olgausanova@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Усанова О. Н. О критериях психологического анализа нарушений мышления у детей с атипичным психическим развитием // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 3. С. 119–128.
DOI: 10.18384/2310-7235-2020-3-119-128

FOR CITATION

Usanova O. N. Criteria for psychological analysis of thinking disorders in children with atypical mental development. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2020, no. 3, pp. 119–128.
DOI: 10.18384/2310-7235-2020-3-119-128