

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. М. ТАНКА

УДК

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

Работа выполнена в Белорусском государственном университете

Научный руководитель – доктор психологических наук,
профессор Слепович Е.С.
(БГУ, кафедра психологии)

Официальные оппоненты:

- доктор психологических наук, профессор Лысюк Л.Г.
(БГУ, кафедра педагогики и психологии (дошкольной))
- кандидат психологических наук, доцент Морозов В.Е.
(АУП РБ, кафедра психологии управления)

Оппонирующая организация – Учреждение образования «Европейский гуманитарный университет»

Защита состоится 26 июня 2002 г. в 14.00 часов на заседании совета по защите диссертаций К 02.21.02 при Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка по адресу: 220050, г. Минск, ул. Советская, 18, ауд. 482, тел. 264-92-57.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

Автореферат разослан «22» мая 2002 г.

Ученый секретарь совета
по защите диссертаций

З.А. Апацкая

ДОПОЛНЕНИЕ

к автореферату диссертации
на соискание ученой степени кандидата психологических наук
по специальности 19.00.10 – коррекционная психология
Полякова Алексея Михайловича
РАЗВИТИЕ ПРОДУКТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ПОДРОСТКОВ
С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ
(Минск – 2002)

В связи с защитой, которая назначена на 26 июня 2002 г. в 14.00 часов на заседании совета по защите диссертаций К 02.21.02 при Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка (по адресу: 220050, г. Минск, ул. Советская, 18, ауд. 482, тел. 264-92-57), сообщаем:

- оппонирующая организация – Академия управления при Президенте Республики Беларусь вместо Европейского гуманитарного университета,
- официальный оппонент – кандидат психологических наук, доцент Алексина Лидия Ивановна (БГПУ, декан) вместо В.Е. Морозова (АУП РБ, кафедра психологии управления).

Председатель совета
по защите диссертаций

Т.В. Сенько

Ученый секретарь совета
по защите диссертаций

З.А. Апацкая

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы диссертации. Подростковый возраст представляет собой этап в развитии личности, сопровождаемый трудностями социализации 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, усвоение общих социальных норм (Л.С. Выготский), предъявляющих определенные требования к организации собственной деятельности и ее продуктам, во-вторых, существенное расширение объема и содержания предметных ситуаций, в которых подросток вынужден ориентироваться *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.). Следовательно возникает 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. 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.

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 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) на протяжении подросткового возраста.
3. Изучить развитие продуктивных действий умственно отсталых школьников на протяжении подросткового возраста.
4. Произвести сравнительный анализ развития продуктивных действий на этапе подросткового возраста при ЗПР и при умственной отсталости.
5. Разработать модель психологической коррекции структуры продуктивных действий у подростков с легкими отклонениями в умственном развитии.

Объект исследования – продуктивная деятельность подростков как составляющая процесса их социализации.

Предмет исследования – развитие продуктивных действий подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Гипотеза исследования: образование функциональной структуры продуктивных действий в подростковый период при легкой интеллектуальной недостаточности имеет более низкий темп и уровень осмысленного выделения, интеграции и дифференциации структурных элементов по сравнению с нормой.

Методологической основой исследования стали теоретические положения деятельностного подхода, представленного в русле отечественной психологической традиции (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.); возрастная периодизация психического развития Д.Б. Эльконина; положения психолого-педагогической системы Л.В. Занкова; понятие о психологической структуре дефекта (В.И. Лубовский, Е.С. Слепович).

Методы исследования. В качестве основных методов исследования были использованы лабораторный констатирующий 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 и продуктов решения различных мыслительных задач.

В экспериментальном 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. Выявлены характеристики продуктивных действий на различных этапах подросткового периода в норме, при ЗПР и умственной отсталости. Произведен сравнительный анализ развития продуктивных действий у подростков с ЗПР и умственной отсталостью. Разработана модель психологической коррекции структуры продуктивных действий у подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Практическая значимость полученных результатов. Полученные результаты исследования 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, а также при организации учебно-воспитательного процесса в школах. Они могут быть включены 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. Структура продуктивных действий подростков состоит из функциональных элементов, согласованная работа которых обеспечивает порождение замысла в соответствии с общими требованиями к нему. Развитие продуктивных действий заключается в образовании их функциональной структуры. Определение критериев оценки развития продуктивных действий основывается на роли последних в социализации и деятельности подростка, что требует от него умения строить замысел таким образом, чтобы он соответствовал общим социальным требованиям и предметной ситуации, а также мог быть реализован в деятельности.
2. Продуктивные действия подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью имеют более простое строение по сравнению с нормой: процессы порождения общей и частной цели, определения операций, их последовательности и иерархии не выделяются; преобладает образование частных целей, направленных на изменение отдельных свойств, качеств 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, определения 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 действий относительно возраста: продуктивные действия подростков с ЗПР имеют более сложное строение по сравнению с их умственно отсталыми сверстниками 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 воспроизводящихся и определяющих содержание коррекционной работы: придание социальной и личностной значимости деятельности подростка, в рамках которой осуществляется коррекционная работа; диагностика уровня развития продуктивных действий подростка; определение направлений коррекционной работы, создающих условия для образования, интеграции и осмысленной дифференциации функциональных элементов в структуре продуктивных действий; подготовка и использование методического материала различного предметного содержания, реализующего заданные направления коррекционной работы; оценка результатов коррекционной работы.

Личный вклад соискателя состоит в определении структуры, выделении критериев и уровней развития продуктивных действий подростков; разработке методики для изучения развития продуктивных действий у подростков и проведении эксперимента; построении модели психологической коррекции структуры продуктивных действий у подростков с интеллектуальной недостаточностью.

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 пси-

хотерапии» (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 собственной деятельности в бесконечном многообразии конкретных предметных ситуаций в соответствии с этими нормами, требованиями представляет собой проблемную ситуацию, в которой оказывается подросток в процессе своей социализации (Л.С. Выготский, Д.И. Фельдштейн). Разрешение такой проблемной ситуации возможно за счет построения подростком замысла, отражающего 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 отклонений от нормы в развитии продуктивных действий. Выявление таких отклонений 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 далее 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 буду-

щего, 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 экспериментато-

ром, 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, H. 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 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 внутрен-

них 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.-Д. 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, А.В. Запорожца и др.; возрастной периодизации психического развития Д.Б. Эльконина; положениях психолого-педагогической системы Л.В. Занкова о роли обучения и воспитания в общем психическом развитии ребенка; понятии о психологической структуре 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 вы-

явления 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 соотношение структурных элементов.

Критерии продуктивности позволяют характеризовать процесс развития действий и выводятся из роли последних в продуктивной деятельности подростка. Были выделены следующие критерии: 1) соответствие порожденного 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. При организации экспериментальных ситуаций испытуемому необходимо предоставить определенную свободу в порождении замысла. 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 данных 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 соотнесение 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 соотнесении 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 частной целью.	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-эмпирическому 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 ин-

тервалах ($\alpha < 0.001$). 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 дифференцирована, что снижает способность к преобразованию предметных ситуаций в соответствии с общими требованиями. Подростки с интеллектуальной недостаточ-

ностью 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.

Коррекционная работа, направленная на коррекцию 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*, в рамках которой осуществляется коррекционная работа: необходимо, чтобы деятельность имела личностный смысл для подростка, что может достигаться за счет придания ей взрослым социальной значимости; коррекция осуществляется в различных сферах жизнедеятельности для того, чтобы иметь широкий эффект социализации подростка; следует

использовать коллизии, возникающие из-за разрыва между предметными условиями и общими требованиями к деятельности подростка.

2) *Диагностика уровня развития продуктивных действий подростка*, необходимая вследствие того, что коррекционная работа носит процессуальный характер, т.е. она адекватна уровню развития продуктивных действий и нацелена на создание условий, способствующих последовательному переходу на высшие уровни.

3) *Определение направлений и условий коррекции структуры продуктивных действий подростка в соответствии с уровнем их развития*. Работа направлена на: а) образование «новых» функциональных элементов в структуре продуктивных действий за счет превращения каждого элемента в самостоятельное осмысленное действие; б) установление связей между отдельными функциональными элементами за счет интеграции этих элементов в единое действие и превращения их в отдельные операции; в) установление отношений и изменение работы отдельных функциональных элементов в структуре продуктивных действий вследствие их взаимодействия, что обеспечивается за счет осмысленной дифференциации функциональных элементов и определения последовательности их работы.

4) *Подготовка и использование методического материала* в соответствии со следующими положениями: а) все направления коррекционной работы реализуются при выполнении подростком одних и тех же обучающих заданий; б) для обеспечения широкого эффекта социализации варьируются условия и требования заданий; в) при подборе методического материала учитываются психологические особенности подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью.

5) *Оценка результатов коррекционной работы*, осуществляемая по следующим направлениям: а) оценка изменений в уровне развития продуктивных действий; б) оценка эффектов социализации подростка (адаптация в различных сферах жизнедеятельности); в) оценка изменений мотивации деятельности подростка (ориентация на социальные требования, значимость самоорганизации и пр.).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Продуктивные действия подростков, нацеленные на построение замысла в соответствии с общими социальными требованиями, состоят из следующих функциональных 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. Развитие продуктивных действий направлено на образование их функциональной структуры. 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 легкими отклонениями в сфере интеллекта 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 ресурсов 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 выделяются 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, 21, 22, 23, 25].

4. В структуре продуктивных действий старших подростков-олигофренов выделяются 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 выделяют 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, 21, 23].

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: а) социальная и личностная значимость деятельности, в рамках которой осуществляется коррекция; б) процессуальный характер развития продуктивных действий, требующий организации последовательного перехода от низших уровней развития к высшим; в) осмысленное образование, интеграция и дифференциация структурных элементов действия; г) использование различного по содержанию, учитывающего направления коррекционной работы и психологические особенности подростков с интеллектуальной недостаточностью методического материала; д) изменение направлений и условий коррекционной работы в соответствии с оценкой ее результатов [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.

Прадуктыўная дзейнасць падлеткаў як састаўляючая працэса іх сацыялізацыі.

Прадмет даследвання.

Развіцце прадуктыўных дзеянняў падлеткаў з легкой інтэлектуальнай недастатковасцю.

Мэта даследвання.

Вывучыць развіцце прадуктыўных дзеянняў падлеткаў з легкой інтэлектуальнай недастатковасцю.

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

У даследванні абгрунтоўваецца неабходнасць дзеля сацыялізацыі падлеткаў з інтэлектуальнай недастатковасцю абразавання ў іх структуры прадуктыўнай дзейнасці як актыўнасці па структураванню і пераўтварэнню шматлікіх канкрэтных прадметных сітуацый у адпаведнасці з сістэмай агульных культурных норм, патрабаванняў і інш. Вядучым элементам у структуры прадуктыўнай дзейнасці з'яўляюцца дзеянні па стварэнню замыслу ў адпаведнасці з агульнымі патрабаваннямі. Вызначына структура прадуктыўных дзеянняў і вылучаны крытэрыі іх развіцця. Устаноўлена, што развіцце структуры прадуктыўных дзеянняў пры інтэлектуальнай недастатковасці мае больш нізкі тэмп, чым у норме, яны маюць больш прастую пабудову і больш развернутую форму, у большай якасці залежаць ад канкрэтных умоў. Распрацавана мадэль псіхалагічнай карэкцыі структуры прадуктыўных дзеянняў.

Навуковая навізна даследвання заключаецца ў распрацоўке 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 дзеля ўзроставай і дыферэнцыйнай дыягностыкі развіцця прадуктыўных дзеянняў у падлеткаў з адкланеннямі 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.

Продуктивная деятельность подростков как составляющая процесса их социализации.

Предмет исследования.

Развитие продуктивных действий подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Цель исследования.

Изучить развитие продуктивных действий подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью.

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

В исследовании обосновывается необходимость для социализации подростков с интеллектуальной недостаточностью образования у них структуры продуктивной деятельности как активности по структурированию и преобразованию многообразных конкретных предметных ситуаций в соответствии с системой общих культурных норм, требований и пр. 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 развитие структуры продуктивных действий при интеллектуальной недостаточности имеет более низкий темп, чем в норме, они имеют более простое строение и в большей мере зависят от конкретных условий. 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 of Adolescents with Mild Intellectual Limitation

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

Object of research.

The adolescent's productive activity as a component of the process of their socialization.

Subject of research.

The productive actions' development of adolescents with mild intellectual limitation.

Goal of research.

To study the productive actions' development of adolescents with mild intellectual limitation.

The methods of state laboratory 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 to make structure and to transform the number of concrete objective situations according to a system of general cultural norms, demands etc. for the socialization of 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 structure of productive actions and the criterions of evaluation of they development in adolescents were created. It's found that the development of the productive actions' structure has slower tempo in the case of mental retardation in comparison to the norm. They have more simple construction and more depend on concrete conditions. It's created the model of psychological correction of the productive actions' structure.

Scientific innovation of research lies in creating functional structure of productive actions, in discovering the criterions of evaluation of they development in adolescents, in discovering 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.