

УДК 376.1–058.264

**Белоусова А.К.,
Муратова М.А.**

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕБЕНКА СО ВЗРОСЛЫМ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ КОРРЕКЦИОННОГО ПРОЦЕССА

Ключевые слова: совместная деятельность, условие успешности коррекционного процесса, дети с нарушенным речевым развитием, наглядно-действенные формы мышления.

Интерес к совместной деятельности ребенка и взрослого остается постоянным в отечественной и западной психологии (А.К. Белоусова, Л.С. Выготский, Ж. Пиаже и др.).

В ходе анализа предшествующих исследований по данной проблеме мы встречаемся с различным толкованием понятия «совместная деятельность». Например, Н.Н. Обозов «совместной деятельностью» называет ситуацию индивидуального решения задачи в условиях молчаливого соприсутствия другого человека [12]. Такое понимание термина можно считать обоснованным при условии разбора предшествующей деятельности всеми участниками общения, что характеризует ее как в некотором роде совместную.

В работах В.В. Рубцова определяется совместная деятельность через специфическую форму ее организации [16]. Эта форма предполагает распределение и закрепление за отдельными индивидами действий и операций, где главным является осмысление этих действий, зависящее от результата рефлексии на разграничения выполнения операций в совместной деятельности.

По мнению Б.Ф. Ломова, совместная деятельность относится к отдельным актам общения [11], следовательно, посредством общения осуществляется взаимодействие, которое опосредует практическое решение задач ребенком и взрослым.

Таким образом, можно говорить, что общение между взрослым и ребенком является одним из условий развития человека, способствующим формированию индивидуальных качеств дошкольника. Понимая особенности протекания и структуры общения взрослого и ребенка, педагог может использовать это знание для конструирования процесса обучения. Пере-

фразируя Л.С. Выготского [6], можно говорить, что ребенок без общения со взрослым не овладеет человеческими способностями, не сможет развиваться. Как показали работы М.И. Лисиной, «добавка» общения оказывает существенное влияние на разные аспекты психического развития детей: на их познавательную активность, на овладение предметными действиями, на развитие речи, на отношение ребенка ко взрослому и т.д. [10]

Л.С. Выготский описывал взаимодействие ребенка и взрослого как совместное распределение деятельности, в которой взрослый выступает как абстрактный и формальный носитель знаков, сенсорных эталонов, интеллектуальных операций, правил поведения, т.е. как посредник между ребенком и культурой. Таким образом, источник психического развития находится не внутри ребенка, а в его отношениях со взрослым [8].

Вопросы организации коррекции психического процесса напрямую связаны с изучением основных детерминант и условий, определяющих психическое развитие ребенка. Как было показано в работах Л.И. Божович [3], Л.С. Выготского [7; 8], В.В. Давыдова [9], С.Л. Рубинштейна [15], Д.Б. Элькониной [18], Ж. Пиаже [13], А. Валлона [4] и других ученых, общение, совместная деятельность ребенка и взрослого выступает основным условием психического развития человека, «основным средством коррекционного процесса» [1] и основным условием успешности коррекционного процесса при наличии проблем в развитии высших психических функций. Эти положения явились для нас определяющими при организации коррекционного процесса детей с общим недоразвитием речи.

Дети с нарушениями речи нуждаются в создании для них адекватной

системы обучения; в таких способах и средствах, с помощью которых формирование высших психических функций происходило бы у них наиболее успешно.

Базирующийся на основных методологических положениях о роли совместной деятельности коррекционный процесс организуется как сотрудничество ребенка со взрослым и направлен на решение ребенком мыслительных задач. В этом процессе логопеду определена роль наставника, помощника, а ребенку – действующего, слушающего, вопрошающего.

Этот процесс происходит с прямым участием взрослого, который оказывает необходимую помощь при возникающих у ребенка затруднениях. Оба участника совместной деятельности подчинены одной цели, смысл которой, однако, для каждой из участвующих сторон разный: для взрослого важно подсказать, помочь ребенку в решении мыслительной задачи, в то время как ребенок направляет свои действия на решение задач.

Исследование проводилось в 2 этапа: 1-й этап в начале учебного года и 2-й этап в конце учебного года. Уже на первом этапе 68 детей дошкольного возраста разделились на три группы:

1. Дети с общим недоразвитием речи III уровня первого года обучения (сентябрь 2005 г. – май 2006 г.) логопедической группы коррекционного детского сада № 60, логопедической группы ДОУ № 223.

2. Дети с общим недоразвитием речи III уровня второго года обучения (сентябрь 2005 г. – май 2006 г.) логопедической группы коррекционного детского сада № 60, логопедической группы ДОУ № 223.

3. Дети с уровнем речевого развития, соответствующим возрасту, посещающие ДОУ № 223.

При выборе методов исследования совместной деятельности ребенка со взрослым мы опирались на следующие основания. Прежде всего, нам хотелось определить сформированность наглядно-действенных форм мышления, специфику конструктивной деятельности у детей, возможность реального соотнесения величин предметов в действенном плане. При этом мы исходим из основных методологических положений Л.С. Выготского в том, что развитие идет от внешнего к внутреннему, от социального к индивидуальному [6].

Второе основание, на которое обращаем внимание, – это особенности сотрудничества ребенка со взрослым при решении мыслительных задач. Ответы детей мы оценивали по следующим критериям: способы выполнения задания, использование подсказки, самостоятельность решения поставленной задачи.

Для этих целей была использована методика «Доски Сегена» («Складывание фигур») [17].

Ребенок, пытаясь самостоятельно осмыслить поставленную перед ним задачу, в определенной степени упрощает ее до того опыта и знаний, которыми владеет, поэтому в своих размышлениях он может отойти от правильного решения. В условиях совместной деятельности со взрослым, совместного решения задачи педагог оказывает дозированную помощь, направляет ребенка и тем самым расширяет его мыслительные возможности.

Полагаем, что именно данный аспект имел в виду Л.С. Выготский, говоря о том, что в сотрудничестве ребенка и взрослого происходит распределение по типу «раб – надсмотрщик» [6].

Это похоже на «функционально-ролевое распределение», которое в различных исследованиях называ-

ется необходимым моментом «при решении детьми различных задач» [2, с. 37]. «Эту функциональную организацию можно увидеть именно в условиях группового, или совместного решения задач, когда объективируются мыслительные процессы человека» [там же, с. 39].

Аналогичную мысль можно обнаружить в работах А.Л. Венгера, который считает, что содержание совместной деятельности определяется функциями ее участников, которые всегда взаимодополнительны [5].

Таким образом, логопед, взаимодействуя с ребенком, выполняя роль наставника, предлагая ребенку дозированную помощь при выполнении мыслительных задач, обеспечивает ему почву для формирования мыслительных процессов, расширяет зону его актуального развития.

Ребенку предлагаются части геометрической фигуры – квадрата, состоящие из четырех и пяти частей. Ребенок собирает фигуру определенного цвета и уровня сложности. При решении данной мыслительной задачи логопед создает определенные условия сотрудничества в совместной мыслительной деятельности: взрослый не ограничивает ребенка в выборе способа действия. При возникновении затруднений у детей в процессе решения задачи логопед может дать подсказку, которая имеет несколько уровней, где самая сложно воспринимаемая ребенком подсказка – вербальная. Приведем перечень подсказок, предлагаемых ребенку:

- вербальная подсказка (взрослый говорит ребенку, как выполнить одно действие. Например, соединить самые длинные стороны этих фигурок);
- невербальная подсказка (взрослый кладет одну фигуру к той, которую

выбрал ребенок), при условии, что ребенок определяется с первой фигуркой, но затрудняется в выборе следующей;

- невербальная подсказка: логопед сам соединяет две фигуры, и ребенок складывает остальные;
- невербальная подсказка: логопед соединяет три фигуры (но после каждой предлагаемой фигуры несколько секунд ожидает самостоятельных действий ребенка к решению), и ребенок складывает остальные.

Перед исследованием мы ставили для себя задачи изучить степень самостоятельности детей при решении мыслительных задач, степень и дозированность принятия помощи ребенком, а также факт принятия и непринятия подсказки.

Таким образом, в нашем исследовании использовались следующие показатели:

- уровень доступной сложности при выполнении задания (соотнесение фигуры и паза, конструирование фигуры из частей);
- способ действия (самостоятельный поиск, потребность в подсказке);
- объем и вид необходимой ребенку помощи;
- отношение к своим ошибкам (критичность к результатам своей деятельности);
- обучаемость ребенка (выполнение задания по образцу).

Ответы были разделены нами на 3 уровня:

- высокий – складывает фигуры самостоятельно, замечает и исправляет свои ошибки; сформированность наглядно-действенных форм мышления (7–9 баллов);
- средний – складывает фигуры с помощью вербальной подсказки; практически сформированы нагляд-

но-действенные формы мышления, критичность к ошибкам, удается выполнить задание по аналогии (3,5–6,5 балла);

- низкий – складывает фигуры с помощью невербальной подсказки или не может сложить фигуры даже с помощью взрослого; слабо сформированы наглядно-действенные формы мышления, дети испытывают трудности или невозможность выполнения задания по образцу (0–3 балла).

Баллы даются в соответствии со стратегией деятельности: складывает фигуры самостоятельно (3 балла), складывает фигуры с помощью вербальной подсказки (2 балла), складывает фигуры с помощью невербальной подсказки (1, 2 или 3 части фигуры – 1,5, 1 или 0,5 балла соответственно), не может сложить фигуру даже с помощью подсказки взрослого (0 баллов).

Рассмотрим результаты исследования, полученные по методике «Складывание фигур».

При рассмотрении показателей включения в совместную деятельность детей с ОНР 1-го года обучения со взрослым, можно сказать, что детей, использующих помощь взрослого в процессе выполнения предложенных заданий, к концу года стало немного меньше (рис. 1).



Рис. 1. Показатели включения в совместную деятельность при решении логических задач детей с ОНР 1-го года обучения на начало и конец 2005/2006 учебного года

Если рассматривать результаты работы детей, которые пользовались подсказкой, то 92,3% детей в начале учебного года и 84,6% в конце решали поставленную перед ними задачу в совместной деятельности со взрослым.

По нашему мнению, это результат правильного корректирующего учебного процесса, так как педагог, выстраивая совместную деятельность ребенка со взрослым, стремится к развитию мыслительных способностей ребенка, к формированию навыка самостоятельного поиска и решения поставленных перед ребенком задач.

В целом, анализ динамики изменения уровня сформированности умения решать логические задачи в группе детей с ОНР, находящихся на 1-м году обучения, показал, что существует тенденция значимости различий ($p \leq 0,1$) между результатами диагностики на начало года и результатами диагностики, осуществленной в конце учебного года. Так, среднее значение на начало года составляет 4,5 балла и на конец года – 5,69 балла.

В процессе коррекционного обучения логопед развивал у детей способность к выполнению заданий по аналогии, умение конструктивно пользоваться подсказкой взрослого. Таким образом, можно предположить, что в процессе совместной деятельности ребенка и взрослого создаются благоприятные условия для формирования наглядно-действенного мышления детей с ОНР 1-го года обучения.

Следующим параметром нашего исследования явилась организация совместной деятельности и включения в ее процесс детей с ОНР.

Рассмотрим показатели включения в совместную деятельность взрослых с детьми с ОНР 2-го года обучения: детей, использующих помощь взрослого при выполнении предложенных

заданий, к концу года стало немного меньше (рис. 2).

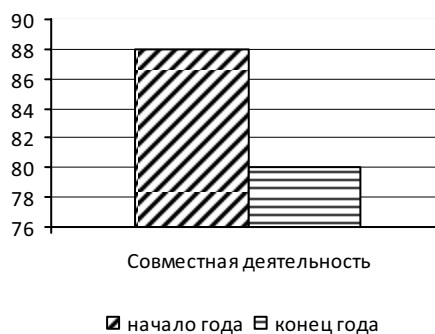


Рис. 2. Показатели включения в совместную деятельность при решении логических задач детей с ОНР 2-го года обучения на начало и конец 2005/2006 учебного года

Если рассматривать результаты работы детей, которые пользовались подсказкой, то 88% из них в начале учебного года и 80% в конце решали поставленную перед ними задачу в совместной деятельности со взрослым.

Вероятно, в ходе коррекционного обучения у детей в процессе совместной деятельности формируется способность к решению логических задач самостоятельно, без помощи взрослых, но все еще преобладающее количество детей справляется с решением поставленной задачи в процессе совместной деятельности со взрослым.

Анализ динамики изменения уровня сформированности наглядно-действенного мышления в целом в группе детей с ОНР, находящихся на 2-м году обучения, показал, что существуют значимые различия между результатами диагностики на начало года и результатами диагностики, осуществленной в конце учебного года ($p \leq 0,05$). Так, среднее значение на начало года составляет 5,54 балла и в конце учебного года – 6,22 балла.

Следует отметить также, что средние значения в данной группе детей выше, чем в группе детей, находящихся

ся на 1-м году обучения. Дети данной группы не всегда отличаются критичным отношением к результатам своей работы, о чем свидетельствуют представленные ими неправильно собранные фигуры как конечный результат.

Итак, увеличение количества детей в группе с высоким уровнем сформированности наглядно-действенного мышления и снижение количества дошкольников, входящих в группу с низким уровнем, свидетельствует о том, что к концу учебного года прослеживается положительная динамика в значительном повышении общего уровня сформированности наглядно-действенного мышления, формировании критичности к своим результатам, повышении уровня самостоятельности выполнения заданий при условии совместной деятельности взрослого и ребенка с ОНР 2-го года обучения.

Следующим параметром нашего исследования явилась организация совместной деятельности и включения в процесс детей с нормативным развитием. Рассмотрим показатели включения в совместную деятельность взрослых с детьми с нормой: детей, использующих помощь взрослого при выполнении предложенных заданий, к концу года стало немного больше (рис. 3).

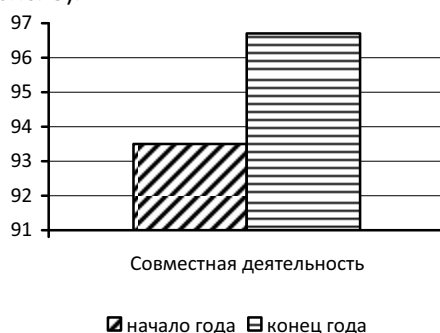


Рис. 3. Показатели включения в совместную деятельность при решении логических задач детей с нормативным речевым развитием на начало и конец 2005/2006 учебного года

Из рис. 3 мы видим, что детей с нормативным речевым развитием, решающих логические задачи в совместной деятельности со взрослым, в конце учебного года больше (96,7%), чем в начале (93,5%).

Таким образом, нормативные дети решают логические задачи при условии совместной деятельности со взрослым, что говорит о недостаточно сформированном наглядно-действенном мышлении и необходимости помощи взрослого при решении логических задач.

В контрольной группе среднее значение уровня сформированности наглядно-действенного мышления на начало учебного года составило 4,48 балла и на конец учебного года – 5,17, при расчете критерия Т-Вилсона отсутствие значимых различий было подтверждено минимальным изменением значений.

Другими словами, можно отметить, что в развитии уровня сформированности наглядно-действенного мышления у детей, входящих в контрольную группу, также наблюдается положительная динамика, но значительно менее выраженная, чем в группах детей с ОНР, занимающихся по коррекционной программе. На наш взгляд, это говорит о том, что дети с нормативным речевым развитием не отражают высоких показателей уровня развития наглядно-действенного мышления, а средние результаты могут быть свидетельством отсутствия или неправильного построения совместной деятельности в учебном процессе и, как следствие, – наличия пробелов в обучении детей по общеобразовательным программам в дошкольных учреждениях.

Таким образом, в процессе осуществления коррекционного процесса по развитию речи в логопедических группах происходит развитие

наглядно-действенного мышления при условии совместной мыслительной деятельности:

1. К концу специализированного обучения дети с ОНР показывают более высокий уровень решения логических задач, которые они стремятся выполнить самостоятельно.

2. У детей возрастает уровень качества самостоятельно решенных задач.

3. Развивается критичность к результатам.

4. Вырабатываются представления о форме.

Данные исследований показали нам, что условия, созданные при коррекционном обучении, моделируют ситуацию совместной деятельности ребенка с логопедом, что является одним из важнейших факторов, как показано в работах А.К. Белоусовой, Л.С. Выготского, Ж. Пиаже. Совместная деятельность способствует развитию мышления, т.е. возникает ситуация, когда дозированная помощь взрослого выступает той «добавкой», которая необходима для индивидуального развития мышления ребенка. Дозированная помощь, которую осуществляет взрослый по отношению к ребенку с ОНР, помогает ему осваивать те формы и виды речевого навыка, которые оказывают влияние на формирование мышления.

Литература

1. Артамонова, С.В. Особенности и условия преодоления трудностей общения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / С.В. Артамонова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2008. № 7.
2. Белоусова, А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности / А.К. Белоусова. Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2002.
3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. М.: Просвещение, 1968.
4. Валлон, А. От действия к мысли. Очерк сравнительной психологии: пер. с франц. / А. Валлон. М.: Изд-во иностр. литературы, 1956.
5. Венгер, А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности / А.Л. Венгер // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 17–26.
6. Выготский, Л.С. Дефектология и учение о развитии и воспитании ненормального ребенка / Л.С. Выготский // Проблемы дефектологии. М., 1995. С. 451–458.
7. Выготский, Л.С. Младенческий возраст / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. М., 1982–1984. Т. 4.
8. Выготский, Л.С. Собр. соч.: в 6 т. / Л.С. Выготский М.: Педагогика, 1982. Т. 1.
9. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. М., 1986.
10. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. М., 1986.
11. Ломов, Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии / Б.Ф. Ломов // Психологический журнал. 1981. Т. 2, № 5. С. 3–22.
12. Обозов, Н.Н. Психические процессы и функции в условиях индивидуальной и совместной деятельности / Н.Н. Обозов // Проблема общения в психологии / под ред. Б.Ф. Ломова. М.: Наука, 1981. С. 24–44.
13. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. М., 1999.
14. Развитие общения у дошкольников / под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. М., 1974.
15. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб. [и др.]: Питер, 2000.
16. Рубцов, В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В.В. Рубцов. М.: Педагогика, 1987.
17. Семаго, Н. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н. Семаго, М. Семаго. СПб.: Речь, 2005.
18. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. М.: Педагогика, 1989.