

ПРОЕКТНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ПРОДУКТИВНЫМ ВИДАМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

*Работа представлена кафедрой клинической психологии
Сургутского государственного университета.*

Научный руководитель – доктор психологических наук, профессор В. Б. Хозиев

Психическое развитие умственно отсталого ребенка требует особых условий обучения. В своем научном исследовании мы применяем психолого-педагогическую инновацию – проектную форму обучения. В статье сравниваются два подхода к обучению умственно отсталых детей 7–8 лет продуктивным видам деятельности – традиционного коррекционного обучения и обучения в условиях проекта. Анализ проводится по четырем параметрам: мотивация, характер совместного выполнения задания, метод обучения технической стороне деятельности и позиция учителя. В ходе экспериментального исследования была выявлена определенная закономерность в психическом развитии детей с интеллектуальным недоразвитием и обозначены критерии этого развития. Таким образом, результаты исследования доказывают, что обучение рисованию и лепке детей с олигофренией в условиях проекта более эффективно, нежели при традиционном обучении.

Ключевые слова: *психическое развитие, умственная отсталость, интеллектуальное недоразвитие, олигофрения, психолого-педагогическая инновация, коррекционное обучение, проектная форма обучения, продуктивные виды деятельности, критерии развития.*

I. Shchapova

PROJECT FORM OF TEACHING PRODUCTIVE ACTIVITIES TO CHILDREN WITH MENTAL DEFICIENCY

The psychic development of a mentally handicapped child demands special conditions of teaching. The psychological and pedagogic innovation – the project form of teaching – is used in the investigation. The two approaches of teaching productive activities to 7–8-year-old children with mental retardation are compared in the article – the traditional method of correction teaching and the project form of teaching. The analysis is realised on the basis of four characteristics: motivation, the character of collective performance of a task, the method of technique teaching and the teacher's position. Certain regularity in the psychic development of children with mental deficiency was determined during the experimental research and the criteria of this development were identified. So, the results of the research prove that teaching of drawing and modeling to children with oligophrenia is more effective in the atmosphere of this project than the traditional method.

Key words: *mental development, mental retardation, mental disorder, oligophrenia, psychological and pedagogic innovation, correction teaching, project form of teaching, productive activities, criteria of development.*

Вопрос эффективности обучения и коррекционно-развивающего воздействия на ребенка с интеллектуальной недостаточностью остается актуальным и сегодня, особенно

если принять во внимание наметившуюся в современной системе образования тенденцию к интегрированному обучению. Что же может со своей стороны предложить школьный пси-

холог? Как можно иначе организовать обучающую среду, чтобы учебные задачи носили помимо обучающего еще и развивающий характер? В экспериментальном исследовании, проведенном с участием детей и подростков с «умственной отсталостью легкой степени», в качестве такой психолого-педагогической инновации мы рассматривали проектную форму обучения. В данной статье мы, главным образом, остановимся на эффективности образовательной среды проекта для освоения средств продуктивной деятельности (лепка, рисование) первоклассниками специальной коррекционной школы VIII вида.

Коррекционно-развивающая работа с обучающимися данного возраста проводилась в рамках проекта «Сказка». Помимо прочих мы ставили перед собой задачу по формированию средств моделирования сказки (рисование, лепка, конструирование, инсценирование, макетирование). Соответственно и занятия были посвящены совместной продуктивной деятельности на материале сказок (чтение сказок в группе, рисование и лепка сказочных героев, инсценировка сказочных сюжетов куклами из пластилина, театральные постановки сказок по определенным правилам). Такое содержание занятий предполагает, что продуктивные виды деятельности и сюжетно-ролевая игра будут актуальными для детей 6–7 лет. В то же время в литературе отмечается, что «у детей с нарушениями интеллекта в раннем и дошкольном возрасте вся деятельность формируется с опозданием и отклонениями на всех этапах развития» (Катаева А. А., Стребелева Е. А., 1998). И соответственно при работе с таким ребенком необходимо формировать определенные предпосылки к развитию игровой и изобразительной деятельности (потребности, мотивы, интересы, понимание целей деятельности, анализ условий на доступном уровне) и целенаправленно обучать этим видам деятельности [5, с. 165].

В педагогической литературе описаны специальные методики для обучения изобразительной деятельности (рисованию и лепке) детей с умственной отсталостью. Например, А. А. Катаева и Е. А. Стребелева предлагают определенные этапы такого обучения: пред-

метное рисование и лепка с натуры, предметное рисование и лепка по представлению, сюжетное рисование и лепка, работа по замыслу. Задачами на всех этих этапах являются обучение способам обследования образца и обучение операционально-технической стороне деятельности, основным приемом (особенно в начале обучения) выступает «подражание действиям взрослого без отсрочки во времени, буквальное следование за взрослым». Формирование мотивационно-потребностного плана изобразительной деятельности обеспечивается личным примером взрослого, который на глазах у воспитанников начинает рисовать, лепить, вырезать и наклеивать [5, с. 165–166].

Но на практике в силу различных причин предлагаемые методики применяются небрежно или не в полной мере, и это отражается на состоянии изобразительной деятельности воспитанников. Как отмечает О. П. Гаврилушкина (1984), и это подтверждается нашими собственными наблюдениями, при таком обучении взрослые игнорируют игру как неотъемлемую часть деятельности, не учитывают игровые мотивы создания изображений, проявляют повышенное внимание лишь к внешней стороне рисунка. При стремлении быстро получить красивый рисунок взрослый выбирает в качестве основного метода поэлементный показ способов и последовательности выполнения изображений, копирование готовых рисунков (под диктовку воспитателя). При этом на занятиях недостаточно используются сами предметы, слабо организуется сенсорное воспитание, у детей не формируются представления о предметах в процессе предварительного обследования. В таких условиях формируются лишь графические навыки, мотивом рисования часто оказывается простое подчинение требованию взрослого, и в итоге воспитанники овладевают лишь ограниченным набором предметных рисунков, не умея изображать предметы вне учебного плана [3, с. 43–44]. То есть обучение, при котором ребенок выступает лишь объектом педагогических воздействий, не способствует развитию детского восприятия, воображения и мышления; ребенок так и не обучается

создавать что-то по собственному замыслу, а получающиеся изображения не отражают детскую действительность и тем самым не выполняют свою основную функцию.

Для того чтобы обучение способствовало психическому развитию умственно отсталого ребенка, учебные задачи должны быть направлены не только на «отработку» конкретных навыков в знакомых условиях, не только на оснащение знаниями, но и на развитие целенаправленного восприятия и мышления ребенка. Его нужно учить анализировать условия заданий, планировать последовательность действий, прогнозировать результаты собственных усилий. Создание таких психолого-педагогических условий для детского развития возможно в ходе проектного обучения, когда ребенок, занимаясь в группе сверстников под руководством взрослого, имеет возможность для освоения и выполнения целостной деятельности с ее смыслами и целями. Предлагаемая для освоения деятельность (проектная деятельность) представлена не как копирование по желанию учителя отдельных предметов и изображений, а как воссоздание части человеческой культуры, которая имеет свою ценность и смысл. В этом случае деятельность понятна и интересна ребенку, а взрослый имеет возможность в ходе занятий учитывать индивидуальные особенности детей (например, тяжесть психического дефекта или характерологические особенности), варьировать сложность учебных задач и отслеживать этапы формирования для каждого ребенка, предлагать различные способы (техники и условия) выполнения задания, а также может последовательно организовывать этапы совместной деятельности в группе.

Здесь необходимо коротко обозначить методологическую основу проектной формы обучения. Таковой являются теории отечественных психологов: теория развивающего обучения Давыдова – Эльконина, которая направлена на освоение детьми теоретических знаний и связанных с ними умений путем решения учебно-практических задач [2, с. 382–393, 466–468], теория планомерно-поэтапного формирования умственных и физических действий П. Я. Гальперина [1, с. 155–209],

концепция совместной продуктивной и творческой деятельности учителя с учениками, которую разработала В. Я. Ляудис с сотрудниками [4, с. 107–121]. Кроме того, при организации проекта и постановке проектной задачи необходимо учитывать для каждого возраста тип ведущей деятельности, который оказывает влияние на все психическое развитие ребенка и в рамках которого исследователь предполагает формировать необходимые в данном возрасте психологические новообразования.

Итак, какие же отличия в результативности и организации занятий мы отметили при традиционном обучении продуктивным видам деятельности и в ходе занятий по проекту «Сказка»?

Первое отличие заключается в организации мотивационного компонента осваиваемой деятельности. Традиционная методика обучения рисованию и лепке детей с умственной отсталостью недостаточно направлена на создание мотивации. Учитель предлагает выполнить задание, опираясь на предполагаемую учебную мотивацию и достаточное развитие воли первоклассников. Но даже при нормальном развитии при поступлении в школу у ребенка игровая мотивация может преобладать над учебной. А формированием произвольности поведения у ребенка с нарушениями в развитии зачастую необходимо заниматься вплоть до подросткового возраста, поскольку низкая произвольность всех психических процессов является особенностью психического дефекта при данной нозологии. Кроме того, в ситуации простого воспроизведения продукта учебные задачи кажутся безликими, не становятся лично значимыми для ученика. Ребенок выполняет поделку без ее дальнейшего применения, просто копируя с какой-то долей успешности действия учителя, а сами занятия существуют дискретно для ученика, логика и определенная последовательность которых прослеживается лишь в учебном плане учителя.

Наше экспериментальное исследование показало, что возможно обучение средствами продуктивной деятельности учащихся коррекционной школы несколько иным способом. Задачи, которые мы предлагали учащимся,

не были учебными, хотя и были очень на них похожими, они в большей мере способствовали развитию детей, так как мотивация создавалась за счет постановки групповой творческой задачи. Рисование или лепка в данном случае выступали как репродуктивная учебная задача (согласно концепции Ляудис), как вспомогательное действие при наличии более сильного мотива и деятельности более высокого порядка, т. е. мотивации к решению совместной творческой задачи. Ребенок охотнее соглашался выполнять задание и дольше оставался внимательным, сосредоточенным, когда знал конечную цель всего занятия и ожидал дальнейшей групповой игры; когда понимал, что каждому участнику нужно изготовить куклу – героя для совместной инсценировки сказки, или нужно нарисовать карту для игры (декорации к сказке) или подсказку для сказочника (рисунки как фрагменты сказки в определенной последовательности).

Второе отличие, которое тесно связано с мотивацией, состоит в *совместности* выполняемого задания, в организации совместной продуктивной деятельности в группе. При традиционном обучении, больше ориентированном на трансляцию знаний от учителя к учащимся и их индивидуальную работу, задача по организации сотрудничества и взаимопомощи между детьми зачастую не ставится. И даже при небольшой наполняемости классов учитель больше ориентирован на результат (на продукт деятельности) и не успевает пооперационно выполнять задание с каждым учеником. Как показывают наши наблюдения, даже когда учитель организует на уроке групповую работу и предлагает выполнить задание в парах, часто более активный и подвижный ребенок оттесняет (или просто отталкивает) в сторону более медлительного и начинает выполнять задание самостоятельно, предоставляя второму лишь наблюдать. Подобную ситуацию можно наблюдать и когда учитель просит кого-нибудь из сверстников оказать помощь неуспевающему ученику. «Помощник» не объясняет способ работы, не выполняет какую-то отдельную часть задания, а стремится воспроизвести точно такую же поделку, за которую похвалил учитель, а

неуспевающий ребенок остается в стороне. Такие ситуации могут сформировать у ребенка заниженную самооценку, неуверенность в собственных силах, безынициативность, а также постоянное ожидание (или даже требование) помощи со стороны, т. е. феномен «выученной беспомощности».

В рамках осуществления проекта «Сказка» мы в качестве обязательного условия ставили специальную задачу по организации совместной деятельности в группе. Для детей с нарушениями в психическом развитии она заключалась в ряде аспектов: а) постановка общегрупповой задачи, которая способствовала созданию более устойчивой мотивации и к взаимодействию, и к выполнению задания; б) соблюдение определенной последовательности этапов совместной деятельности на протяжении всего проекта (работа в паре «взрослый – ребенок», работа в паре «ребенок-ребенок», работа в микрогруппе по 3–4 человека, работа в группе); в) ориентированность на партнера и готовность к взаимопомощи, которую демонстрировал на собственном примере ведущий и тщательно культивировал к группе; г) а также способы общения (обращение к собеседнику, корректные формы взаимодействия), которые также демонстрировал взрослый и подсказывал участникам при организации работы в парах, микрогруппах или группе. Так, например, на занятии № 2 общегрупповая задача заключалась в рисовании составного плана (подсказки для сказочника) к сказке «Колобок», и каждый ребенок с помощью ведущего рисовал на отдельном листе свой фрагмент сказки, который затем складывались по порядку. А на занятии № 11 учебной задачей выступило уже совместное создание на ватмане плана к сказке «Красная Шапочка» по мере чтения текста. Взрослый в ходе обсуждения и через наводящие вопросы помогал выделить основные моменты сказочного сюжета, определить место на бумаге, распределял между детьми действия, подсказывал корректные формы обращения и выражения просьбы в ходе совместной работы.

Третье отличие заключается в операционально-технической стороне деятельности. По нашим наблюдениям, учитель на уроках

рисования или трудовой подготовки больше ориентирован на показательный результат (на продукт урока), нежели на индивидуальный процесс усвоения знания каждым учеником в его собственном темпе. Поэтому часто взрослый начинает «помогать» ребенку и выполняет задание вместо него. К тому же инструкция часто предлагается «пошаговая» в ходе всего урока, без предварительной пропедевтической подготовки, что дезориентирует учащегося и не способствует развитию у него функции планирования. Ребенок вынужден копировать действия учителя поэлементно и ждать, когда остальные учащиеся будут готовы перейти к следующему шагу работы. А это к тому же снижает мотивацию к заданию.

Организация занятий в рамках проекта предполагает соблюдение этапов формирования в освоении средств моделирования (согласно теории планомерно-поэтапного формирования) и постоянную ориентированность взрослого на возможности ребенка, постановку задач из зоны его ближайшего развития. Кроме этого, сама инструкция, которую взрослый предлагает в логике ориентировочной основы деятельности, определяет смысл всего занятия. Такая инструкция предлагается в самом начале полностью: о продукте в целом, о продукте по частям по мере их изготовления, о деятельности в целом, об алгоритме действий, о материале, о средствах и орудиях исполнения, о показателях и средствах контроля [6, с. 19]. Это помогает умственно отсталому ребенку понять, *чем* именно и *как* он будет заниматься на уроке, а также способствует развитию у него целеполагания и планирования. Затем инструкция сопровождает каждый этап выполнения работы (каждое действие) с пояснениями и комментариями взрослого. При этом он ориентируется на успешность выполнения и темп работы каждого участника и при необходимости либо повторяет инструкцию несколько раз индивидуально с пояснениями (показывая и комментируя каждую операцию), либо предлагает инструкцию к следующему действию.

Так, например, в экспериментальной группе ЭГ4 более успешному ребенку, у которого отмечалось не столь выраженное интеллекту-

альное снижение, а уровень развития мелкой моторики, работоспособность и темп деятельности были достаточно высокими, мы предлагали более сложные задачи (например, слепить несколько героев сказки вместо одного, изготовить более трудоемкие и мелкие детали для его поделки или слепить героя сказки в иной, нежели предлагается другим участникам, более сложной технике исполнения). В то же время в группе присутствовал ребенок, у которого помимо основного диагноза («умственная отсталость легкой степени со значительными нарушениями поведения, требующими ухода и лечения») отмечался гипотонус мышц и недоразвитие мелкой моторики, дизартрия. Также наблюдался явный феномен «выученной беспомощности», когда на все предложения взрослого ребенок соглашался, но продолжал сидеть молча, не приступая к заданию и доверчиво заглядывая в глаза взрослому. Процесс формирования начался с работы в паре «взрослый – ребенок» и очень долго оставался на этапе развернутого материализованного действия с проговариванием во внешней речи, что вообще характерно для формирующего эксперимента при работе с аномальным развитием. Сначала из-за недоразвития мелкой моторики приходилось выполнять простые операции (катать пластилин по столу, в руках, разрезать стеклой на доске) по принципу «рука в руке», взрослый комментировал все операции, а процесс проговаривания алгоритма операций обеспечивался за счет ответов ребенка на наводящие вопросы во время выполнения этих операций. Затем ребенок выполнял эти операции самостоятельно с проговариванием и по подражанию, когда взрослый показывал и комментировал операции, а процесс проговаривания во внешней речи обеспечивался через ответы ребенка о планируемых операциях. Далее ребенок постепенно перешел к планированию (через вопросы взрослого) и выполнению действия, состоящего из нескольких операций, также по подражанию. И, наконец, еще одна стадия работы в паре с ведущим заключалась в самостоятельной работе ребенка по инструкции взрослого, когда взрослый без прямого показа предлагал последовательность действий. Контроль за выполнением задания

и его оценка при работе в паре со взрослым сначала осуществлялся ведущим, затем – самим ребенком через сличение деталей, но взрослому приходилось акцентировать на этом внимание ребенка. Когда же основные действия были освоены и стала возможна организация работы в парах «ребенок – ребенок», контроль и оценивание предлагалось проводить друг у друга. Взрослый регулировал взаимодействие в парах. Он также обучал детей оказывать помощь сверстнику и делал это опять-таки через вопросы (например, «Что нужно сделать сначала? Как? Расскажи... Что нужно сделать потом?»), помогал в оформлении высказывания. Такое общение способствовало развитию функции планирования, так как у ребенка был стимул в проговаривании последовательности операций для партнера. Так, постепенно происходило освоение основных техник при работе с пластилином, а ребенок становился все более инициативным и самостоятельным.

Еще одним отличием обучения в рамках проектной деятельности является способ взаимодействия между взрослым и ребенком, или позиция учителя. При традиционном обучении от ребенка требуется подчинение авторитету взрослого, обучение проходит как процесс беспрекословного подчинения ребенка с нарушенным развитием и подражания действиям учителя. Соответственно ребенок привыкает не иметь своего мнения, не умеет и не хочет отстаивать свою точку зрения, наблюдается гипертрофированная ориентация на взрослого и зависимость от его мнения. Ребенок как флюгер готов менять свою позицию в зависимости от мнения взрослого, ожидает одобрения или порицания после каждого своего действия и буквально заглядывает взрослому в лицо в ожидании его эмоциональной реакции. Помимо упомянутого выше феномена «выученной беспомощности», это также приводит к неумению проконтролировать свою деятельность и оценить ее результаты.

Организация проектной формы обучения предполагает сотрудничество ребенка и взрослого в ходе совместного выполнения задания, приближение к позиции «на равных», насколько это возможно при коррекционно-развивающей работе с аномальным ребенком.

В ходе занятий взрослый придерживался демократического стиля взаимодействия, при обсуждении спрашивал мнения участников, об их согласии или несогласии, просил аргументировать свою точку зрения. Он также на равных участвовал в инсценировках, в изготовлении поделок из пластилина и рисунков, старался предоставлять выбор участникам проекта (например, выбрать героя сказки для лепки, фрагмент сказочного сюжета для изображения, цвет карандаша или пластилина). Такая позиция взрослого расслабляла часть группы, дети начинали отвлекаться от заданий, шуметь, паясничать и даже провоцировать ведущего на проявление авторитарности. Другая часть группы, у кого в основном и наблюдался феномен «выученной беспомощности», по-прежнему вела себя спокойно, признавая авторитет ведущего. Постепенно первая часть группы, которую составляли более успешные учащиеся, начала стремиться к более сложным учебным задачам, стараясь обратить на себя внимание ведущего, именно эти участники «заражали» мотивацией к участию остальную часть группы и проявляли себя наиболее активно, творчески. Другие участники постепенно стали чувствовать себя более уверенно, начали самостоятельно обращаться за помощью к взрослому («А подойдите ко мне!», «А посмотрите у меня!»), более активно принимали участие в совместном рисовании, при распределении ролей или в инсценировках. Ребенок, о котором мы писали чуть выше в аспекте формирования, на последних занятиях при совместном выполнении рисунка или при изготовлении героев сказок начал время от времени ориентироваться уже не на взрослого, а на сверстников, и даже начал предлагать задания для всей группы («А теперь давайте сказку играть!»).

Анализ полученных результатов двух экспериментальных групп первоклассников позволил обозначить определенную закономерность в психическом развитии детей в условиях проектной формы обучения. У части группы (примерно 2/3 от общего числа испытуемых в экспериментальной группе) мы зафиксировали такие новообразования, как более стойкую мотивацию, способствующую завершению

задания, произвольность поведения, оперативность понимания предлагаемой задачи и новообразования, которые способствовали переходу на более продуктивный уровень взаимодействия со взрослым и сверстниками (например, обращение по имени, обращение с вопросом или просьбой, выслушивание ответа на свой вопрос, более толерантное в эмоциональном плане отношение к мнению или действиям оппонента). У другой части группы

(примерно 1/3 часть) эти новообразования не наблюдались из-за нерегулярного посещения занятий или тяжелого дефекта развития.

Подводя итог всему вышесказанному, мы можем констатировать, что в рамках проектной формы обучения продуктивные виды деятельности, в частности рисование и лепка, осваиваются первоклассниками с интеллектуальной недостаточностью более эффективно, нежели при традиционном обучении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальперин П. Я. Лекции по психологии: учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд. М.: КДУ, 2005. 400 с.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
3. Дошкольное воспитание детей с проблемами интеллектуального развития: хрестоматия / сост. Л. Б. Баряева, А. П. Зарин, Е. Л. Ложко. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. 200 с.
4. Инновационное обучение: стратегия и практика: материалы Первого научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования. Сочи, 3–10 октября 1993 г. / под ред. В. Я. Ляудис. М., 1994. 203 с.
5. Катаева А. А., Стебелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика: учебник для студ. пед. вузов. М.: ВЛАДОС, 1998. 208 с.
6. Хозиев В. Б., Гузич М. Э. Общая психология: Контурный конспект. Ч.1: учеб.-метод. пособие. Сургут: Изд-во СурГУ, 2004. 30 с.
7. Хозиев В. Б. Спецпрактикум по курсу «Психология формирования продуктивной деятельности дошкольника и младшего школьника». Проекты «Сказка» и «Архитектурная Русь»: учебное пособие. Сургут: Изд-во СурГУ, 1999. 112 с.

SPISOK LITERATURY

1. Gal'perin P. Ya. Lektsii po psikhologii: uchebnoye posobiye dlya studentov vuzov. 2-e izd. M.: KDU, 2005. 400 s.
2. Davydov V. V. Teoriya razvivayushchego obucheniya. M.: INTOR, 1996. 544 s.
3. Doshkol'noye vospitaniye detey s problemami intellektual'nogo razvitiya: khrestomatiya / sost. L. B. Baryayeva, A. P. Zarin, E. L. Lozhko. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 1999. 200 s.
4. Innovatsionnoye obucheniye: strategiya i praktika: materialy Pervogo nauchno-prakticheskogo seminarara psikhologov i organizatorov shkol'nogo obrazovaniya. Sochi, 3–10 oktyabrya 1993 g. / pod red. V. Ya. Lyaudis. M., 1994. 203 s.
5. Katayeva A. A., Stebeleva E. A. Doshkol'naya oligofrenopedagogika: uchebnik dlya stud. ped. vuzov. M.: VLADOS, 1998. 208 s.
6. Khoziyev V. B., Guzich M. E. Obshchaya psikhologiya: Konturny konspekt. Ch.1: ucheb.-metod. posobiye. Surgut: Izd-vo SurGU, 2004. 30 s.
7. Khoziyev V. B. Spetspraktikum po kursu «Psikhologiya formirovaniya produktivnoy deyatel'nosti doshkol'nika i mladshego shkol'nika». Proekty «Skazka» i «Arkhitekturnaya Rus'»: uchebnoye posobiye. Surgut: Izd-vo SurGU, 1999. 112 s.