

РАЗВИТИЕ СОТРУДНИЧЕСТВА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛЬНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Кисова В.В.¹, Семенов А.В.², Мудрова Д.С.¹

¹ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)», Нижний Новгород, Россия (603950, Нижний Новгород, ГСП-37, ул. Ульянова, 1), e-mail: kisoaverv@mail.ru

²ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (ННГУ), Нижний Новгород, Россия (603950, Нижний Новгород, ГСП-20, пр. Гагарина, 23), e-mail: semalval@mail.ru

В статье представлена коррекционно-развивающая программа для старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР), направленная на формирование у них сотрудничества в учебно-познавательной деятельности. Авторами обосновывается теоретико-методологический подход к построению коррекционно-развивающей работы на основе трудов ведущих специалистов в области педагогической и коррекционной психологии. Формулируются научно-организационные принципы коррекционно-развивающей работы со старшими дошкольниками с ЗПР. Выделены типологические особенности становления сотрудничества дошкольников со взрослыми и сверстниками. Описываются этапы осуществления программы в условиях специализированного дошкольного образовательного учреждения для детей с ЗПР. Представлены примеры реализации коррекционно-развивающей программы на материале традиционных для дошкольного образовательного учреждения видов деятельности. Анализируется динамика становления сотрудничества у дошкольников с ЗПР в ходе коррекционно-развивающей работы. Обозначаются трудности, возникающие у детей в реализации сотрудничества на разных этапах учебно-познавательной деятельности.

Ключевые слова: дошкольники с задержкой психического развития, сотрудничество в учебно-познавательной деятельности, модель учебного сотрудничества.

DEVELOPMENT OF COLLABORATION OF CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAY IN EDUCATIONAL ACTIVITIES OF SPECIAL PRESCHOOL INSTITUTIONS

Kisova V.V.¹, Semenov A.V.², Mudrova D.S.¹

¹Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia (603950, Nizhny Novgorod, str. Ulyanov, 1), e-mail: kisoaverv@mail.ru

²Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia (603950, Nizhny Novgorod, 23 Gagarin Ave), e-mail: semalval@mail.ru

The article presents the correction and development program for senior preschool children with MDD (mental development delay) aimed at developing their collaboration in educational and cognitive activity. Authors substantiates the theoretical and methodological approach to the creation of correctional and development work, based on the works of the leading experts in of educational and correctional psychology. The stages of implementation of the program in specialized preschool educational institutions for children with MDD are described. The examples of the implementation of correctional and development program based on the material of traditional activities for preschool educational institutions are represented. The dynamics of the formation of collaboration among preschool children with MDD in the correctional and development work are analyzed. The difficulties, which appear among children during the implementation of collaboration at different stages of educational and cognitive activity are designated.

Keywords: preschoolers with mental development delay, collaboration in educational and cognitive activity, model of educational collaboration.

Внедрение в практику работы детских садов Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) дошкольного образования поставило перед специалистами новые актуальные задачи, одной из которых является формирование у старших дошкольников предпосылок к учебной деятельности. Многочисленные

исследования отечественных психологов и педагогов в качестве таких предпосылок выделяют сформированность символической функции сознания и воображения (Е.Е. Сапогова), развитие произвольности (Е.А. Бугрименко, Н.И. Гуткина, К.Н. Поливанова и др.), формирование внутренней позиции школьника (Л.И. Божович, Т.А. Нежнова и др.) и т.д. По мнению М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой, Е.Е. Кравцовой и ряда других исследователей центральной предпосылкой формирования учебной деятельности является эффективное общение ребенка со взрослыми и сверстниками. Так, Е.Е. Кравцова [3] считает, что «кооперативно-соревновательный» тип общения со сверстниками в сочетании с контекстным общением со взрослым обеспечивает будущим первоклассникам оптимальную коммуникативную готовность к школьному обучению. Соглашаясь с данным положением, мы, однако, хотели бы подчеркнуть, что постепенный переход старших дошкольников от игровой к учебной деятельности инициирует развитие у них такой формы делового общения как сотрудничество в учебно-познавательной деятельности. К сожалению, исследования в этом направлении крайне малочисленны (Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова [9]).

Особую актуальность проблема формирования сотрудничества в учебно-познавательной деятельности приобретает в отношении дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Способность детей сотрудничать в ходе учения и познания позволяет реализовать в работе с ними базовый принцип эффективной коррекционно-развивающей работы – ориентацию на зону ближайшего развития ребенка.

Многочисленные исследования разных аспектов коммуникативно-личностного развития дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) доказывают наличие у них значительных потенциальных возможностей в овладении навыками сотрудничества со взрослыми и сверстниками (О.Н. Богомякова, О.В. Вольская, Е.Е. Дмитриева, Т.О. Журавлева, Е.В. Локтева и др.). К сожалению, работ, посвященных изучению и формированию сотрудничества в учебно-познавательной деятельности у старших дошкольников с ЗПР, нами обнаружено не было.

Целью экспериментального исследования было формирование основ учебного сотрудничества со взрослым и сверстниками у старших дошкольников с ЗПР. Основой для построения коррекционной психолого-педагогической программы развития учебного сотрудничества со взрослыми и сверстниками у старших дошкольников с ЗПР явились:

- фундаментальные теоретические положения культурно-исторической парадигмы Л.С. Выготского;
- концептуальные подходы к пониманию роли деятельности в развитии личности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.);

- результаты психолого-педагогических исследований коллективно-распределенной формы учебной деятельности и учебного сотрудничества (В.В. Давыдов, К.А. Поливанова, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.);
- положение об особенностях смены ведущих деятельностей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту (В.В. Давыдов, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.);
- психологические исследования общения детей дошкольного возраста в аспекте коммуникативной готовности к школьному обучению (М.И. Лисина, Г.И. Капчеля, Е.Е. Кравцова, Е.О. Смирнова и др.);
- психолого-педагогические исследования специфики формирования общения старших дошкольников с ЗПР со взрослыми и сверстниками (Е.Е. Дмитриева, О.Н. Богомякова, О.В. Вольская, Е.С. Слепович и др.).

Данные теоретические положения позволили сформулировать основные принципы построения коррекционно-развивающих занятий со старшим дошкольниками с ЗПР.

1. *Принцип учета актуальной и ближайшей зоны развития детей.* Построение коррекционно-развивающей программы осуществлялось с учетом полученных в констатирующем эксперименте данных об особенностях развития учебного сотрудничества у старших дошкольников с ЗПР. Используемая в диагностической работе критериально-ориентированная методика позволила эффективно наметить зону ближайшего развития учебного сотрудничества детей, участвующих в эксперименте.

2. *Принцип создания положительного эмоционального фона отношений участников учебного взаимодействия.* Результаты исследований Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева показывают, что эмоции сопровождают весь процесс психического развития ребенка и во многом определяют его личностное развитие. В переходном от дошкольного к младшему школьному возрасту эмоции активно регулируют возможность полноценного перехода ребенка к опосредованным социально выработанным нормам и способам действий.

3. *Принцип личностно ориентированного взаимодействия детей со взрослыми и сверстниками.* Реализация данного принципа опиралась на субъект-субъектную коммуникативную парадигму, построенную на работах представителей гуманистической психологической традиции (К. Роджерс, Г. Лэндрет, В. Экслейн и др.). Такой подход позволял эффективно развивать диалогические формы взаимодействия детей со взрослым и сверстниками, позволяющие демонстрировать принятие и уважение индивидуальности каждого участника сотрудничества.

4. *Принцип актуализации учебно-познавательной деятельности.* Использование данного принципа в коррекционно-развивающей работе позволяло дать детям представление о специфике учебно-познавательной деятельности и ее отличии от привычной им игровой. Усвоение и осознание алгоритма учебно-познавательной деятельности способствовало более эффективному формированию у детей учебного сотрудничества.

5. *Принцип осуществления учебного сотрудничества на основе индивидуализированного подхода к детям.* Такой подход реализовывал одну из важнейших идей Л.В. Выготского и его последователей об ориентации в психолого-педагогической работе на личность ребенка как субъекта собственной деятельности. Учет прошлого опыта ребенка, специфика его мотивационной сферы, ценностных ориентаций, целей и интересов позволяли создать необходимые психолого-педагогические условия для полноценной реализации возможностей в сфере развития учебного сотрудничества у каждого ребенка.

Программа коррекции и развития учебного сотрудничества со взрослыми и сверстниками включала в себя два основных направления: развитие учебного сотрудничества со взрослым и развитие учебного сотрудничества со сверстниками. Психолого-педагогическая работа строилась по трем основным этапам. Первый, так называемый подготовительный этап, позволял создать у детей необходимую мотивационную и эмоциональную основу для проведения последующих этапов коррекционно-развивающей работы. Второй этап был направлен на освоение дошкольниками доступных их возрасту, моделей сотрудничества в учебно-познавательной деятельности. Содержание третьего завершающего этапа программы включало в себя отработку с детьми представленных им моделей сотрудничества на дидактическом материале большинства видов образовательной деятельности, включенных в коррекционно-образовательный процесс специализированного дошкольного образовательного учреждения. Таким образом, коррекционно-развивающая работа по формированию учебного сотрудничества осуществлялась в течение всего учебного года.

Первый этап программы имел своей целью создание у дошкольников эмоционально-положительной установки на учебное сотрудничество со взрослыми и сверстниками.

Работа проводилась на занятиях образовательной деятельностью (чтение художественной литературы), а также в ходе образовательной деятельности в режиме дня (дидактические игры). Формы организации психолого-педагогической работы были различными. Занятия, посвященные чтению художественной литературы, проводились в подгрупповой форме, что позволяло более эффективно проводить с дошкольниками обсуждение прочитанных произведений. Настольно-печатные дидактические игры чаще всего организовывались как парное взаимодействие взрослого и ребенка, для проведения

дидактических игр познавательного характера (игры-поручения, игры-загадки, игры путешествия и т.д.) привлекалось не более трех-четырех детей.

Для развития у дошкольников интереса к сотрудничеству со взрослыми и сверстниками были подобраны художественные произведения детской литературы, рекомендованные для использования в образовательном процессе детского сада (В.А. Осеева «Синие листья», «Все вместе»; Е.А. Пермяк «Торопливый ножик»; В.Г. Сутеев «Кораблик», «Разные колеса»). Параллельно с обсуждением художественной литературы дошкольники по инициативе взрослого включались в интеллектуальные дидактические игры, требующие активного взаимодействия. Для формирования представления об учебном сотрудничестве со взрослым использовались настольно-печатные дидактические игры, например, «Лабиринт», «Волшебный круг», «Колумбово яйцо», «Танграм» и др.

Для формирования интереса и положительного эмоционального отношения к сверстнику в учебно-познавательной деятельности использовались авторские дидактические игры Л.В. Артемовой [1], например, «Собери букет», «Что кому надо для совместной работы?», «Как поступить?», «Куда пойдем?» и другие. В ходе проведения данного этапа работы отмечалась значительная положительная динамика интереса детей к ситуации учебного сотрудничества со взрослыми и сверстниками. Дети с нетерпением ждали того времени в режиме дня, когда педагог обычно проводил с ними игры или читал художественные произведения. Если по какой-либо причине данные мероприятия не проводились, дети высказывали сожаление и интересовались, когда с ними будут заниматься.

Важным итогом данного этапа программы стало появление у детей желания взаимодействовать в процессе учебно-познавательной деятельности и проявление попыток увидеть взрослого или сверстника как партнера по деятельности.

Цель второго этапа программы определялась как формирование операционального компонента учебного сотрудничества со взрослыми и сверстниками.

Логика психолого-педагогической работы заключалась в последовательном, постепенном переводе дошкольников от более простых моделей учебного взаимодействия со взрослым и сверстником к более сложным. На основе результатов исследований В.В. Кисовой [2, 8], Е.Е. Кравцовой [3], В.Я. Ляудис [4, 5], И.П. Негурэ [4], В.П. Панюшкина [6], Л.С. Римашевской [7], С.Н. Сорокоумовой [8] и других исследователей, нами были обозначены такие модели учебного сотрудничества дошкольников как:

- индивидуально-кооперативная модель учебного сотрудничества с предварительным распределением функций между участниками;

- кооперативная модель учебного сотрудничества с предварительным распределением функций между участниками;

- кооперативная модель учебного сотрудничества без предварительного распределения функций между участниками.

Начальная работа строилась на основе индивидуально-кооперативной модели учебного сотрудничества с предварительным распределением функций между участниками. Суть такой формы учебного взаимодействия заключалась в научении детей принятию общей цели совместной работы, на основе которой, каждый из участников индивидуально выполнял определенную для него правилами часть задания. Полученный каждым из партнеров результат становился частью общего результата, что отражалось в совместной оценке качества работы и вклада в нее каждого участника. Основываясь на концепции развития учебного сотрудничества Г.А. Цукерман, знакомство детей с каждой моделью взаимодействия происходило на основе работы детей в группе сверстников.

Кооперативная модель учебного сотрудничества с предварительным распределением функций между участниками также предполагала принятие дошкольниками общей цели деятельности. Усложнение учебного сотрудничества заключалось в последовательном выполнении каждым участником действий, результат которых становился основой выполнения задания для следующего партнера. Таким образом, результат общей работы складывался не из индивидуальных независимых друг от друга итогов выполнения определенной части задания каждым участником, а формировался в зависимости от качества действий каждого ребенка уже в процессе учебно-познавательной деятельности. Подобное построение учебного сотрудничества требовало от партнеров взаимной координированности действий и взаимоконтроля на всем протяжении выполнения задания.

Формирование кооперативной модели учебного сотрудничества без предварительного распределения функций между участниками предполагало освоение детьми инициативных совместных действий со взрослым и сверстниками на всех этапах учебно-познавательной деятельности. Этот вариант учебного сотрудничества основывался на наличии у детей определенного опыта взаимодействия в учебно-познавательной деятельности: умении принять общую цель работы, осуществлении координации своих действий с учетом позиции партнера, наличии навыков совместной оценки общего результата. Центральным моментом научения данной модели сотрудничества явилось освоение дошкольниками этапа совместного планирования предстоящей деятельности. В первую очередь это касалось выделения этапов работы с последующим распределением функций между партнерами.

Положительная динамика развития учебного сотрудничества в процессе работы на втором этапе программы особенно ощутимо прослеживалась при внедрении наиболее

простых моделей взаимодействия. Несмотря на определенные затруднения в принятии взрослого и сверстников как партнеров учебно-познавательной, а не игровой деятельности, большинство дошкольников, участвующих в эксперименте, смогли в той или иной степени освоить функциональную роль сотрудника. Как и ожидалось, более легко это произошло в отношении сверстников, чем взрослого. Определенную проблему составили появившиеся у детей антикооперативные, конфликтные проявления учебного сотрудничества со сверстниками. Однако, на наш взгляд, это следует рассматривать как некий прогресс в формировании учебного взаимодействия, т.к. ранее дети были индифферентны как к самой ситуации, так и к партнерам.

Наибольшие затруднения в освоении вызвала у детей модель учебного сотрудничества без предварительного распределения функций. В этом случае наиболее продуктивно осуществлялось деловое взаимодействие дошкольников со взрослым. Наличие в учебно-познавательной ситуации образца действий взрослого эффективно стимулировало детей на ответные инициативные реакции, существенно облегчало им ориентировку в деятельности, позволяло пережить успех в значимой для них ситуации.

Большую роль в развитии всех моделей учебного сотрудничества играла эффективная позиция педагога, которая варьировалась от непосредственно-обучающей до опосредованно-поддерживающей. Количество и содержание психолого-педагогической помощи определялось с учетом индивидуальных и индивидуально-типических особенностей дошкольников экспериментальной группы.

Цель третьего этапа программы заключалась в закреплении у дошкольников навыков учебного сотрудничества со взрослым и сверстниками и стимулировании его использования в вариативных условиях учебно-познавательной деятельности.

Коррекционно-развивающая работа реализовывалась на таких занятиях образовательной деятельностью как формирование элементарных математических представлений, развитие речи, подготовка к обучению грамоте, формирование целостной картины мира. Все специалисты, работающие с детьми экспериментальной группы, ориентировались на учебное сотрудничество как основную форму организации учебно-познавательной деятельности дошкольников в рамках занятий. Этому способствовало специально организованное психологическое сопровождение педагогов, направленное на совершенствование их профессиональной компетентности.

На протяжении всего третьего этапа реализации программы по развитию учебного сотрудничества у детей с ЗПР наблюдалась положительная динамика. Прежде всего, это выражалось в том, что большинство дошкольников стало воспринимать саму ситуацию учебного взаимодействия со взрослым и сверстниками как привычную и необходимую. Дети

получали эмоциональное удовлетворение от процесса делового общения, а также от его результата. Следует отметить, что дошкольники стали проявлять больше познавательной инициативности не только по отношению к сверстникам, но и по отношению к взрослому. Это выражалось в стремлении задавать педагогам и психологам познавательные вопросы, в попытках детей решать учебные задачи с обучающей помощью взрослого.

Наибольшую проблему при формировании у детей доступных их возрасту навыков учебного сотрудничества составил этап предварительного планирования самой деятельности и на его основе распределение функциональных ролей между участниками совместной работы. К сожалению, в некоторых случаях дети не могли самостоятельно справиться с этим этапом учебного взаимодействия, особенно в ситуации сотрудничества со сверстниками. Дошкольники затруднялись в выделении этапов предстоящей деятельности и, столкнувшись с данной проблемой, либо теряли инициативу в отношении дальнейших действий, либо могли демонстрировать агрессивные проявления по отношению к партнерам. На наш взгляд, проявление таких особенностей сотрудничества у дошкольников с ЗПР является закономерным, так как предварительное планирование объективно вызывает у них затруднения в силу особенностей строения дефекта при данном виде дизонтогенеза и возрастной специфики развития.

Представленная коррекционно-развивающая программа продемонстрировала свою эффективность и может быть рекомендована для практического внедрения в работу специализированных детских садов для детей с ЗПР.

Список литературы

1. Артемова Л.В. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников: Кн. Для воспитателей детского сада и родителей. – М.: Просвещение, 1992. – 96 с.
2. Кисова В.В., Кузнецов Ю.А., Семенов А.В. Сотрудничество как форма инновационного развивающего обучения на разных ступенях образовательной системы // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №6; URL: <http://www.science-education.ru/113-11685> (дата обращения: 01.12.2014).
3. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991. – 150 с.
4. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших подростков. – Кишинев: Штиинца, 1983. – 87 с.

5. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Хрестоматия по педагогической психологии / Сост. А.И. Красило, А.П. Новгородцева. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – С. 44-59.
6. Панюшкин В.П. Функции и формы сотрудничества учителя и учащихся в учебной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1984. – 19 с.
7. Римашевская Л.С. Развитие сотрудничества старших дошкольников со сверстниками на занятии: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2001. – 183 с.
8. Сорокоумова С.Н., Кисова В.В. Особенности сотрудничества старших дошкольников с задержкой психического развития со взрослыми и сверстниками в учебно-познавательной деятельности // Дефектология. – 2014. - №1. – С. 29-38.
9. Цукерман Г.А, Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь: программа адаптации детей к школьной жизни: Пособие для учителя. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2012. – 128 с.

Рецензенты:

Сорокоумова С.Н., д.псих.н., доцент, профессор ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», г. Нижний Новгород;

Суворова О.В., д.псих.н., доцент, доцент кафедры психологии, общеправовых и гуманитарных дисциплин НОУ ВПО «Институт государственного управления права и инновационных технологий» (филиал в г. Н. Новгороде), г. Нижний Новгород.