И. Р. Щапова

СОВМЕСТНАЯ ПРОДУКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУППАХ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Работа представлена кафедрой клинической психологии Сургутского государственного университета. Научный руководитель – доктор психологических наук, профессор В. Б. Хозиев

Для психического развития аномального ребенка необходимо специальное психолого-педагогическое воздействие. В своем исследовании в качестве такого эффективного психологического влияния на развитие детей с умственной отсталостью мы предлагаем рассматривать организацию совместной продуктивной деятельности. В данной статье описывается динамика развития совместной деятельности в различных экспериментальных группах и раскрываются условия, которые положительно либо негативно сказываются на самой возможности организации совместной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью в зависимости от возраста.

Ключевые слова: *аномальный ребенок, дети с нарушениями в психическом развитии, интеллектуальная недостаточность, умственная отсталость, психолого-педагогическая инновация, проектная форма обучения, совместная продуктивная деятельность, психическое развитие.*

I. Shchapova

JOINT PRODUCTIVE ACTIVITY OF CHILDREN OF DIFFERENT AGE WITH MENTAL RETARDATION

Psychic development of an abnormal child demands special psychological and pedagogic influence. The author of the paper suggests taking into account organisation of joint productive activity for children with mental retardation as an effective psychological influence. The dynamics of the development of joint activity in different experimental groups is described. The circumstances, which influence positively or negatively the possibility of organising joint activity depending on the age of children with mental disorders, are revealed.

Key words: *abnormal child, handicapped children, children with abnormal development, mental disorder, mental retardation, psycho-pedagogic innovation, project form of teaching, joint productive activity, mental development.*

На современном этапе развития коррекционной педагогики и специальной психологии существует большое количество различных методик и технологий для оказания помощи в обучении и социальной адаптации детям и подросткам с особенными образовательными потребностями. При решении проблем такого характера исследователю нужно ориентироваться не на отдельные учебные умения и социально-бытовые навыки. Здесь необходимо вовлечение ребенка в такое социальное взаимодействие, организация вокруг него такой ситуации воспитания и обучения, которая будет ориентирована на его потенциальные возможности и, помогая ребенку присваивать культурные средства поведения, делать эти потенции востребованными формами поведения (прежде всего востребованными для самого ребенка, для его нормального человеческого общения с окружающими людьми). Именно о таком социальном воспитании аномального ребенка для компенсации дефекта его психического развития говорили последователи Л. С. Выготского в рамках культурно-исторической концепции (А. Р. Лурия, А. И. Мещеряков, И. А. Соколянский, Ф. Ф. Рау, Л. И. Солнцева, Т. А. Власова, М. С. Певзнер, С. Я. Рубинштейн, Г. Л. Выгодская и др.). Мы считаем, что этим целям вполне отве-

Таблица 1

Описание экспериментальных групп

ЭГ	Испытуемые	Задачи проекта (помимо задачи по формированию совместной деятельности)	Название проекта
ЭГ1	8 человек, 10–13 лет	Формирование знаково-символической деятельности, пространственной ориентировки	Архитектурная Русь
ЭГ2	4 человека, 9–10 лет	Формирование произвольности, пространственной ориентировки	Театр
ЭГ3	7 человек, 11–13 лет	Формирование произвольности, мотивации познавательной деятельности	Школа
ЭГ4	6 человек 7–10 лет	Формирование произвольности, средств моделирования сказки (рисование, лепка, конструирование, инсценирование, макетирование), диалога и самостоятельности речевого высказывания	Сказка
ЭГ5	5 человек, 7–8 лет		
ЭГ6	7 человек, 11–13 лет	Преодоление эгоцентрической позиции и формирование умения принять точку зрения другого человека, формирование некоторых средств словесного творчества и письменной речи (соответствие жанровым характеристикам, объем текста, структура предложения, средства художественной выразительности, целостность и завершенность текста)	Газета
ЭГ7	11 человек, 12–14 лет		
ЭГ8	6 человек, 14–16 лет		

чает проектная форма обучения, которую мы применили в экспериментальном исследовании с различными возрастными группами детей с интеллектуальной недостаточностью (табл. 1).

Проектная форма обучения как психолого-педагогическая инновация включает в себя обязательные составляющие: совместная продуктивная и творческая деятельность в группе (как ее предлагала В. Я. Ляудис) [2, с. 107–121], процесс планомерно-поэтапного формирования умственных и физических действий в понимании П. Я. Гальперина [1, с. 155–209] и учет ведущего типа деятельности ребенка, в рамках которой будут формироваться необходимые в данном возрасте психологические новообразования. Подчеркивая ведущую роль творческих и продуктивных задач на всех этапах обучения, Ляудис указывала, что именно «решение творческих задач в сотрудничестве с учителем изменяет коренным образом психологическую структуру учебно-воспитательной ситуации», так как создается система внутренней стимуляции к общению, взаимодействию между взрослым и детьми, между учащимися. А в процессе творческого взаимодействия возникают внутренние мотивы, которые переориентируют процесс решения репродуктивных учебных задач за счет создания целостного смыслового поля. То есть постановка творческих задач определяет смыслы и цели формируемой деятельности, а освоение операционально-технической ее стороны происходит уже внутренне мотивированно и осмысленно (в репродуктивных задачах) [2, с. 109].

В данной статье мы основное внимание уделим лишь одному аспекту проектной формы обучения, а именно совместной продуктивной деятельности. Проводя в течение ряда лет экспериментальное исследование на базе Сургутской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида, где в основном обучаются дети с диагнозом «умственная отсталость легкой степени» (согласно МКБ-10), мы выявили характерную особенность. Организация совместной продуктивной деятельности является не только необходимым условием для эффективного обучения, ее также нужно заявлять как отдельную задачу при проведении проекта в группе подопечных с аномальным развитием.

И хотя для различных экспериментальных групп мы предлагали разные проекты, в зависимости от характера основной проблемы возраста и результатов индивидуального патопсихологического обследования, задача по организации совместной деятельности в группе всегда была

актуальной. Динамику развития совместной деятельности мы отслеживали по следующим критериям: а) состояние мотивации участников и эмоциональное отношение к заданию, предложенному взрослым; б) принятие и сохранение задачи участниками проекта; в) принятие и сохранение роли участниками проекта; г) осуществление диалога со взрослым; д) особенности осуществления совместной деятельности участниками; е) завершенность работы [5, с. 385–388]. Достоверность экспериментальных данных проверялась по критерию Манна-Уитни.

Проведя анализ полученных результатов, мы смогли выделить условия, которые влияют на успешность организации совместной продуктивной деятельности в группе подопечных с умственной отсталостью в зависимости от возраста.

В первой возрастной категории (возраст 7–10 лет) основной трудностью выступила несформированность произвольности психических процессов. Именно поэтому модифицированные проекты «Сказка», «Театр» и «Архитектурная Русь» были направлены на формирование произвольности поведения у младших школьников (табл. 1). Анализируя результаты проведения занятий в двух экспериментальных группах первоклассников (ЭГ4, ЭГ5), мы можем отметить не столь значительную динамику совместной деятельности, как в остальных сериях исследования. Причины этого мы видим в следующем:

1) тяжесть психического дефекта: чем больше выражено нарушение в психическом развитии ребенка, тем сложнее ему «включиться» в сотрудничество с ровесниками, в специально организованную разделенную совместную деятельность. В ЭГ4 и ЭГ5 степень выраженности дефекта у подопечных была различной, но в целом была выражена гораздо больше, нежели в остальных экспериментальных группах. В ходе занятий мы смогли конкретизировать осложненные дефекты развития, которые затрудняют вхождение ребенка в групповую работу:

- трудности понимания и удержания инструкции из-за нарушения слухового или зрительного восприятия, из-за слабости мнестических процессов и др.;
- инертность мыслительных процессов, когда ребенок с трудом переключается на другое действие или другой вид деятельности;
- цереброастенические проявления, которые заметны в повышенной истощаемости всех психических процессов, низкой интеллектуальной работоспособности, эмоциональной лабильности и усиливаются после различных соматических заболеваний, нарастают к концу дня, недели, учебной четверти и учебного года;
- недоразвитие двигательной сферы в целом и мелкой моторики в частности (наличие гипотонуса или спастичности мышц, парезов, параличей);
- несформированность зрительно-моторных координаций;
- нарушения в эмоционально-волевой сфере (наличие дисфории, раздражительности, мнительности, обидчивости, неожиданных неадекватных реакций типа плача или гнева, наличие психопатии);
- явные нарушения произносительной стороны речи из-за специфических состояний речевого аппарата (ринолалия, алалии);
- наличие ярко выраженного синдрома дефицита внимания и гиперактивности, когда ребенок является фактически «рабом сенсорного поля» и легко отвлекается на посторонние стимулы;
- недоразвитие префронтальных отделов мозга, что ведет к невозможности самостоятельного программирования, контроля и коррекции собственных действий, а также к сложностям оценивания результата;
- такие тяжелые интеллектуальные нарушения, как синдром Дауна, умственная отсталость умеренной, средней и тяжелой степени и др.;
- тяжелые нарушения эмоциональной сферы (аутизм);

2) период обучения в школе: чем дольше ребенок обучается в учебном заведении, тем больше у него опыта социального взаимодействия – с ровесниками, с другими взрослыми помимо родителей, тем привычнее для него нахождение в коллективе сверстников, тем больше ребенок готов к контактам с окружающими, ориентирован на ведущего и готов перенимать у него средства взаимодействия. По нашим наблюдениям,

ребенок с нарушениями в психическом развитии, если он не посещал специальное дошкольное учреждение, при поступлении в школу испытывает сложности в обращении к учителю за помощью или с просьбой, с трудом привыкает к режиму дня и правилам поведения, предпочитает играть в одиночестве, может проявлять агрессию по отношению к одноклассникам или отгораживается от общения с ними. Но уже после одного-двух лет обучения в школе ребенок постепенно привыкает и к стилю общения учителя, и к школьному распорядку, и к особенностям взаимодействия с одноклассниками.

Таким образом, сочетание этих двух условий (тяжесть дефектов развития и недостаточный предыдущий опыт социального взаимодействия в начале обучения в новом коллективе) явилось причиной не совсем явной динамики в развитии совместной деятельности, которую мы наблюдали у первоклассников по сравнению с более старшими возрастными группами. Вероятнее всего, для детей с более сложным дефектом развития необходима длительная и более частая во времени развивающая работа, нужен более детально проработанный этап работы в диаде со взрослым (когда в рамках групповой работы постепенно устанавливается контакт с ребенком, возникают доверительные отношения, ребенок привыкает к манере общения этого взрослого, к предлагаемой форме работы) или специально организованный пропедевтический этап индивидуальной работы перед участием в проекте.

Что касается учащихся второго и третьего годов обучения из данной возрастной категории, то в этих экспериментальных группах (ЭГ1, ЭГ2) динамика совместной деятельности в группе прослеживалась достаточно ярко, можно было отметить соответствие групповой динамики определенным стадиям кооперации: выполнение задания индивидуально (т. е. в паре со взрослым) – работа в парах – работа в микрогруппах – работа в группе. Взрослый в данном случае, сохраняя позицию сотрудничества, организует взаимодействие участников и способствует постепенному становлению у них позиции партнерства (непринятие другого – кооперация только с другом, приятелем – выполнение задания с любым сверстником, кого предложит ведущий, – самостоятельное предложение и принятие помощи сверстника).

Во второй возрастной категории (младшие подростки, возраст 11–13 лет) основная проблема заключалась в так называемой «школьной дезадаптации», которая наиболее ярко проявляется именно при переходе в среднее звено школы и выражалась у наших подопечных в несформированности произвольности поведения и мотивации познавательной деятельности (табл. 1). В ходе проведения занятий с пятиклассниками по проекту «Школа» мы также наблюдали положительную динамику в совместной продуктивной деятельности по всем обозначенным выше параметрам.

Например, рис. 1 отражает индивидуальную динамику освоения средств совместной деятельности одного из испытуемых ЭГ3 (Инна Е., 12 лет 8 мес.), и поскольку подобная траектория развития характерна для большинства наших испытуемых, мы склонны рассматривать ее как некий «средний» показатель по данной возрастной группе. Если в самом начале проекта показатели совместной деятельности составляли 1 и 2 балла (совместная деятельность по другому поводу (1 балл), совместная деятельность «рядом» (2 балла)), то постепенно в ходе работы ребенок осваивал новый способ взаимодействия при решении общегрупповой задачи, и уровень совместной деятельности можно охарактеризовать уже в 3 балла (эпизодическая совместная деятельность под контролем взрослого). И хотя на некоторых занятиях мы наблюдали оформление полноценной совместной деятельности (4 балла), когда ребенок способен был выполнять задание в любой паре или группе уже без постоянного контроля со стороны, это свидетельствует лишь о тенденции к постепенному развитию «особого» ребенка, а не о достигнутом и закрепленном результате. Конечно, дети обращались за советом к сверстникам, сами оказывали помощь, могли найти компромиссное решение в спорных ситуациях, учитывали точку зрения другого ребенка и могли корректно выразить свое мнение. Но мы не склонны переоценивать результативность проектной формы обучения при работе с аномаль-

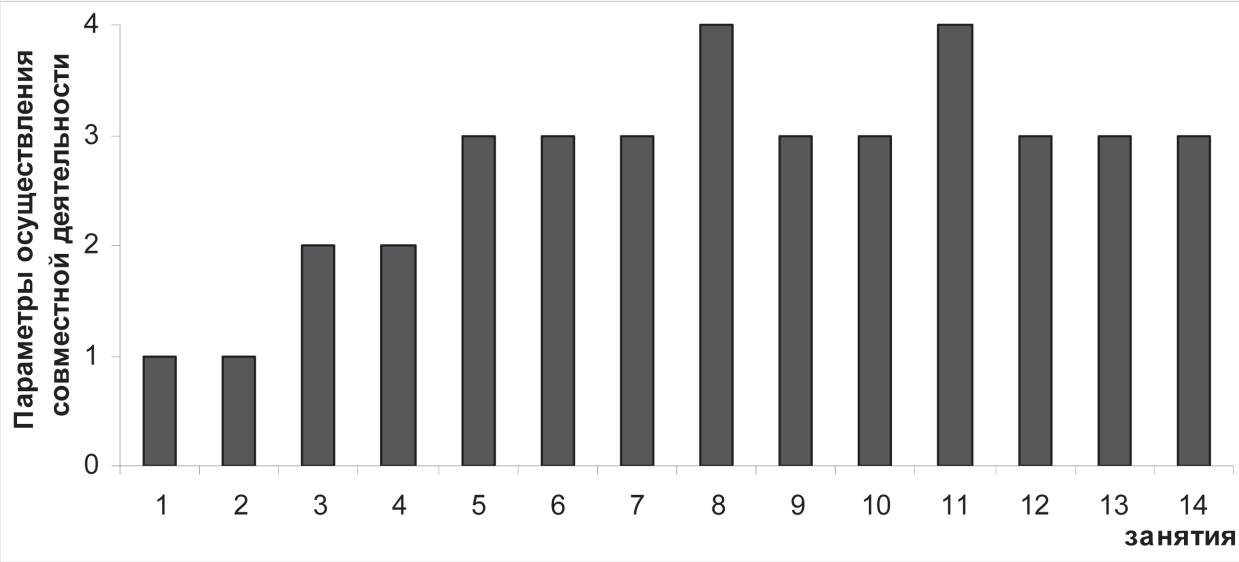

Рис. 1. Динамика освоения средств совместной деятельности

ным детством и считаем, что такой результат проявился именно в специально организованных условиях и не будет повсеместным. А более вероятным и более устойчивым результатом после однократного участия в проекте для большинства участников является все же совместная деятельность под контролем взрослого.

Если же обобщить результаты по всем экспериментальным группам, то в статистическом отношении примерно такая же траектория развития наблюдалась в 60% случаев, и в то же время всегда в группе присутствовали дети, которые были более успешными (15%) или чьи показатели развития были ниже из-за тяжести психического дефекта (25%).

Итак, в данной возрастной группе организация совместной продуктивной деятельности проходила достаточно успешно, так как предложенная взрослым проектная задача и деятельность по ее достижению (инсценирование школьных уроков в сюжетно-ролевой игре) оказалась актуальной для младших подростков, способствовала решению актуальной для данной группы проблемы.

Третью возрастную категорию (подростки, возраст 13–16 лет) составили две группы шестиклассников (ЭГ6, ЭГ7) и одна группа восьмиклассников (ЭГ8). Основными трудностями, которые мешают социальной адаптации подростков с нарушениями интеллекта, является отсутствие у них личностной децентрации, рефлексии и средств конструктивного межличностного взаимодействия (табл. 1). Для преодоления этих проблем в рамках развивающей работы было решено разработать проект «Газета» на основе имеющегося для нормальных подростков проекта «Журналистика». Динамика развития совместной деятельности в трех подростковых группах была различной. К примеру, в ЭГ7 мы наблюдали высокие показатели и общую тенденцию к развитию полноценной совместной деятельности, так как эти подростки уже были знакомы с проектной деятельностью в ходе занятий по проекту «Школа». Положительный опыт участия в совместной продуктивной деятельности и освоенные конструктивные средства общения повлияли на весь ход занятий в данной экспериментальной группе. Уже на пре-тесте по сравнению с другими подростковыми группами у них была выше и стабильнее мотивация к взаимодействию со взрослым и сверстниками, мотивация к предлагаемым взрослым заданиям, был выше уровень владения средствами общения в диалоге со взрослым, они охотнее принимали и лучше удерживали задачу. В ходе работы у этих участников наблю-

дался более стойкий постепенный рост параметров совместной деятельности (на пост-тесте все параметры соответствуют 3 и 4 баллам). Соответственно, и процесс освоения словесного творчества (как процесс формирования) в данной группе протекал более динамично. Подростки быстрее начали принимать общую задачу, быстрее научились распределять задание внутри группы и быстрее освоили средства контроля за деятельностью. В этой группе мы наблюдали меньше конфликтов и смогли быстрее перейти к такой стадии совместной деятельности, как работа в большой группе.

В группах ЭГ6 и ЭГ8 мы отметили не столь значительную динамику совместной деятельности при выполнении заданий по словесному творчеству. Поэтому организовывать сотрудничество в этих группах пришлось не в рамках словесного творчества, которое оказалось неинтересным и субъективно сложным для этих подростков, а в ходе выполнения тренинговых упражнений на взаимодействие. Именно общение стало для этих подростков актуальной и значимой деятельностью, которая способствовала решению задач возраста.

Помимо трудной, а потому не интересной для подростков деятельности (письменных заданий), в рамках которой было крайне сложно организовывать групповое взаимодействие, существует еще один фактор-«препятствие». Мы обозначили его как «позиция лидера», подразумевая под этим наличие неформального лидера в группе и его личное отношение к занятиям по проекту. Негативное влияние такого лидера на подростков, у которых мы отметили заражаемость эмоциями, зависимость от мнения окружающих, повышенную внушаемость и неустойчивую самооценку, наблюдалось в группах ЭГ6 и ЭГ8. В ходе занятий часто поведение участников напрямую зависело от позиции лидера, в частности от его отношения к заданиям, которые предлагал взрослый (например, «Что это?! А, детский сад! Пусть вон они делают!»), и от пренебрежительного отношения к отдельным участникам группы, которое перенимали остальные подростки (например, к учащимся с более выраженным дефектом психического развития).

Подводя итог, еще раз перечислим условия, которые, как показало наше экспериментальное исследование, затрудняют организацию совместной продуктивной деятельности в группе участников с интеллектуальным недоразвитием. К ним мы отнесли: а) ярко выраженный (либо осложненный) дефект психического развития; б) недостаточный предыдущий опыт социального взаимодействия; в) неактуальность и сложность (и, как следствие, «неинтересность») предлагаемой взрослым деятельности; г) наличие в группе неформального лидера и его негативное отношение к предлагаемым заданиям. В то же время к условиям, положительно влияющим на организацию совместной продуктивной деятельности, мы может отнести: а) актуальную для участников деятельность, способствующую решению актуальной для возраста задачи; б) предыдущий положительный опыт участия в совместной деятельности, который укрепляет мотивацию к участию, взаимодействию и освоению новой (пусть даже поначалу трудной и неинтересной) деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гальперин П. Я.* Лекции по психологии: учеб. пособие для студ. вузов. 2-е изд. М.: КДУ, 2005. 400 с., ил.
2. Инновационное обучение: стратегия и практика: материалы Первого научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования. Сочи, 3–10 октября 1993 г. М., 1994. 203 с., ил.
3. *Хозиев В. Б.* Журналистика. Очерк, статья, репортаж: учеб. пособие для курса «Моделирование». Сургут; М.: Центр практической психологии «Февраль», 2000. 104 с.
4. *Хозиев В. Б.* Практикум по психологии формирования продуктивной деятельности дошкольников и младших школьников: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 272 с.
5. *Хозиев В. Б. и др.* Психология детского словесного творчества / под ред. В. Б. Хозиева. Сургут: Дефис, 2003. 394 с.