

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКОМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Работа представлена кафедрой клинической и специальной психологии
Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ (Москва).
Научный руководитель – доктор психологических наук, доцент Е. А. Медведева*

Раскрываются особенности общения со сверстником детей 7–8 лет с задержкой психического развития (ЗПР) в условиях художественной деятельности. Показываются направления коррекционной работы и компенсаторные возможности в преодолении трудностей общения в условиях художественной деятельности.

Ключевые слова: *общение, младшие школьники с задержкой психического развития, художественная деятельность, направления коррекционной работы, компенсаторные возможности.*

I. Il'ina

PECULIARITIES OF THE INTERCOURSE WITH COEVALS AMONG PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION UNDER THE ART ACTIVITY CONDITIONS

The paper reveals the peculiarities of the intercourse with coevals among 7–8-year-old children with mental retardation in art activity. The author shows the correctional work guidelines and compensation abilities in overcoming the intercourse difficulties under the art activity conditions.

Key words: *intercourse, primary school children with mental retardation, art activity, correctional work guidelines, compensation abilities.*

Понимание новых условий и пространства функционирования растущего ребенка с проблемами психического развития при оценке характера разных зон актуального и ближайшего развития приобретает сегодня особое значение в определении направленно-

сти, путей, форм организации воспитания, которые обеспечивали бы углубление процессов социализации и индивидуализации как главных механизмов взросления такого ребенка.

В этом процессе важную роль играет общение, выступающее условием полноценного существования ребенка в социуме.

В культурно-исторической теории развития психики Л. С. Выготский выдвигает положение о том, что «каждая высшая психическая функция появляется в процессе развития поведения дважды: сначала как функция коллективного поведения, как форма сотрудничества или взаимодействия, как средство социального приспособления, т. е. как категория интерпсихологическая, а затем вторично как способ индивидуального поведения ребенка, как средство личного приспособления, как внутренний процесс поведения, т. е. как категория интрапсихологическая» [1, с.197].

Особое значение эта позиция приобретает для детей с задержкой психического развития (ЗПР), поскольку дефект у такого ребенка создает почву для возникновения препятствий в развитии его общения с окружающими, что является неблагоприятным фактором прежде всего, личностного развития, нарушает «вращение» ребенка в культуру. Для этого необходимы, по мнению Выготского, «особые, специально созданные культурные формы для того, чтобы осуществить культурное развитие дефективного ребенка» [1, с. 23].

Среди таких форм особое место занимает искусство, художественная деятельность, поскольку общение в художественном пространстве, по мнению многих авторов, (Э. В. Ильенков, И. И. Иванец, М. С. Каган, А. Н. Леонтьев, И. С. Куликова, Е. А. Медведева, В. Е. Семенов и др.) позволяет личности выразить свой характер, «внутренний мир», осмыслить ценности, побуждает к межсубъектному диалогу.

Говоря о выработке индивидуального коммуникативного поведения ребенка с ЗПР, следует отметить влияние «арттерапии как одного из наиболее значимых факторов психотерапевтического воздействия» [7, с. 131] и

артпедагогического процесса – как средства формирования конгруэнтной формы взаимодействия с окружающими, где общение происходит между основными участниками и материалом или продуктом художественной деятельности.

Предпринятое нами исследование продолжает линию раскрытия возможностей искусства, художественной деятельности в коррекционно-развивающей работе с детьми с проблемами в развитии.

Многие исследователи (Е. Н. Архипова, Т. А. Владимирова, Д. И. Воробьева, О. П. Гаврилушкина, Ю. Ф. Гаркуша, В. Н. Давидович, Т. И. Ерофеева, Т. Г. Казакова, Л. В. Крайнова, Е. А. Медведева, В. С. Мухина, О. Г. Лопатина и др.) отмечают особо важную роль именно художественной деятельности, которая имеет ряд существенных преимуществ для становления общения, поскольку она ставит ребенка перед необходимостью занять определенную позицию в отношении с детьми, создает необходимые предпосылки для развития умения сотрудничать, понимать и учитывать в своей деятельности действия и интересы партнера.

Проведенное нами исследование направлено на изучение особенностей общения младших школьников с ЗПР в условиях художественной деятельности и определение возможности развития коммуникативного поведения в условиях данного вида деятельности.

Экспериментальная работа проводилась с 2002 по 2005 г. на базе образовательных учреждений компенсирующего вида города Москвы: ГОУ «Начальная школа – Детский сад» № 1883, в массовом образовательном учреждении ГОУ «Начальная школа – детский сад» № 1882 (с художественной направленностью) ЮОВОУ.

В исследовании принимали участие 180 детей в возрасте 7–8 лет: из них 120 детей с ЗПР (60 детей экспериментальной группы и 60 детей контрольной группы) и 60 – нормально развивающихся сверстников.

В констатирующей части исследования была использована методика, ранее апробированная в педагогике и психологии, в том

числе в специальной психологии. Она направлена на изучение особенностей развития общения младших школьников с ЗПР 7–8 лет в сравнении с нормой в условиях художественной деятельности [3; 7].

«Общение со сверстником» (рисование в паре).

Цель: выявить особенности общения в модели «ребенок-продукт художественной деятельности – сверстник» в процессе рисования на заданную тему «Космос».

Инструкция: выбери себе кого-нибудь из детей в пару для рисования, нарисуйте вместе то, что вам хочется на тему «Космос» и на одном листе бумаги (А-4).

Оценка общения детей проводилась на основе анализа количественных и качественных показателей.

Качественный анализ результатов выполнения детьми заданий. С целью более детального выявления особенностей общения у детей с ЗПР мы опирались на качественные показатели общения со сверстником в условиях взаимодействия с искусством [7], а также на разработанные нами качественные показатели мотивационно-потребностной стороны общения в художественной деятельности.

Качественная оценка осуществлялась на основе следующих критериев:

- мотивационно-потребностная сторона (вовлеченность в процесс общения, устойчивость, пролонгированность, активность общения на всем его протяжении, целенаправленность на объект совместного общения, инициативность в диалоге);
- содержательная сторона (адекватность общения ребенка в рамках заданной темы; устойчивость и расширенность диалога о сюжете, объектах, предметах изображения; активность межсубъектного взаимодействия по содержательной, эмоциональной и знаковой стороне);
- социокультурная сторона общения (характер общения, сотрудничество, обращение по имени, солидарность, стремление к соучастию с миром другого сверстника, наличие собственной позиции при анализе);
- знаково-эмоциональная сторона (*в вербальном выражении*: устойчивость эмоцио-

нально-позитивной интонации, уважение к миру другого, использование культурно-речевых эталонов, самостоятельность высказываний; *в невербальном выражении*: проявление эмоциональной стабильности, самоконтроля, установление зрительного контакта с партнером, рукопожатие как сопереживание совместного успеха, дружеское похлопывание сверстника, улыбка);

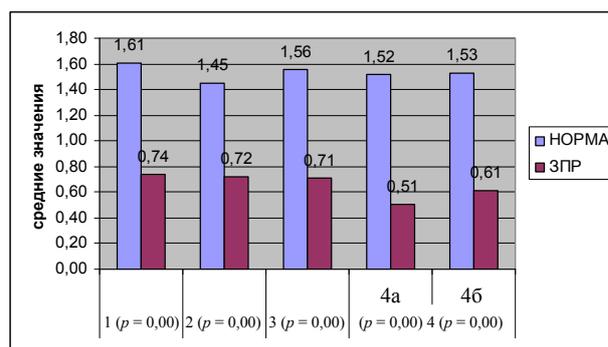
Количественный анализ осуществлялся по трехбалльной шкале оценки по каждому критерию: высокий уровень – 2 балла (позитивное сотрудничество), средний уровень (пассивная позиция в сотрудничестве) – 1 балл, низкий уровень (негативная позиция) – 0 баллов.

Статистический анализ экспериментальных данных по развитию общения детей 7–8 лет с нормальным развитием и их сверстников с ЗПР по предлагаемому заданию проводился по методике Стьюдента.

Сравнительный анализ результатов, полученных у младших школьников с нормальным развитием и их сверстников с ЗПР, позволил определить особенности общения со сверстником в условиях художественной деятельности (диаграмма 1).

Диаграмма 1

Сравнительные показатели развития общения со сверстником нормально развивающихся младших школьников и их сверстников с ЗПР в условиях художественной деятельности



1 – мотивационно-потребностная сторона общения; 2 – содержательная сторона общения; 3 – социокультурная сторона общения; 4 – знаково-эмоциональная сторона общения: 4а – вербальное выражение, 4б – невербальное выражение

Статистический анализ показал различия по всем рассматриваемым показателям общения у детей исследуемых групп на высоком уровне статистической значимости ($p = 0,00$).

Количественный и качественный анализ коммуникативных проявлений детей показал их неоднородность и выраженные различия по всем рассматриваемым признакам у детей сравниваемых групп.

В группе детей с нормальным развитием мотивационно-потребностная сторона общения со сверстником составила 1,61 и характеризовалась выраженным интересом, проявлением активности, устойчивости, целенаправленности на объект совместного общения.

У младших школьников с ЗПР в мотивационно-потребностной стороне общения со сверстником (0,74) присутствовала слабая заинтересованность в диалоге с партнером.

У нормально развивающихся школьников содержательная сторона общения со сверстником (1,45) выражалась через раскрытие основной темы рисунка, обсуждение сюжетных, композиционных линий и этапов рисования на листе бумаги, выделялись средства выразительности и эмоциональное настроение совместного рисунка через цвет.

У их сверстников с ЗПР содержательная сторона в общении со сверстником (0,72) характеризовалась скудностью, бедностью диалога на заданную тему, дети делали попытки обсуждения сюжета, который в большей степени заканчивался разобщенностью основной темы рисунка и обособленностью изображения на своей стороне листа. Обозначение знаковых средств выразительности и настроения рисунка не происходило.

У детей с нормальным развитием в социокультурной стороне в общении (1,56) присутствовала позитивная направленность общения, партнерство, включенность в диалог, стремление к конструктивному взаимодействию при рисовании на заданную тему.

У младших школьников с ЗПР в социокультурной стороне общения со сверстником (0,41) наблюдался слабо выраженный характер общения разной степени выраженности от легкой степени подчинения в общении со

сверстником на заданную тему до полного отказа от диалога со сверстником.

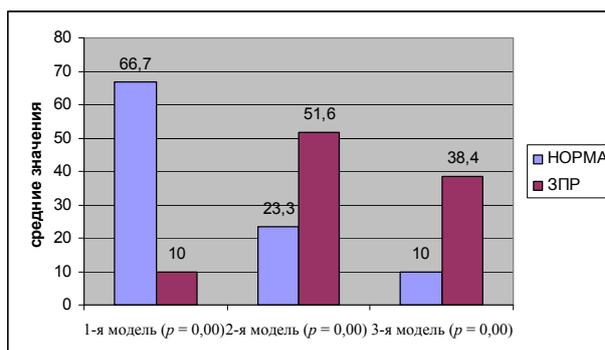
У нормально развивающихся детей эмоционально-знаковая сторона общения со сверстником в *вербальном выражении* (1,52) проявилась позитивными речевыми средствами общения, культурно-речевыми оборотами; в *невербальном выражении* (1,53) наблюдалась устойчивость позитивно-мимических и двигательных проявлений.

У их сверстников с ЗПР в эмоционально-знаковой стороне общения со сверстником в *вербальном выражении* (0,51) присутствовали бедность коммуникативных навыков, отсутствие культурно-речевых оборотов. *Невербальная сторона* (0,61) характеризовалась соскальзыванием зрительного контакта, телесной скованностью, напряженностью.

Анализ количественных и качественных показателей общения позволил с помощью статистического анализа по методике Манн – Уитни выделить три модели межсубъектного общения нормально развивающихся младших школьников в сравнении с детьми с ЗПР (диаграмма 2).

Диаграмма 2

Модели межсубъектного общения, полученные у нормально развивающихся младших школьников и их сверстников с ЗПР



1. Модель общения с социально-позитивной направленностью. К данной модели были отнесены 66,7% нормально развивающиеся младших школьников и 10,0% их сверстников с ЗПР. Качественно характеризовалась ярко выраженной позитивной направленностью выделенных компонентов общения (мотивационно-потребностного, со-

держательного, социокультурного, эмоционально-знакового) младших школьников в художественной деятельности.

2. Модель общения с социально-пассивной направленностью проявилась у меньшей части (23,3%) детей нормы и у половины (51,6%) их сверстников с ЗПР. Качественно выражалась недоразвитием выделенных показателей общения с пассивной направленностью во взаимодействии в художественной деятельности.

3. Модель общения с социально-негативной направленностью проявилась у малой части (10,0%) младших школьников с нормальным развитием и 38,4% их сверстников с ЗПР. Качественно характеризовалась слабостью выражения показателей общения (мотивационно-потребностного, содержательного, социокультурного, эмоционально-знакового), сочетающихся с негативной направленностью в диалоге со сверстником в художественной деятельности.

Для большинства детей с ЗПР модель общения с пассивной и негативной направленностью является более характерной, в то время как у нормально развивающихся детей больше проявляется модель общения с социально-позитивной направленностью.

На основе выделенных особенностей общения в течение одного учебного года нами проводилась психокоррекционная работа, направленная на формирование коллективных и индивидуальных навыков общения у детей с ЗПР в условиях художественной деятельности.

Психокоррекционная программа состояла из трех блоков.

Первый блок – «Эмоционально-знаковая составляющая общения в художественной деятельности». Данный блок направлен на решение задач по формированию представлений о знаках и символах общения, понимания и использования языка эмоций, культурно-речевых оборотов в коммуникативной деятельности детей в групповой и индивидуальной формах.

Второй блок – «Социокультурная сторона общения во взаимодействии с искусством и художественной деятельностью», в ко-

тором решались задачи формирования позитивного сотрудничества со взрослым и сверстниками в различных вариантах взаимодействия с разными партнерами (позитивного, нейтрального, негативного), умения конструктивно разрешать различные конфликтные ситуации в общении в условиях художественной деятельности.

Третий блок – «Познавательно-развивающая сторона общения в искусстве и художественной деятельности». Данный блок направлен на формирование аргументированного диалога по художественному произведению, регуляцию и контроль процесса общения в его коллективных, парных и индивидуальных формах в художественной деятельности.

С этой целью последовательно применялись различные *формы организации совместной художественной деятельности*: совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая – с использованием разных видов художественной деятельности (изобразительной, театрализованной и др.).

Данные формы взаимодействия с художественной деятельностью способствовали формированию навыков вести конструктивный диалог и достигать взаимопонимания между участниками группы, помогали ребенку занять позитивную позицию в отношениях с детьми, создавали необходимые предпосылки для развития умения сотрудничать, понимать, учитывать интересы партнера, мотивировать собственные действия в процессе художественной деятельности.

По окончании психокоррекционной работы был проведен контрольный эксперимент (сравнение с контрольной группой) для определения эффективности разработанной программы.

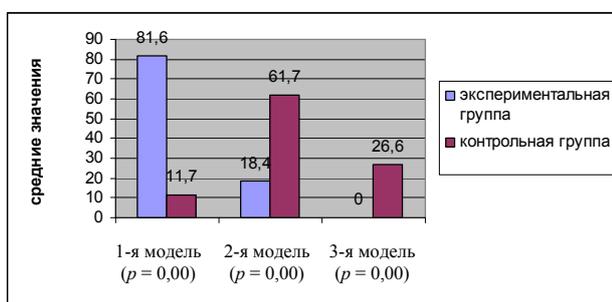
Анализ данных показал значительные качественные и количественные изменения в выделенных моделях общения младших школьников с ЗПР после реализации психокоррекционной программы (диаграмма 3).

Статистический анализ данных позволил обнаружить достоверные различия на высоком уровне статистической значимости

($p = 0,00$) у детей экспериментальной и контрольной групп в выделенных моделях, что подтверждает наше предположение о позитивной динамике развития общения со сверстником после реализации психокоррекционной программы в условиях художественной деятельности.

Диаграмма 3

Модели межсубъектного общения, полученные у младших школьников с ЗПР экспериментальной и контрольной групп после реализации психокоррекционной программы в условиях художественной деятельности



Полученные результаты показывают количественные и качественные изменения в моделях общения со сверстником испытуемых с ЗПР экспериментальной группы.

1. Модель общения с социально-позитивной направленностью составили 81,6% детей экспериментальной группы и 11,7% детей контрольной группы. В мотивационно-потребностной стороне общения со сверстником у детей экспериментальной группы повысился интерес к диалогу с партнером, он приобрел целенаправленный, устойчивый характер. В содержательной стороне общения наблюдался целенаправленный характер, раскрытие основной темы, обсуждение средств выразительности и эмоционального настроения рисунка. В социокультурной стороне общения прослеживалось стремление к сотрудничеству, выход из подчиняемой позиции к активному позитивному сотрудничеству, конструктивному диалогу. В эмоционально-знаковой стороне *вербального выражения* общения присутствовал эмоционально окрашенный положительный тон, само-

стоятельное использование детьми культурно-речевых оборотов. В *невербальном выражении* в диалоге младшие школьники использовали зрительный контакт, улыбку. У них появилась открытость, адекватность жестов, мимики.

2. Модель общения с пассивной направленностью проявилась у малой части (18,4%) детей экспериментальной группы и у значительной части (61,7%) их сверстников с ЗПР контрольной группы. В мотивационно-потребностной стороне отмечалось появление интереса к диалогу, который имел неустойчивый характер. В содержательной стороне раскрытие темы в художественной деятельности было сужено, с присутствием близких ребенку понятий. В социокультурной стороне общения наблюдалось стремление к партнерству, поддержанию контакта, однако оно носило неустойчивый характер. В эмоционально – знаковой стороне общения в *вербальном выражении* отмечалось фрагментарность использования культурно-речевых оборотов в диалоге. В *невербальных проявлениях* прослеживалась неустойчивость использования позитивных коммуникативных средств общения (мимика, жест, взгляд).

3. Модель общения с негативной направленностью у детей экспериментальной группы отсутствовала, а проявилась только у 26,6% младших школьников с ЗПР контрольной группы и характеризовалась слабостью выражения мотивационно-потребностной, содержательной стороны, социокультурной стороны общения. В знаково-эмоциональной стороне в *вербальном выражении* в диалоге со сверстником присутствовал негативный оттенок, агрессивно-защитный тип общения, слабость саморегуляции, самоконтроля. Негативно выраженный характер *невербальной стороны* общения проявился в агрессивных действиях и эгоцентрической направленности.

Итак, обобщая результаты коррекционной работы по развитию общения младших школьников с ЗПР экспериментальной группы можно констатировать позитивные изменения в индивидуальном коммуникативном поведении детей. Оно характеризовалось вы-

ПСИХОЛОГИЯ

раженным устойчивым интересом к диалогу со сверстником, появлением инициативности, активности, пролонгированности в общении; развернутой содержательной стороны, планированием сюжета, композиции рисунка, выделением средств выразительности; применением конструктивной стратегии сотрудничества с партнером; использованием позитивных, адекватных знаково-выразительных средств общения в диалоге со сверстником.

Выделенные количественные и качественные изменения в развитии общения младших школьников с ЗПР в условиях художественной деятельности наблюдались не только на наших занятиях, но и стали применяться детьми в других коммуникативных ситуациях (с педагогами, родителями, сверстниками вне школы и т. п.), что способствовало более эффективной образовательной адаптации и социализации ребенка на начальном этапе школьного обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
2. *Гаврилушкина О. П., Головчиц Л. А., Егорова М. А.* Психологические аспекты специального образования и новых коррекционных программ и технологий // Психологическая наука и образование. 2001. № 1.
3. *Иванец И. И.* Речевая коммуникация – культурный способ жизнедеятельности ребенка // Ребенок в мире культуры. Ставрополь, 1998. 558 с.
4. *Ильенков Э. В.* Что же такое личность? С чего начинается личность. М.: Политиздат, 1979. 360 с.
5. *Каган М. С.* Мир общения: проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988. 319 с.
6. *Леонтьев А. Н.* Некоторые проблемы психологии искусства // Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 2. 235 с.
7. *Медведева Е. А.* Особенности социокультурного становления личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в образовательном пространстве: монография. М.: МГТУ им. М. А. Шолохова, 2007. 309 с.
8. *Семенов В. Е.* Культура и развитие человека // Вопросы философии. 1982. № 4. С. 15–30.