

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ МАКСИМА ТАНКА»

УДК 152.276 (021)

Поляков Алексей Михайлович

**РАЗВИТИЕ ПРОДУКТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ПОДРОСТКОВ
С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

19.00.10 – коррекционная психология

**Автореферат диссертации
на соискание ученой степени кандидата психологических наук**

Минск – 2002

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы диссертации. Подростковый возраст является этапом в развитии личности, актуализирующим для общества проблемы социализации ребенка, проявляющиеся в различных сферах жизнедеятельности: школьного обучения, профориентации, межличностных отношений, – которые связываются с изменением социальной ситуации развития подростка, а также интенсивным ростом и изменением его организма (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Толстых, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Такие изменения предполагают, во-первых, предъявление обществом к деятельности подростка и ее продуктам общих социальных требований (Л.С. Выготский), во-вторых, существенное расширение объема и содержания предметных ситуаций, в которых подросток вынужден организовывать свою деятельность *самостоятельно* (Л.С. Выготский, Л.В. Занков). Возникает необходимость в умении самостоятельно структурировать предметные условия, планировать и организовывать собственную деятельность в конкретных ситуациях в соответствии с общими социальными требованиями, которые сами по себе, имманентно, не отражают способы их воплощения в конкретных предметных условиях, способы их опредмечивания. Такие задачи решаются подростком в процессе осуществления продуктивной деятельности. В структуре продуктивной деятельности ведущее место принадлежит продуктивным действиям, нацеленным на построение замысла в соответствии с общими требованиями к деятельности, отражающего структуру ситуации, направление и способы ее преобразования.

При легкой интеллектуальной недостаточности решение подростками задач построения своей деятельности в соответствии с общими социальными требованиями к ней затруднено по сравнению с нормой, на что указывают особенности их психического развития и трудности социализации в различных сферах жизнедеятельности (Г.М. Дульнев; З.И. Калмыкова, И.Ю. Кулагина; И.А. Коробейников; К.С. Лебединская и др.; В.В. Лебединский; В.И. Лубовский; В.Г. Петрова; Б.И. Пинский; Е.С. Слепович; J.P. Das; Grossman; Herber; H. Klepel, R.D. Koch; H.-D. Rosler; и др.). Несмотря на достаточно обширный материал исследований различных видов деятельности и действий у детей с интеллектуальной недостаточностью на этапе дошкольного и младшего школьного возраста (Г.М. Дульнев, З.И. Калмыкова, А.Д. Кошелева, В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, Е.С. Слепович, и др.), проблема самостоятельного построения подростками данной категории замысла собственной деятельности в различных предметных ситуациях в соответствии с общими социальными требованиями к ней и ее продуктам оказалась не раскрытой. Актуальной становится проблема помощи подросткам с легкой интеллектуальной недостаточностью в развитии у них умения самостоятельно структурировать собственную активность в различных ситуациях в соответствии с требованиями общества. Решение этой проблемы требует знания особенностей развития продуктивных действий у подростков обозначенной категории, что позволит определить содержание, задачи и способы обучения и коррекционной работы, способствующих развитию продуктивных действий.

Связь работы с крупными научными программами и темами. Проведенное исследование выполнялось в рамках следующих тем, утвержденных кафедрой психологии БГУ: «Исследование изменений в сфере психологической науки и практики» (№ ГР 19962127; 1996-2000гг.); «Исследование динамики психологической адаптированности на различных этапах онтогенеза» (№ ГР 20012486; 2001-2005гг.).

Цель и задачи исследования. Цель исследования – изучить развитие продуктивных действий по построению замысла в соответствии с общими требованиями у подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Диссертационная работа направлена на решение следующих задач:

1. Определить функциональную структуру продуктивных действий, направление и критерии их развития на этапе подросткового возраста.
2. Изучить развитие продуктивных действий школьников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза (ЗПР) в подростковый период.
3. Изучить развитие продуктивных действий умственно отсталых школьников в подростковый период.
4. Произвести сравнительный анализ развития продуктивных действий на этапе подросткового возраста при ЗПР и умственной отсталости.
5. Разработать модель психологической коррекции структуры продуктивных действий у подростков с легкими отклонениями в умственном развитии.

Объект исследования – продуктивные действия подростков как составляющие процесса их социализации.

Предмет исследования – развитие продуктивных действий по построению замысла в соответствии с общими требованиями у подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Гипотеза исследования. На протяжении подросткового возраста при легкой интеллектуальной недостаточности образуется более простая по сравнению с нормой функциональная структура продуктивных действий, что ограничивает возможности построения подростком замысла в соответствии с общими требованиями.

Методологической основой исследования стали культурно-историческая теория Л.С. Выготского и деятельностный подход А.Н. Леонтьева: концепция социализации и гипотетико-моделирующий метод (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов), понятие о структуре деятельности и ее развитии (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев), возрастная периодизация психического развития Д.Б. Эльконина, понятие психического развития и положение о роли обучения в развитии ребенка Л.В. Занкова, понятие о психологической структуре дефекта (В.И. Лубовский, Е.С. Слепович).

Методы исследования. В качестве основных методов исследования были использованы формирующий эксперимент, полустандартизированное интервью, наблюдение. Для количественной обработки и сравнительного анализа данных применялись методы статистического анализа: Н-критерий Краскала Уолиса, корреляционный анализ, дисперсионный анализ, критерий Стьюдента.

Нами была разработана исследовательская методика выявления качественных характеристик развития продуктивных действий подростков на основании анализа процесса построения ими замысла в соответствии с требованиями заданий.

В эмпирическом исследовании приняли участие нормально развивающиеся подростки (СШ №55 г. Минска), подростки с задержкой психического развития церебрально-органического генеза (СШ №9 г. Минска) и подростки с умственной отсталостью в степени дебильности (школа-интернат №10 г. Минска) в возрасте 12-17 лет (всего 195 человек).

Научная новизна и значимость полученных результатов заключается в теоретической разработке функциональной структуры продуктивных действий, определении критериев и уровней их развития на этапе подросткового возраста; выявлении характеристик продуктивных действий на различных этапах подросткового периода в норме, при ЗПР и умственной отсталости; проведении сравнительного анализа развития продуктивных действий у подростков с ЗПР и умственной отсталостью; разработке модели психологической коррекции структуры продуктивных действий у подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Практическая значимость полученных результатов. Полученные результаты могут быть использованы психологами, педагогами, дефектологами для возрастной и дифференциальной диагностики развития продуктивных действий у подростков с отклонениями в умственном развитии, при построении коррекционных программ, при организации учебно-воспитательного процесса в школах. Они могут входить в содержание лекционных курсов: «Психология развития», «Специальная психология», «Психодиагностика и психокоррекция отклонений в развитии у детей».

Социально-экономическая значимость работы определяется ее нацеленностью на проблемы социализации подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью, решение которых необходимо для обеспечения их социальной адаптации, усиления самостоятельности и личной ответственности в различных сферах жизнедеятельности, профессиональной пригодности в будущем.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Построение замысла в соответствии с общими требованиями к нему обеспечивается работой полной функциональной структуры продуктивных действий подростка, в образовании которой и заключается развитие продуктивных действий. Выделение элементов структуры продуктивных действий определяется содержанием самого замысла. Критерии оценки развития продуктивных действий основываются на роли последних в социализации и деятельности подростка, что предполагает соответствие создаваемого им замысла общим социальным требованиям и предметной ситуации, а также возможность его реализации в деятельности.
2. Продуктивные действия подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью имеют более простое строение по сравнению с нормой: не образованы и не дифференцированы процессы порождения общей и частной цели, определения операционального состава действия; преобладает порождение частных целей, направленных на изменение отдельных свойств предметов, а не на преобразование ситуации в целом; учитываются лишь отдельные требования к построению замысла.
3. На протяжении подросткового периода при ЗПР происходит образование и дифференциация структурных элементов продуктивных действий, выражающиеся в выделении блоков контроля и коррекции замысла, его материализации, определе-

ния способов преобразования предметных условий. Такие изменения обеспечивают к концу подросткового периода возможность построения целостного образа ситуации и выделения способов ее преобразования во внутреннем плане, использования элементов предметной ситуации для построения чувственно представленного образа результата ее преобразования (цели) и строить замысел в соответствии с общими требованиями к нему.

4. На протяжении подросткового периода при умственной отсталости происходит образование и дифференциация в структуре продуктивных действий блока контроля и коррекции замысла, а также его материализации, что обеспечивает возможность порождения замысла только во внешнем плане, использование выделяемых в практической деятельности предметных условий для построения образа ситуации (цели) и соотнесение замысла лишь с некоторыми из требований к нему.

5. Различия в развитии продуктивных действий подростков с ЗПР и умственной отсталостью заключается в: а) смещении уровня развития продуктивных действий относительно возраста: действия подростков при ЗПР имеют более сложное строение по сравнению с умственной отсталостью на всех этапах подросткового периода; б) динамике изменений: при умственной отсталости относительно равномерные изменения наблюдаются на протяжении всего подросткового возраста, а при ЗПР они происходят преимущественно в период с 14-15 до 16-17 лет.

6. Психологическая коррекция структуры продуктивных действий у подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью направлена на создание условий обучения и воспитания, способствующих образованию функциональной структуры продуктивных действий, и состоит из следующих блоков, циклически воспроизводимых и определяющих содержание коррекционной работы: определение сфер деятельности подростка, связанных с проблемами самостоятельного построения им замысла, диагностика структуры продуктивных действий, определение направлений коррекции структуры продуктивных действий, побуждение подростка к построению замысла, подготовка и использование методического материала для коррекции несформированных элементов структуры продуктивных действий.

Личный вклад соискателя состоит в определении структуры, выделении критериев и уровней развития продуктивных действий подростков; разработке методики и проведении исследования, в котором выявлены особенности развития продуктивных действий у подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью; построении модели психологической коррекции структуры продуктивных действий.

Апробация результатов диссертации. Результаты исследования докладывались и обсуждались на конференциях: «БГУ: университетское образование в условиях смены образовательных парадигм» (Минск, 1997), «Актуальные педагогические проблемы социальной психологии развития» (Минск, 1998), «Психология XXI века» (Санкт-Петербург, 1999), «Актуальные проблемы деятельности практических психологов (в свете идей Л.С. Выготского)» (Минск, 1999), «Современные проблемы формирования у учащихся и студентов культуры мышления и умственного труда» (Минск, 2000), «Актуальные вопросы детско-подростковой психиатрии и психотерапии» (Гомель, 2000), «Социально-психологическая реабилитация населения,

пострадавшего от экологических и техногенных катастроф» (Минск, 2000; 2001), «Стратегии коммуникативного поведения» (Минск, 2001), «Развитие психологии в Беларуси: история и современность» (Минск, 2001), «Дефектологическое образование в Республике Беларусь» (Минск, 2001), «Традиции и новаторство в современном образовании» (Н. Новгород, 2001), «Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология» (Гомель, 2001).

Опубликованность результатов. Результаты исследования отражены в 7 статьях и 20 материалах и тезисах. Общее количество страниц текста – 135.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, общей характеристики работы, двух глав, заключения и приложения. Полный объем диссертации – 208 страниц, из них 115 страниц занимают иллюстрации (1 наименование), таблицы (3 наименования), приложения (18 наименований), список использованных источников (293 источника на русском и английском языках).

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ

В первой главе «Методологические основания и проблема изучения развития продуктивных действий подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью» вводится представление о содержании и структуре продуктивной деятельности и действий, обсуждается проблема критериев их развития, анализируются подходы к развитию действий в онтогенезе, описываются особенности деятельности и познавательных процессов детей с интеллектуальной недостаточностью, методология и методика исследования.

В разделе 1.1. ставится проблема изучения развития продуктивных действий у подростков с интеллектуальной недостаточностью. Необходимость осмысления общих и абстрактных идеальных форм культуры (социальных норм, требований, правил и др.) и самостоятельной организации подростком собственной деятельности в бесконечном многообразии конкретных предметных ситуаций в соответствии с этими нормами, требованиями представляет собой проблему, с которой сталкивается общество в процессе социализации подростка (Л.С. Выготский, Д.И. Фельдштейн). Одним из путей решения такой проблемы является развитие у подростка умения самостоятельно строить замысел собственной деятельности, отражающий отношения между элементами предметной ситуации и способы ее преобразования в соответствии с общими социальными требованиями. Такой замысел служит психологическим инструментом *самостоятельной* организации подростком своей активности в предметной ситуации и является результатом осуществления продуктивного действия. Помимо регуляторной продуктивные действия выполняют смыслообразующую функцию за счет того, что общие социальные требования конкретизируются в опыте субъекта и приобретают для него личностный смысл. Адаптация подростками с интеллектуальной недостаточностью своей деятельности к общим социальным требованиям затруднена по сравнению с нормой, на что указывают проблемы их социализации в различных сферах жизнедеятельности (Г.М. Дульнев, З.И. Калмыкова, И.А. Коробейников, К.С. Лебединская и др., В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, Е.С. Слепович, J.P. Das, Grossman,

Herber и др.). Вследствие этого, возникает гипотеза о наличии у них особенностей развития продуктивных действий по сравнению с нормой, выявление которых представляет собой цель данного исследования.

В разделе 1.2. вводится представление о структуре и содержании продуктивной деятельности подростков. В качестве общих характеристик последней отмечают: отсутствие заданности замысла, запрограммированности, формулируемость основных образований по ходу деятельности, порождение и преобразование нового знания (Л.Г. Лысюк, Э.Д. Телегина и др.). В качестве основного условия продуктивной деятельности выделяется *ситуационная неопределенность*, которая в субъективном осознании индивида строго не детерминирована ни в способах решения, ни в искомом результате (Е.А. Лустина). Содержание понятия продуктивной деятельности в психологии различно (А.Я. Большунов, В.В. Давыдов, В.К. Калинин и др., Е.А. Лустина, Л.Г. Лысюк, А.И. Розов, Н.Г. Салмина, Е.Е. Сапогова, Е.Н. Сидорова, Э.Д. Телегина, А.В. Фурман) и поэтому требует особого уточнения. Согласно нашему пониманию продуктивной деятельности в ее структуру включены следующие действия: **1)** ориентация в общих требованиях к преобразованию предметной ситуации; содержательно данные требования могут выступать для подростка: как внешние (требования, нормативы, оценки других людей), так и внутренние (потребности в самоорганизации, самоопределении, структурировании своего опыта, ценности, предъявляющие требования к качеству деятельности и ее продуктам и пр.); **2)** ориентация в предметных условиях, которые необходимо преобразовать, в соответствии с системой общих требований, отраженных в культуре (различные бытовые ситуации, условия учебной и трудовой деятельности, ситуации совместной деятельности); **3)** построение замысла в соответствии с общими требованиями и предметными условиями; данное действие является ведущим в структуре продуктивной деятельности и определяющим ее специфику; в силу этого мы изучаем именно данный вид продуктивных действий (для краткости они будут обозначаться просто «продуктивные действия»); **4)** реализация замысла; **5)** оценка, контроль и коррекция продуктивной деятельности.

Раздел 1.3. посвящен анализу понятия продуктивного действия и его функциональной структуры. Анализу предшествует обзор подходов к определению категории действия. В современной западной психологии (J.W. Atkinson, T. Gjesm, A. & A. Gottfried, H. Hechhausen, McClelland, J.R. Nuttin, J.R. Raynor, B.D. Smith, R.C. Teevan, V.H. Vroom и мн. др.) признается: а) осознанный и целенаправленный характер действия; б) его сложное строение и многоуровневая организация (действия рассматриваются как звенья в цепи актов, приводящих к одной общей цели); в) цель действия понимается как одна из разновидностей мотивов (наряду с тенденцией, инстинктом, драйвом и т.п.). Четких различий между категориями «действие» и «деятельность» в западной психологии не представлено.

В отечественной психологической традиции выделяются следующие характеристики действия: а) его предметность; б) подчиненность осознаваемой цели (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Действие определяется как «произвольный акт, ... процесс, подчиненный представлению о результате, образу предвидимого

будущего, т.е. процесс, подчиненный осознаваемой цели» (В.П. Зинченко). Оно может исследоваться лишь как структурный элемент деятельности субъекта. При этом само действие имеет сложное строение и может быть представлено как во внешней, так и во внутренней форме. Под *продуктивным действием*, включенным в структуру продуктивной деятельности подростка, понимается процесс порождения замысла в соответствии с общими требованиями к нему путем реального или идеального преобразования предметных условий деятельности. Замысел отражает целостный образ ситуации, отношения между ее элементами, значимые в контексте общих требований, а также возможности ее преобразования и состоит из цели, в соответствии с которой изменяются предметные условия, способов ее достижения в данных условиях (операций), последовательность осуществления которых определяется целью. Цель – это образ, отражающий результат преобразования предметной ситуации. Ситуация понимается как организованная в соответствии с общими требованиями осмысленная целостность, определяющая связи и отношения предметных условий друг с другом.

Функциональная структура продуктивного действия отражает его идеальную модель и содержит следующие элементы: **1)** включение совокупности общих требований к результату действия в процесс порождения общей цели; результатом данного процесса является образование общей цели; **2)** включение чувственно представленных элементов предметной ситуации в содержание продуктивной цели в соответствии с общими требованиями к результату действия; результатом данного процесса является порождение частной цели, которая выступает как момент конкретизации общей к данным предметным условиям; **3)** определение операционального состава действия в соответствии с предметными условиями и общими требованиями к процессу достижения цели; результатом здесь становится определение способов преобразования данных предметных условий, их последовательности и иерархии; **4)** материализация замысла, т.е. превращение его в знаковую материальную форму (называние, проговаривание, воплощение в предметных формах, в движениях и пр.); в результате замысел приобретает осмысленные субъектом пространственно-временные характеристики; **5)** контроль и коррекция замысла, основывающиеся на соотношении процессов построения замысла друг с другом, а также с исходными общими требованиями и предметными условиями, в результате чего устанавливается их соответствие друг другу. Каждый из вышележащих структурных элементов определяет содержание работы нижележащих. Вследствие этого продуктивные действия можно рассматривать как процесс конкретизации общих социальных требований к данной предметной ситуации.

В разделе 1.4. производится обзор взглядов на развитие различных видов действий у детей и подходов к выделению критериев такого развития для того, чтобы определить направление и критерии развития продуктивных действий у подростков. Следует отметить неоднозначность трактовок относительно возрастного периода, в котором у ребенка появляется способность к самостоятельному порождению и достижению цели. Так, одни авторы утверждают, что ребенок оказывается способен действовать в соответствии с целью, наглядно представленной экспериментатором,

к 3-4-м годам, и в соответствии с вербальной инструкцией – к 6-7 (А.В. Запорожец, Я.З. Неверович и др.). Другие авторы отмечают возраст между 2-м и 3-м годами жизни, в котором появляется способность к самостоятельному осуществлению продуктивных действий (Л.Г. Лысюк). У третьих – это возраст 4,5 года (Т. Dembo, L.Festinger, Н. Heckhausen, I. Roelofsen). У четвертых – это подростковый период, в котором ребенок может порождать цели и действовать независимо от других людей и конкретных условий (Л.С. Выготский, Н.Н. Толстых).

Действие как сложноорганизованная структурная единица деятельности субъекта формируется на протяжении длительного периода времени в процессе онтогенетического развития ребенка. Особенности развития действий в онтогенезе как процесса их качественного изменения в отечественной психологии отражены неоднозначно, а проблема критериев развития слабо проработана (Ю.Б. Гиппенрейтер, Н.Д. Гордеева и др.). В одних случаях в качестве критерия выделяют способность субъекта сконцентрироваться на результате (Н.И. Непомнящая), в других случаях – на процессе выполняемого действия, что способствует выделению входящих в его состав операций (З.И. Калмыкова и др.).

Анализируя различные подходы к исследованию действий на этапах дошкольного и младшего школьного возраста (В.В. Давыдов, И.Г. Диманштейн, А.В. Запорожец, З.И. Калмыкова и др., К.С. Лебединская и др., Л.Г. Лысюк, З.В. Мануйленко, Я.З. Неверович, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, О.К. Тихомиров и В.В. Яковлева и мн. др.), можно выделить основной показатель развития – сформированность, дифференцированность и интегрированность структурных элементов действия в сознании субъекта. Подростковый период в плане развития продуктивных действий оказался мало изученным (З.И. Калмыкова, Е.Н. Сидорова). Отмечается необходимость образования у подростков действий, обеспечивающих самостоятельное структурирование их активности и личного опыта посредством словесной регуляции (Л.В. Занков, В.И. Лубовский), а также их ориентацию в деятельности на социальные нормы, требования (Л.С. Выготский, Д.И. Фельдштейн). Психологическая характеристика детей этого возраста в норме позволяет предположить развитие умения самостоятельно организовывать и структурировать собственную деятельность в соответствии с общими социальными требованиями к ней (Л.С. Выготский, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин).

В разделе 1.5. раскрываются психологические особенности детей с легкой интеллектуальной недостаточностью в связи с развитием продуктивных действий.

Особенности внимания, отмечаемые у детей с ЗПР и умственной отсталостью (Л.И. Переслени, С.А. Сагдулаев, N. Roth и др.), затрудняют развитие процессов целеобразования и контроля действий. Особенности сферы образов-представлений (А.Д. Виноградова, Л.В. Занков, Б.В. Зейгарник, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, Е.С. Слепович, Ж.И. Шиф и др.) препятствуют формированию внутреннего плана действия. Отклонения в развитии речевой деятельности (А.Д. Кошелева, В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, Е.С. Слепович, Ж.И. Шиф и др.) напрямую связаны с развитием функций планирования и контроля деятельности, с процессами опосредствования деятельности и установлением внут-

ренных связей и отношений между ее структурными элементами. Речь служит необходимым средством развития действий, их произвольности и осмысленности, способности переноса из одних условий в другие (В.Г. Петрова, Б.И. Пинский). Слабость операциональной стороны мышления (И.М. Соловьев; В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф и др.) связана с нарушениями целенаправленности, трудностями анализа условий деятельности и образования ее структуры, ограничениями в овладении орудиями. Переход в развитии действий от образования частных целей к порождению общих сопряжен со способностью к переносу способов решения задачи (действий) и обобщению, которые затруднены у детей с ЗПР и умственной отсталостью (Б.В. Зейгарник, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, В.Г.Петрова, Б.И. Пинский, С.Я. Рубинштейн и др.).

Специфика развития отдельных сторон деятельности у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью позволяет предположить о существовании у них некоторых особенностей развития продуктивных действий: сниженная умственная работоспособность (С.А. Домишкевич, М.С. Певзнер, Л.И. Переслени, В.Г. Петрова, О.В. Романенко, Н. Gebelt and J. Gebelt, N. Roth, и др.), затрудняющая последовательный и планомерный анализ ситуации, ослабляющая мотивацию к решению задачи; несформированность ориентировочной основы действия (З.И. Калмыкова, Б.И. Пинский, Ж.И. Шиф, А.М. Щербакова, J.P. Das и др.), предполагающей анализ предметной ситуации, выбор адекватных средств и способов взаимодействия с предметом, планирование действий; нарушения целеобразования и целенаправленности деятельности (Г.М. Дульнев, З.И. Калмыкова, Б.И. Пинский); нарушения опосредствования деятельности речью, орудиями и средствами деятельности, отдельными частными действиями (З.И. Калмыкова, Б.И. Пинский и др.), что приводит к трудностям иерархического соподчинения действий, образованию более простой по сравнению с нормой структуры действий; поведенческие нарушения, трудности в социальной адаптации (И.А. Коробейников, К.С. Лебединская, Н.-D.Rosler), указывающие на проблемы произвольной и волевой регуляции действий.

Особенности психических процессов и деятельности детей с легкой интеллектуальной недостаточностью позволяют предположить, что развитие продуктивных действий у подростков данной категории будет иметь свою специфику по сравнению с нормой: они будут иметь более простое строение; построение замысла будет в меньшей степени соответствовать общим требованиям и в большей – зависеть от конкретных предметных условий.

Раздел 1.6. посвящен характеристике методологических оснований и методов исследования. Эмпирическое исследование базируется на культурно-исторической теории Л.С. Выготского и деятельностном подходе А.Н. Леонтьева. Оно опирается на понятие структуры деятельности и ее развития (А.Н.Леонтьев, А.В.Запорожец), гипотетико-моделирующий метод, возрастную периодизацию психического развития Д.Б. Эльконина, положение психолого-педагогической системы Л.В. Занкова о роли обучения и воспитания в общем психическом развитии ребенка, понятие психологической структуры дефекта (В.И. Лубовский, Е.С. Слепович). В исследовании приняли участие подростки в возрасте от 12 до 17 лет. Испытуемые были разделены

на три возрастных группы – 12-13, 14-15, 16-17 лет – для выявления особенностей развития продуктивных действий в этот период. Полученные эмпирические данные подвергались качественному анализу в соответствии с критериями развития продуктивных действий и статистической обработке.

В разделе 1.7. дается анализ направления развития продуктивных действий подростков и критериев продуктивности, которые служат основанием для характеристики уровней развития действий и интерпретации эмпирических данных полученных в исследовании. *Развитие* продуктивных действий направлено на образование их функциональной структуры, что предполагает: **а)** образование функциональных элементов действия; **б)** интеграцию отдельных функциональных элементов в целостное действие, подчиненное цели; **в)** осмысленную дифференциацию и соотнесение структурных элементов.

Критерии продуктивности позволяют характеризовать процесс развития действий и выводятся из роли последних в продуктивной деятельности подростка. Были выделены следующие критерии: **1)** соответствие порождаемого замысла общим требованиям к нему, что определяется умением устанавливать отношения между замыслом и общими требованиями, т.е. сознательным опосредствованием процессов порождения замысла; **2)** использование предметных условий в качестве материала для построения замысла, что определяется уровнем обобщения-абстрагирования создаваемого образа ситуации, а следовательно, характеризует возможности ее преобразования в противовес зависимости от предметных условий; **3)** полнота и структурированность содержания замысла, определяемые сформированностью структурных элементов действия и характеризующие возможности дальнейшей реализации замысла в деятельности субъекта.

В разделе 1.8. описывается методика исследования. Методика направлена на актуализацию процессов порождения замысла в соответствии с общими требованиями на разных этапах подросткового периода, что позволяет моделировать логику развития продуктивных действий. Задания методики представляют проблемные ситуации, которые испытуемый разрешает самостоятельно, определяя направление и способы их решения (З.И. Калмыкова, Е.А. Лустина, В.И. Слободчиков). При этом субъект встает перед необходимостью самому «опредметить проблему». В связи с тем, что изучаются действия, т.е. высшие формы психики, важно, чтобы при использовании методики испытуемый опирался на речевую деятельность в процессе выполнения заданий (вербализация замысла, монологическая речь при составлении рассказа и описании сюжетных картин, решение мыслительной задачи и др.).

Методика состоит из пяти заданий: «Отгадай картинку», «Кубики», «Составление рассказа по картинкам», «Рассказ по сюжетным картинкам», «Интервью».

Вторая глава «Развитие продуктивных действий у подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью» посвящена качественному анализу уровней развития продуктивных действий, количественной обработке данных, анализу результатов исследования и описанию модели коррекционной работы.

В разделе 2.1. проводится анализ уровней развития продуктивных действий подростков. На основании анализа полученных в исследовании эмпирических дан-

ных в соответствии с описанными выше критериями продуктивности было выделено 6 (от 0-го до 5-го) уровней развития продуктивных действий. По каждому из трех критериев представлено несколько градаций признаков, которые они характеризуют. В совокупности градации трех признаков позволяют характеризовать уровни развития продуктивных действий подростков и анализировать их ответы по заданиям методики. Характеризуя уровни развития действий в целом, важно отметить, что каждый из уровней (за исключением 0-го) связан с образованием нового функционального элемента и его включением в структуру действия.

Характеристика уровней развития продуктивных действий

Уровень развития	Образование структуры продуктивных действий.* Полнота и структурированность содержания замысла.	Уровень обобщения-абстрагирования цели. Использование предметных условий для построения замысла.	Установление отношений замысла с общими требованиями к нему
0-й	Продуктивное действие отсутствует.	Цель не образуется.	Общие требования не учитываются.
1-й	(1-4)+5. Выделение во внешнем плане действия предметных условий, которые могут быть изменены.	Цель в форме образа восприятия (образ-синкрет). Цель формируется только во внешнем плане действия.	Требования учитываются частично: их понимание и учет ограничены предметной репрезентацией.
2-й	(1-3)+4+5 Предметные условия соотносятся друг с другом в контексте ситуации, выделяются отдельные способы ее преобразования в соответствии с общими требованиями.	Цель в форме образа-представления. Образ ситуации создается на основе выделения, манипулирования и искусственного сочетания чувственно представленных элементов предметной ситуации.	Требования могут учитываться самостоятельно лишь частично; их соотношение с замыслом ограничено содержанием чувственного опыта.
3-й	(1-2)+3+4+5 Порождается целостный образ (цель), отражающий результат преобразования предметной ситуации.	Частная цель в форме образа-представления. Порождается целостный образ результата на основе чувственно представленных элементов ситуации.	Требования учитываются полностью, но лишь в соотношении их с элементами предметной ситуации.
4-й	(1)+2+3+4+5 Выделяется значение цели, входящей в замысел, вследствие чего отдельные способы преобразования ситуации соотносятся друг с другом и выстраиваются в иерархически организованную систему.	Цель в форме понятия, строящаяся в соответствии с чувственным опытом. Чувственно представленные элементы предметной ситуации используются как материал для построения образа, отражающего значение (смысл) результата.	Требования учитываются полностью и соотносятся с содержанием замысла.
5-й	1+2+3+4+5 Формируется абстрактный и обобщенный образ результата (общая цель), который конкретизируется в частной цели.	Общая цель в форме абстрактного понятия и частные цели. Предметные условия служат средством для объективации значения результата.	Требования учитываются и соотносятся с замыслом полностью, абстрагированно от заданных конкретных условий.

* Примечание: цифрами обозначены функциональные блоки продуктивного действия: 1 – порождение общей цели; 2 – порождение частной цели; 3 – определение операционального состава действия; 4 – материализация замысла; 5 – контроль и коррекция. В скобках обозначены несформированные и недифференцированные элементы действия, а знаком «+» – сформированные и дифференцированные.

В разделе 2.2. и приложениях выделяются эмпирические показатели уровней развития продуктивных действий и приводится анализ ответов испытуемых в соответствии с ними по каждому из заданий методики.

В разделе 2.3. обосновывается использование методов статистической обработки количественных данных, полученных в результате исследования. Получены статистически достоверные различия в уровне развития продуктивных действий по всем трем группам испытуемых (норма, ЗПР, умственная отсталость), а также в связи с возрастом испытуемых (12-13, 14-15, 16-17 лет) (на уровне значимости 0,001 по Н- критерию Краскала Уолиса). Обнаружена возрастная динамика развития в

каждой из исследованных групп. В норме и при умственной отсталости наблюдаются последовательные изменения уровней развития на всех трех возрастных интервалах ($\alpha < 0.001$). При ЗПР значимых различий в уровне развития продуктивных действий между 12-13- и 14-15-летними подростками не обнаружено, а изменения приходятся преимущественно на период с 14-15 до 16-17 лет ($\alpha < 0.001$).

В разделе 2.4. производится анализ особенностей развития продуктивных действий у подростков в норме. У них образуется структура продуктивных действий, умение порождать замысел в соответствии с предметной ситуацией и совокупностью общих требований к ее преобразованию, что предполагает произвольность и осознанность процессов порождения замысла. На протяжении этого периода образуются, интегрируются и дифференцируются структурные элементы действий.

В возрасте 12-13 лет в структуре продуктивных действий выделяется блок определения операционального состава действия, а процессы порождения замысла дифференцируются от процессов его материализации, контроля и коррекции (3-й уровень). Это позволяет порождать цели во внутреннем плане сознания, в сфере образов-представлений, и делает эти процессы адекватными общим требованиям к деятельности. Между тем, при построении замысла общие требования и особенности предметной ситуации не разделены как две самостоятельные реальности, поэтому цель и способы ее воплощения в данных условиях не дифференцированы.

На этапе 14-15 лет в продуктивных действиях образуется блок построения частной цели, благодаря чему цели приобретают более общий и абстрагированный от предметных условий характер, их содержание в меньшей степени зависит от предметных условий, а способы достижения цели становятся разнообразнее и полнее учитывающими возможности преобразования ситуации (4-й уровень). Цели порождаются в соответствии с системой *внутренних* требований к ним. Однако осознанного отношения замысла к требованиям еще не сформировалось, ориентация на них происходит лишь в контексте конкретных предметных условий. В процессах построения замысла возникает осмысленное соотношение его с предметными условиями, но еще нет соотношения с общими требованиями.

В 16-17 лет развитие процессов построения и регуляции продуктивных действий подходит к своему завершению, о чем говорит достаточно большой процент испытуемых, у которых полностью сформирована их структура (52%, 5-й уровень). На этом уровне образование общих целей начинает занимать особое место в сознании личности. Понятийный тип целеобразования становится основополагающим, что говорит о большей по сравнению с младшими возрастами независимости действий от конкретных условий, трансцендентности им. Процессы образования общих и частных целей разделяются. Устанавливается осознанное отношение замысла к общим требованиям задания, возникает определенная «дистанция» с ними, что позволяет учитывать их содержание вне контекста предметных условий и образовывать в соответствии с ним общую цель. Образование общей цели выделяется как особый блок в построении замысла.

В разделе 2.5. описываются особенности развития продуктивных действий подростков с ЗПР. Их действия направляются частными целями и содержание замысла

напрямую зависит от конкретных условий, ситуаций, в которых они осуществляются. Образование целей происходит в сфере образов восприятия или образов представлений (1-2-й уровни). Общие требования при построении замысла учитываются частично и лишь в контексте конкретной предметной ситуации.

Подростки с ЗПР не способны построить замысел, требующий целостного анализа ситуации, соотношения ее элементов в едином образе, определения иерархии и последовательности способов воплощения замысла. Самостоятельное построение сложно организованного замысла оказывается для них непосильным. Хотя отдельные операции в содержании замысла они уже вычленяют.

В структуре продуктивных действий начинает определяться операциональный состав действия, а построение замысла отделяется от процессов его материализации, контроля и коррекции к 16-17 годам. До этого возраста их структура оказывается мало дифференцированной, а построение замысла ограничено предметным содержанием ситуации и требует дополнительной организации действий извне.

В разделе 2.6. представлен анализ особенностей развития продуктивных действий умственно отсталых подростков. Порождение замысла возможно для них лишь во внешнем плане деятельности. Только в этом случае оказываются доступными образование, удержание и достижение цели. Цель предстает в форме образа восприятия (12-15 лет; 0-1-й уровни) и лишь к 16-17 годам – в форме образа представления (2-й уровень). В силу этих особенностей возможности преобразования предметной ситуации оказываются существенно ограниченными.

Структура продуктивных действий умственно отсталых подростков носит простой и слабо дифференцированный характер. К 14-15 годам появляется умение строить замысел во внешнем плане деятельности, образуется блок контроля и коррекции, что позволяет соотносить содержание замысла с общими требованиями к нему, понимание и самостоятельный учет которых, однако, существенно ограничены. У 16-17-летних подростков в структуре продуктивных действий вычленяется блок материализации замысла. В этом возрасте умственно отсталые школьники начинают вычленять отдельные операции в содержании замысла. Организация и воплощение в реальности сложно структурированного замысла возможны только с помощью взрослого.

В соответствии с указанными характеристиками развития продуктивных действий у учащихся вспомогательной школы общие требования к замыслу предстают в их сознании как конкретные, чувственно представленные характеристики предметов и внешних действий, а не как некоторое идеальное содержание. Лишь 16-17-летние учащиеся начинают соотносить содержание замысла с требованиями в несколько более обобщенной и дифференцированной форме, выделяя отдельные качества предметов деятельности, соотнося предметы друг с другом в целостной ситуации и вычленяя способы ее преобразования.

В разделе 2.7. дается сравнительный анализ развития продуктивных действий у подростков в норме, при ЗПР и умственной отсталости.

Подростки с интеллектуальной недостаточностью отстают в развитии продуктивных действий от нормы. Структура действий у них более проста и менее диффе-

ренцирована, что снижает способность к преобразованию предметных ситуаций в соответствии с общими требованиями. Подростки с интеллектуальной недостаточностью нацелены скорее на адаптацию к ситуации, нежели на ее преобразование в соответствии с общими требованиями. В норме у подростков образуется структура продуктивных действий к 16-17 годам (4-5-й уровни): отдельные их элементы вычленяются, дифференцируются и соотносятся друг с другом; разделение процессов образования общих и частных целей, определения операционального состава действия позволяет наиболее полно учитывать общие требования к деятельности и максимально использовать возможности преобразования ситуации; порождение замысла приобретает произвольный и осмысленный характер.

У подростков с ЗПР и умственной отсталостью были обнаружены следующие различия в развитии продуктивных действий. У умственно отсталых школьников они имеют более простую и менее дифференцированную структуру по сравнению с действиями школьников с ЗПР на идентичных возрастных интервалах. При ЗПР подростки 14-15 лет вычленяют отдельные способы преобразования предметной ситуации и способны создавать ее целостный образ в соответствии с общими требованиями, в то время как при умственной отсталости этого не происходит вплоть до 16-17 летнего возраста. В 16-17 лет подростки с ЗПР способны образовывать частные цели и определять способы их воплощения в действительности, а умственно отсталые подростки не достигают этого уровня развития в подростковый период. Различия заключаются также в динамике развития продуктивных действий. При ЗПР усложнение структуры продуктивных действий происходит преимущественно на этапе с 14-15 до 16-17 лет, при умственной отсталости существенные изменения в уровне развития действий обнаруживаются на протяжении всего подросткового периода (с 12-13 до 16-17 лет).

Раздел 2.8. содержит описание модели психологической коррекции структуры продуктивных действий у подростков с интеллектуальной недостаточностью.

Коррекция структуры продуктивных действий у подростков рассматривается нами как один из разделов психологической практики работы с ребенком, имеющим отклонения в развитии (Е.С. Слепович). Данная практика базируется на методологических основаниях и принципах, разработанных в рамках деятельностного подхода (Л.В. Занков, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн и др.). Коррекционная работа направлена на создание условий, способствующих образованию функциональной структуры продуктивных действий, а следовательно, их развитию. Содержание коррекционной работы с подростками при легкой интеллектуальной недостаточности отражено в модели, состоящей из блоков, фиксирующих этапы построения такой работы. Реализация этих блоков работы на практике носит циклический характер. Каждый из блоков задает границы содержания работы следующего блока.

Модель коррекционной работы состоит из следующих блоков.

1) *Определение предметного содержания деятельности* подростка, в рамках которой от него требуется умение самостоятельно организовывать собственную актив-

ность и в которой самостоятельное построение замысла наиболее затруднено (учение, общение со сверстниками, бытовое функционирование и пр.).

2) *Диагностика структуры продуктивных действий*, необходимая для выявления сформированных и несформированных структурных элементов. Для этого может использоваться как разработанная нами методика, так и другие методики, построенные в соответствии с заявленными в работе методологическими принципами.

3) *Определение направлений коррекции структуры продуктивных действий*. Выявляется элемент, который следует образовать, интегрировать с другими элементами и включить в иерархические отношения с ними. Образование и интеграция структурных элементов осуществляется за счет: а) превращения их в самостоятельные действия; б) последующей их интеграции в целостный процесс порождения замысла и выделения составляющих элементов этого процесса (операций); в) выработки последовательности и иерархии этапов построения замысла.

4) *Создание у подростка мотивации к построению замысла*. Данная задача может решаться двумя способами: а) предъявление подростку общих требований (различающихся по количеству и уровню обобщенности) со стороны взрослого и контроль за их выполнением; б) объективация в сознании подростка реально существующих коллизий, т.е. разрывов между уже существующими общими требованиями (внутренними или внешними) к его деятельности и условиями их реализации.

5) *Подготовка и использование методического материала*, позволяющего актуализировать процессы порождения замысла, необходимые для образования и интеграции структурных элементов продуктивных действий подростка. Для целей коррекции используются те же задания, что и для диагностики структуры продуктивных действий, модифицированные в способах их предъявления по принципу от простых к более сложным в соответствии с особенностями структуры действий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Построение замысла в соответствии с общими социальными требованиями определяется работой функциональной структуры продуктивных действий, которая в норме образуется на протяжении подросткового возраста и состоит из следующих элементов: порождение общей цели в соответствии с общими требованиями, конкретизация общей цели в частной в соответствии с предметными условиями, определение операционального состава действия, материализация замысла, контроль и коррекция процессов порождения замысла. В качестве основных критериев оценки развития продуктивных действий выступают: а) установление отношений замысла с общими требованиями к нему; б) использование предметных условий как материала для построения замысла; в) полнота и структурированность содержания замысла [1, 5, 7, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 22, 24].

2. Подростки с легкой интеллектуальной недостаточностью отстают в развитии продуктивных действий по сравнению с нормой: структура продуктивных действий у них имеет более простой и менее дифференцированный характер, что снижает их способность к преобразованию предметных ситуаций в соответствии с общими социальными требованиями; подростки нацелены на использование наличных ресур-

сов ситуации, нежели на ее преобразование в соответствии с общими требованиями [2, 3, 4, 7, 21, 22, 24].

3. При ЗПР в подростковом возрасте в структуре продуктивных действий вычленяются блоки материализации, контроля и коррекции замысла и начинают определяться способы его воплощения в предметной ситуации в соответствии с системой общих требований, вследствие чего: а) сознательно выделяются отдельные условия деятельности и связанные с их преобразованием отдельные операции, входящие в замысел, б) преобладает образование целей в сфере образов-представлений, в) построение действий подчинено особенностям предметной ситуации и отдельным требованиям к ее преобразованию [1, 2, 3, 9, 22, 23, 24].

4. В структуре продуктивных действий старших подростков-олигофренов вычленяются блоки материализации, контроля и коррекции замысла, вместе с тем: а) самостоятельное построение замысла в соответствии с предъявляемыми общими требованиями к преобразованию ситуации оказывается невозможным, б) порождение целей происходит в сфере образов восприятия, при непосредственном чувственном контакте с предметной реальностью, в) подростки не способны к анализу отдельных свойств предметной ситуации (воспринимают ее как синкрет), не вычленяют отдельных способов ее преобразования (операций) [4, 23].

5. Различия в развитии продуктивных действий у подростков с ЗПР и умственной отсталостью заключаются в следующем: а) при ЗПР продуктивные действия имеют более сложную и дифференцированную структуру по сравнению с умственной отсталостью на идентичных возрастных этапах: если при ЗПР старшие подростки начинают сами определять способы преобразования предметной ситуации, то умственно отсталые подростки этого не делают и в 16-17 лет; б) динамика развития продуктивных действий при умственной отсталости обнаруживает значительные изменения на всех этапах подросткового возраста; при ЗПР основные изменения наблюдаются в период с 14-15 до 16-17 лет [1, 2, 3, 4, 9, 22, 23, 24].

6. Психологическая коррекция структуры продуктивных действий у подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью, вытекающая из необходимости оказания помощи последним в их социализации, нацелена на создание *условий*, способствующих образованию структуры продуктивных действий, и строится в соответствии с моделью, определяющей такие условия и последовательность их организации: 1) определение сфер деятельности подростка, связанных с проблемами самостоятельной организации собственной деятельности в соответствии с общими требованиями; 2) диагностика структуры продуктивных действий; 3) определение элемента структуры продуктивных действий, который необходимо образовать и интегрировать с другими элементами; 4) создание у подростка мотивации к самостоятельному построению замысла деятельности; 5) подготовка и использование методического материала, актуализирующего у подростка процессы порождения замысла в соответствии с особенностями структуры его продуктивных действий [6, 8, 10, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27].

Список опубликованных работ по теме диссертации

Статьи

1. Поляков А.М. Деятельностный аспект становления личности старших подростков с задержкой психического развития, воспитывающихся в семье и в условиях закрытого учреждения. // Развитие субъективности личности в процессе ее социализации. / Под ред. Я.Л. Коломинского, С.И. Коптевой, А.П. Лобанова. – Мн.: БГПУ им. М.Танка, 1999. – С. 161-167.
2. Поляков А.М. Психологическое исследование личности старших подростков с задержкой психического развития церебрально-органического генеза. Часть I. // Дэфекталогія. – 1999. – №4. – С. 49-59.
3. Поляков А.М. Психологическое исследование личности старших подростков с задержкой психического развития церебрально-органического генеза. Часть II. // Дэфекталогія. – 2000. – №1. – С. 93-105.
4. Поляков А.М. Исследование содержания деятельности у умственно отсталых подростков. // (Начало): Дэфекталогія. – 2001. – №1. – С. 105-115; (Окончание): Дэфекталогія. – 2001. – №2. – С. 119-127.
5. Поляков А.М. Деятельностный подход А.Н. Леонтьева и перспективы развития коррекционной психологии. // Развитие психологии в Беларуси: история и современность: Сб. ст. Респ. науч. конф. / Отв. ред. Л.А. Кандыбович: В 2 ч. / БГПУ им. М. Танка. - Минск, 2001. – Ч. 2. – С. 71-74.
6. Слепович Е.С., Гаврилко Т.И., Поляков А.М. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского как основание современной психологии ребенка с аномальным развитием. // Развитие психологии в Беларуси: история и современность: Сб. ст. Респ. науч. конф. / Отв. ред. Л.А. Кандыбович: В 2 ч. / БГПУ им. М. Танка. - Минск, 2001. – Ч. 2. – С. 79-83.
7. Поляков А.М. Содержание деятельности у подростков. // Псіхалогія. – 2001. - №1. – С. 111-126.

Материалы и тезисы

8. Поляков А.М. Субъективность преподавателя как фактор эффективности преподавания психологии. // БГУ: университетское образование в условиях смены образовательных парадигм: Материалы науч.-практ. конф. (Минск, 10-12 декабря 1997 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития БГУ; Под ред. М.А. Гусаковского, В.В. Наумова, А.А. Полонникова. – Минск, 1997. – С. 194-195.
9. Поляков А.М. Типы ценностностей старших подростков с задержкой психического развития церебрально-органического генеза, воспитывающихся в различных социальных условиях. // Актуальные педагогические проблемы социальной психологии развития. Материалы международной научно-практической конференции 25-26 ноября 1998 года. Часть 2. / БГПУ им. М.Танка. – Минск, 1998. – С. 83-86.
10. Поляков А.М. О психологической практике на основе теории деятельности. // Психология XXI века: Тез. Международной межвузовской науч.-практ. конф. «Психология XXI века». / С.-Петербургский ун-т; Под ред. А.А. Крылова. – СПб., 1999. – С. 28-29.

11. Поляков А.М. Методика изучения содержания деятельности у подростков с легкими отклонениями в сфере интеллекта. // Актуальные проблемы деятельности практических психологов (в свете идей Л.С. Выготского): Материалы науч.-практ. конф., Минск, 14-15 дек. 1999 г.: В 2 ч. / БГПУ им. М.Танка. – Минск, 1999. – Ч. 1. – С. 161-166.
12. Гаврилко Т.И., Поляков А.М. Теоретические основания диагностики отклонений в развитии ребенка и построения психокоррекционных программ (содержание деятельности и эмоциональной сферы). // Актуальные проблемы деятельности практических психологов (в свете идей Л.С. Выготского): Материалы науч.-практ. конф., Минск, 14-15 дек. 1999 г.: В 2 ч. / БГПУ им. М. Танка. – Минск, 1999. – Ч. 1. – С. 66-72.
13. Поляков А.М. Развитие самостоятельного целеполагания у подростков как необходимое условие современного образования. // Современные проблемы формирования у учащихся и студентов культуры мышления и умственного труда: Материалы Респ. науч.-практ. конф., 25 апр. 2000 г., Минск / БГУ; Под ред. Н.А. Березовина. – Минск, 2000. – С. 110-111.
14. Слепович Е.С., Поляков А.М., Гаврилко Т.И. Теоретические основания образования детей с отклонениями в развитии. // Современные проблемы формирования у учащихся и студентов культуры мышления и умственного труда: Материалы Респ. науч.-практ. конф., 25 апр. 2000 г., Минск / БГУ; Под ред. Н.А. Березовина. – Минск, 2000. – С. 117-118.
15. Гаврилко Т.И., Поляков А.М., Слепович Е.С. О преподавании коррекционной психологии как практики работы с аномальным ребенком. // Современные проблемы формирования у учащихся и студентов культуры мышления и умственного труда: Материалы Респ. науч.-практ. конф., 25 апр. 2000 г., Минск / БГУ; Под ред. Н.А. Березовина. – Минск, 2000. – С. 195-197.
16. Поляков А.М. Подростковый кризис и развитие самостоятельного целеполагания. // Социально-психологическая реабилитация населения, пострадавшего от экологических и техногенных катастроф. VII Международная конференция. Минск, Республика Беларусь. 30 мая-2 июня 2000 г.: Материалы конференции. / Национальный институт образования. - Минск, 2000. – С. 163.
17. Поляков А.М. Помощь в развитии самостоятельного целеполагания как основное направление психотерапевтической и психокоррекционной работы со старшими подростками. // Актуальные вопросы детско-подростковой психиатрии и психотерапии. I Республиканская научно-практическая конференция с международным участием. Республика Беларусь, г. Гомель, 8-9 июня 2000 г.: Материалы конференции. / БГИУВ. - Минск, 2000. – С. 32-33.
18. Поляков А.М. Перспективы использования категории «действие» в современной психологической практике. // Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы: Материалы проблемно-разработческого семинара (Минск, 21-23 сентября 2000 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Мн., Технопринт, 2000. – С. 33-37.

19. Слепович Е.С., Гаврилко Т.И., Поляков А.М. Коррекционная психология как практика отечественной психологии. // Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы: Материалы проблемно-разработческого семинара (Минск, 21-23 сентября 2000 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Мн., Технопринт, 2000. – С. 30-32.
20. Слепович Е.С., Гаврилко Т.И., Поляков А.М. Попытка рефлексии опыта подготовки медицинских психологов к работе с аномальным ребенком. // Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы: Материалы проблемно-разработческого семинара (Минск, 21-23 сентября 2000 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Мн., Технопринт, 2000. – С. 79-84.
21. Поляков А.М., Слепович Е.С. Формирование экологического сознания личности подростка в контексте развития действий. // Экология Байкала и Прибайкалья: Тезисы докладов, представленных на Всероссийский научно-практический молодежный симпозиум (24-27 октября 2000 г., Иркутск). / Иркут. ун-т. – Иркутск, 2000. – С.25-26.
22. Поляков А.М. Формирование действий у подростков с задержкой психического развития. // Традиции и новаторство в современном образовании: Тез. докл. международной науч.-практ. студ. конф., Н. Новгород, 26-27 апреля 2001 г. / НГПУ. – Н. Новгород, 2001. – С.50-52.
23. Поляков А.М. Деятельностный аспект общения у подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью. // Стратегии коммуникативного поведения: Материалы докл. Междунар. науч. конф., Минск, 3-4 мая 2001 г.: В 3 ч. Ч. 2. / Минск. гос. лингв. ун-т. – Мн., 2001. – С. 203-207.
24. Поляков А.М. Развитие действий у подростков с задержкой психического развития. // Дефектологическое образование в Республике Беларусь: состояние и перспективы: Материалы Респ. науч.-практ. конф., Минск, 29-30 мая 2001 г.: в 2 ч. / БГПУ им. М. Танка. – Минск, 2001. – Ч. II. – С. 143-146.
25. Поляков А.М. Действие как инструмент социализации подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью. // Социально-психологическая реабилитация населения, пострадавшего от экологических и техногенных катастроф. VIII Международная конференция. Минск, Республика Беларусь. 7-8 июня 2001 г.: Материалы конференции. / Национальный институт образования. - Минск, 2001. – С. 188.
26. Слепович Е.С., Гаврилко Т.И., Поляков А.М. Некоторые аспекты профессиональной деформации личности. // Социально-психологическая реабилитация населения, пострадавшего от экологических и техногенных катастроф. VIII Международная конференция. Минск, Республика Беларусь. 7-8 июня 2001 г.: Материалы конференции. / Национальный институт образования. - Минск, 2001. – С. 222.
27. Слепович Е.С., Гаврилко Т.И., Поляков А.М. Трансляция практики коррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в психо-физическом развитии, в контексте культурно-исторического подхода Л.С. Выготского. // Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология. Материалы международной научной конференции. / ГГУ. – Гомель, 2001. – С. 301-303.

РЭЗЮМЭ

Палякоў Аляксей Міхайлавіч

Развіцце прадуктыўных дзеянняў у падлеткаў з легкой інтэлектуальнай недастатковасцю

Ключавыя словы: прадуктыўная дзейнасць, прадуктыўнае дзеянне, задума, мэта, аперацыя, развіцце прадуктыўных дзеянняў.

Аб'ект даследвання.

Прадуктыўныя дзеянні падлеткаў як састаўляючая працэса іх сацыялізацыі.

Прадмет даследвання.

Развіцце прадуктыўных дзеянняў па стварэнню задумы ў адпаведнасці з агульнымі патрабаваннямі ў падлеткаў з легкой інтэлектуальнай недастатковасцю.

Мэта даследвання.

Вывучыць развіцце прадуктыўных дзеянняў па стварэнню задумы ў адпаведнасці з агульнымі патрабаваннямі ў падлеткаў з легкой інтэлектуальнай недастатковасцю.

У дысертацыйным даследванні выкарыстаны метады фарміруючага эксперыменту, назірання, паўстандартызаванага інтэрв'ю, статыстычныя метады. Распрацавана методыка выяўлення якасных характарыстык развіцця прадуктыўных дзеянняў.

У даследванні абгрунтоўваецца неабходнасць стварэння ў падлеткаў з інтэлектуальнай недастатковасцю структуры прадуктыўнай дзейнасці, накіраванай на пераўтварэнне розных прадметных сітуацый у адпаведнасці з сістэмай агульных культурных норм, патрабаванняў. Вядучым элементам у структуры прадуктыўнай дзейнасці з'яўляюцца дзеянні па стварэнню задумы ў адпаведнасці з агульнымі патрабаваннямі. Вызначана структура прадуктыўных дзеянняў і вылучаны крытэрыі ацэнкі іх развіцця. Устаноўлена, што на працягу падлеткавага ўзросту пры інтэлектуальнай недастатковасці ствараецца больш простая ў параўнанні з нормай функцыянальная структура прадуктыўных дзеянняў, якая абмяжоўвае магчымасці стварэння падлеткам задумы ў адпаведнасці з агульнымі патрабаваннямі. Распрацавана мадэль псіхалагічнай карэкцыі структуры прадуктыўных дзеянняў.

Навуковая навізна даследвання заключаецца ў распрацоўцы функцыянальнай структуры прадуктыўных дзеянняў, вылучэнні крытэрыяў ацэнкі іх развіцця ў падлеткаў, выяўленні асаблівасцей развіцця прадуктыўных дзеянняў пры легкой інтэлектуальнай недастатковасці і стварэнні мадэлі карэкцыі іх структуры.

Атрыманыя вынікі могуць быць выкарыстаны для ўзроставай і дыферэнцыйнай дыягностыкі развіцця прадуктыўных дзеянняў у падлеткаў з адхіленнямі ў разумовым развіцці, пры стварэнні карэкцыйных праграм, пры арганізацыі адукацыйна-выхаваўчага працэсу ў школах.

РЕЗЮМЕ

Поляков Алексей Михайлович

Развитие продуктивных действий у подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью

Ключевые слова: продуктивная деятельность, продуктивное действие, замысел, цель, операция, развитие продуктивных действий.

Объект исследования.

Продуктивные действия подростков как составляющая процесса их социализации.

Предмет исследования.

Развитие продуктивных действий по построению замысла в соответствии с общими требованиями у подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Цель исследования.

Изучить развитие продуктивных действий по построению замысла в соответствии с общими требованиями у подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью.

В диссертационном исследовании использованы методы формирующего эксперимента, наблюдения, полустандартизированного интервью, статистические методы. Разработана методика выявления качественных характеристик развития продуктивных действий.

В исследовании обосновывается необходимость образования у подростков с интеллектуальной недостаточностью структуры продуктивной деятельности, направленной на преобразование различных предметных ситуаций в соответствии с системой общих культурных норм, требований. Ведущим элементом в структуре деятельности являются действия по построению замысла в соответствии с общими требованиями. Определена структура продуктивных действий и выделены критерии оценки их развития. Установлено, что на протяжении подросткового возраста при интеллектуальной недостаточности образуется более простая по сравнению с нормой функциональная структура продуктивных действий, которая ограничивает возможности построения подростком замысла в соответствии с общими требованиями. Разработана модель психологической коррекции структуры продуктивных действий.

Научная новизна исследования состоит в разработке функциональной структуры продуктивных действий, выделении критериев оценки их развития у подростков, выявлении особенностей развития продуктивных действий при легкой интеллектуальной недостаточности и построении модели коррекции их структуры.

Полученные результаты могут быть использованы для возрастной и дифференциальной диагностики развития продуктивных действий у подростков с отклонениями в умственном развитии, при построении коррекционных программ, при организации учебно-воспитательного процесса в школах.

SUMMARY

Polyakov Alexey Mihylovich

The Productive Actions Development in Adolescents with Mild Intellectual Limitation

Key words: productive activity, productive action, intention, goal, operation, the productive actions development.

Object of research.

The adolescents' productive actions as a component of the process of their socialization.

Subject of research.

The development of the productive actions to generate intention according to the general demands in adolescents with mild intellectual limitation.

Goal of research.

To study the development of the productive actions to generate intention according to the general demands in adolescents with mild intellectual limitation.

The methods of the forming experiment, observation and demistandardizing interview, statistic methods were used in dissertation research. The method of the productive actions development qualitative characteristics discover had been elaborated.

The necessity of forming the structure of productive activity directed at transforming the various objective situations according to a system of general cultural norms, demands in mentally retarded adolescents was substantiated in the research. The actions to generate intention according to the general demands are the basic element in the structure of activity. The productive actions structure and the criteria of evaluation they development in adolescents were created. It's found that the more simple in comparison to the norm the productive actions functional structure forms when the intellectual limitation has place, that limits the adolescent's abilities to generate intention according to the general demands. The model of psychological correction of the productive actions structure was developed.

Scientific innovation of research lies in creating productive actions functional structure, in discovering the criteria of evaluation of they development in adolescents, in discovering the peculiarities of the productive actions development in the case of mental retardation and in creating the model of correction of their structure.

Results obtained in research can be used for the diagnostic of the productive actions development and for the differential diagnostic of mentally retarded adolescents, for elaborating correctional programs, for organization educational process in schools.