**КУРСОВАЯ РАБОТА**

**Исследование особенностей базисных компонентов личности у детей с задержкой психического развития**

**Содержание**

Введение

ГЛАВА 1. ИССЛЕДОВАНИЕ БАЗИСНЫХ КОМПОНЕНТОВ ЛИЧНОСТИ

1.1 Базисные компоненты личности

1.1.1 Целостный подход в изучении личности

1.1.2 Понятие ценностности

1.1.3 Область взаимоотношений как базовое основание личности

1.1.4 Бесконечность человека

* + 1. Сознание
  1. Деятельность как базовое основание
  2. Особенности деятельности детей с ЗПР

1.4 Проблема диагностики развития деятельности

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ЧАСТЬ

* 1. Этапы исследования
  2. Описание методик
  3. Полученные результаты

Выводы

Заключение

Список литературы

Приложения

**Введение**

В 50 —60-х гг. проблема изучения специфических особенностей детей, которые плохо усваивали программу общеобразовательной школы, приобрела особую значимость. В результате под руководством М.С.Певзнер, ученицы Л.С.Выготского, специалиста в области клиники умственной отсталости, было начато разностороннее исследование причин неуспеваемости [13, 27]. Комплексные психолого-педагогические исследования детей с диагностированной ЗПР в течение последующих 15 лет позволили накопить большое количество данных, характеризующих своеобразное развитие психического развития детей данной категории.

Известно также, что в современной психологической литературе существует значительное число исследований, позволяющих описать строение мыслительной деятельности, ее генезис, возрастные и индивидуальные отличия. Особое направление образуют работы, в которых выявляется взаимосвязь особенностей мышления с разными сторонами личности ребенка.

Казалось бы, в арсенале современного психолога нет недостатка в тестах, предназначенных для выявления тех или иных сторон психического развития ребенка. Но, выявив с их помощью трудности, которые испытывает ребенок в процессе обучения, педагог, психолог или родители пытаются преодолеть их, направляя усилия на отработку обнаруженных недостатков: ребенок не знает правил — учим наизусть, не понимает, как решается задача — решим десять похожих, чтобы запомнил способ решения и т.д. Все мы хорошо знаем, что результаты, полученные таким способом, приводят к небольшим и локальным улучшениям, но это "симптоматическое лечение", которое не затрагивает сути, упуская из виду личность ребенка. При таком подходе все функции существуют как бы сами по себе, не связываясь в единое целое.

Известно также, что вопрос о взаимосвязи аффекта и интеллекта ставился еще в ранних, классических на сегодняшний день, работах.

Л.С.Выготского, а в дальнейшем его учениками и последователями. Л.С.Выготский указывал на то, что нельзя понять мышление, особенно его развитие у ребенка, вне связи с эмоциями, ибо в ходе развития интеллектуальных функций изменяется их взаимоотношение с эмоциями [13]. Наиболее полное отражение принцип единства аффективной и интеллектуальной сфер получил в работах С.Л.Рубинштейна [32].

В настоящее время имеются оригинальные исследования, направленные на выявление взаимосвязи особенностей мышления с отдельными эмоционально-волевыми чертами. В этих работах зафиксирована связь между особенностями мышления и отдельными проявлениями личностной сферы ребенка. Проблема же изучения мышления детей с ЗПР в личностном плане, как мыслительной деятельности, характер и протекание которой определяются личностной организацией субъекта, является актуальной и сегодня, и решение ее возможно только на основе теории личности.

Такую возможность дает системный подход, применявшийся в работах Непомнящей Н.И [25].

Цель исследования: наше исследование направлено на то, чтобы исследовать и описать особенности деятельности как базисного основания личности у детей с ЗПР.

Это позволило нам сформулировать следующую гипотезу исследования: мы предположили, что своеобразие в деятельности как базисного основания личности у детей с ЗПР в значительной степени определяет их возможности.

Объект исследования: базисные основания личности ребенка с ЗПР.

Предмет исследования: особенности деятельности как базисного компонента личности.

Проверка выдвинутой гипотезы предполагает решение следующих задач:

1. Подбор блока методик, позволяющего провести эмпирическую проверку сформулированной гипотезы;
2. изучение особенностей деятельности, характерных для названной группы испытуемых;
3. сопоставление полученных данных, составление выводов.

На решение данных задач направлен следующий комплекс методик:

Методика «Елочные игрушки». Цель: диагностирование типа структуры деятельности по совокупности всех параметров, определение типа общей структуры деятельности.

Методика «Вертушки». Цель: выявление факторов, влияющих на протекание деятельности и их соотношения с общей структурой деятельности [25].

В работе использовались следующие методы:

1) теоретический анализ источников и специальной литературы;

2) эмпирические методы исследования, включающие в себя наблюдение, тестовые;

3) методы качественного анализа эмпирических данных. Практическая значимость исследования состоит в том, что решение

обозначенных вопросов может послужить основой для организации исследования особенностей развития детей с ЗПР на основе целостного подхода в изучении личности в образовательных учреждениях. Методики, результаты исследований могут быть использованы в практической деятельности психологами образовательных учреждений, что будет способствовать коррекции и развитию детей с ЗПР.

Наше исследование проводилось на базе СОШ №18 г.Нерюнгри в течение 3 четверти 2004-2005 учебного года. В качестве экспериментальной группы выступили учащиеся 4 класса выравнивания в количестве 9 человек. Структура курсовой работы включает введение, две главы, заключение, список использованной литературы, включающий 45 наименований, приложения.

**ГЛАВА 1. ИССЛЕДОВАНИЕ БАЗИСНЫХ КОМПОНЕНТОВ ЛИЧНОСТИ**

**1.1 Базисные компоненты личности**

Рассматривая проблему исследования базисных компонентов личности, следует отметить, что в настоящее время существуют разнообразные представления о личности. Наиболее теоретически обоснованным подходом к личности и методу ее анализа остается учение Зигмунда Фрейда. Основными категориями объяснения личностных механизмов в классическом психоанализе и у неофрейдистов являются: вытеснение, защита, борьба с фрустрацией и т. д. [38]

В гуманистической психологии понятия личность, свобода, ответственность и др. — являются исходными. Развитие личности (и специальная организация такого развития, воздействия на личность различными методами психотренинга, занимающего важное место в гуманистической психологии) должно происходить в направлении самоактуализации личности (А. Марлоу), становлении «хорошо функционирующей личности (К. Роджерс), поиска человеком смысла жизни (В. Франкл)[25, 37].

Существенным шагом в разработке проблемы личности явилось обращение к определяющему, так называемому конституирующему началу личности. В качестве последнего разные исследователи выделяют разное. Например, это направленность — у Л.И. Божович, отношение — у В.Н. Мясищева, общение — у А.А. Бодалева, иерархия деятельности и мотивов — у А.Н. Леонтьева, значимость, избирательность — у Н.Ф. Добрынина, установка—у Д.Н. Узнадзе, эмоциональная направленность — у Б.И. Додонова, избирательность — у А.Г. Ковалева и т. д.[11, 12, 19 и др.]. Эти и другие исследователи действительно выделяют существенные для понимания личности факторы, но в то же время рассмотрение личности в контексте реальной многосторонней жизни субъекта позволяет говорить о неправомерности ограничения ведущих оснований личности каким-либо одним из них. И этим отчасти объясняется, почему «.. .различные направления изучения личности, представленные научными школами Б.Г.Ананьева и В. Н. Мясищева, Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, Д. Н. Узнадзе, практически не пересекаются между собой».

И такое положение характерно для многих ведущих направлений исследования личности в зарубежной психологии. Так, например, тревожность, инверсия — экстраверсия — темы работ Айзенка и др., К. Юнг останавливается на стремлении к превосходству, К. Хорни — на врожденном чувстве беспокойства, у Э. Фромма — борьба с фрустрацией, у А. Маслоу — самоактуализация, о самооценке мы прочтем у К. Роджерса, о «черте-мотиве — у Г. Олпорта. К. Ясперс основным показателем развития личности считает создание своего «феноменального мира» и т. д. [25]

Каждое познание, относящееся к человеку, должно начинаться с ответа на вопрос о его сущности. В ином случае любые знания о человеке будут лишены своей основы. Это во многом относится и к психологии. Психологические искания довольно часто не имеют своей основы: знаний о сущности человека, его способностях и возможностях. Преобладающим в психологическом мире является признание социальной его сущности, представляющее человека как продукта присвоения социального опыта, знаний, способов и т. д.

Признание социальной природы человека, его психики получило развитие в отечественной науке в трудах Л. С. Выготского и его последователей. В этих работах складывается представление о личности как об особом качестве, приобретаемом индивидом в совокупности общественных по своей природе отношений, что характеризует индивида со стороны его связей с другими индивидами, общения с другими людьми[13]. При этом вопрос о том, какие особенности позволяют человеку осуществлять подобное присвоение социального содержания, вообще не ставится (среди исключений труды С. Л. Рубинштейна).

В психологии пребывает и преобладает методология естественных наук, и одним из основополагающих методологических принципов данных наук является правило так называемой «бритвы Оккама», которое гласит: «Сущности не следует умножать без необходимости». Т.е.: «Если получаешь знания о предмете на его уровне, не следует переходить к другим сущностям»[25].

Однако, по мнению Непомнящей, правило «бритвы Оккама» неприменимо сегодня не только в подходе к человеку. Понимание сущности человека и более конкретно — его специфических свойств, позволяющих ему быть социальным и духовным существом, должно быть основой любых психологических исканий и обусловленных ими практических методов.

Таким образом, личность (или ее предпосылки) представлена как первейшая основа всей психики и ее развития. Результаты исследований М.И.Лисиной показывают, что самые разные психические свойства: восприятие, память, мышление и др. — с раннего возраста формируются на основе механизмов отношения ребенок — взрослый (в процессе общения), особенности которых обусловливают становление и специфику психических функций. Иными словами: психика человека личностна[21].

Вопрос о сущности человека вообще ставился в психологии в концепциях трех подходов: биологизаторский, социальный и биосоциальный.

Следует выделить специфические сущностные свойства (потенциальные способности) человека[25].

1. Потенциальная универсальность человека, позволяющая ему присваивать во всем многообразии социальное содержание, меняющееся исторически, онтогенетически, этнографически и т. д.

2.Потенциальная бесконечность (неконечность) человека, позволяющая и в процессе присвоения, и в процессе функционирования выходить за пределы знаемого, усвоенного, в том числе и за пределы самого себя, создавать новое, творить[32].

3. Особая взаимосвязь с другими людьми (в частности, как условие присвоения человеческого опыта), которая характеризуется способностью отождествления себя с другими (позволяющей брать новое содержание от других), родство человека с человеческим родом и обособление себя, своего «Я» (что позволяет делать данное содержание своим). Способность отождествления и обособления мы обозначаем, как способность быть собой и другим.

Универсальность, бесконечность, способность «быть собой и другим» — специфические сущностные свойства, отличающие человека от животных (условием жизни последних являются прямо противоположные свойства — однозначность, конечность, отсутствие идентификации и обособления). Эти свойства человека являются условием и одновременно выражением духовности, свободы, творческой способности, стремления к совершенству. Если мы признаем наличие указанных свойств у человека - то возникает вопрос о природе таких свойств.

Позиция Непомнящей заключается в том, что никаким иным способом не объяснить природы сущностных свойств человека (универсальности, неконечности, особой связи с человеческим родом, а иными словами, всеобщности, творческости, любви), кроме как признания их Высшей Духовной Природы. Но в данное время Истинная Духовная Сущность человека в психологической науке не учитывается, не принимаются во внимание главные, специфические, определяющие его свойства при изучении личности.

Тем самым реально возводится непреодолимая преграда к истинному развитию личности, т. е. максимальной реализации высших сущностных свойств человека. Сложившиеся условия воспитания не только не способствуют реализации и развитию этих свойств, а напротив, приводят в меньшей или, часто, в большей степени к «атрофии», «отмиранию», т. е. к обесчеловечиванию («овеществлению») психики, личности[25].

Таким образом, подход, который мы выбрали для исследования деятельности младших школьников с ЗПР, можно определить как сущностный подход к личности.

Все указанные выше сущностные свойства находят свое проявление у ребенка. Наиболее яркий пример- это игра. Научные исследования игры позволили сделать вывод о том, что игра является такой формой жизни ребенка, в которой он реализует сущностные способности и потребности. Игра является универсальной формой функционирования (в ней имеют место и деятельность» и познание, и личностные отношения); незавершенность результата игры отличают ее как открытую, «неконечную» форму активности, В игре реализуется отождествление себя с другим (ролью) и в то же время выделения себя, - то, что называется «способностью быть собой и другим».

**1.1.1 Целостный подход в изучении личности**

Целостный подход предполагает изучение явлений как в их включенности в систему (системы) всеобщей взаимосвязи, так и реализацию этого во внутренних взаимосвязях, воплощенных в специфических механизмах.

Рассматривая целостный подход к изучению личности следует учитывать, что все многообразие психических особенностей человека нельзя вывести из одного основания (так называемый монистический подход), что оно обусловлено совокупностью детерминирующих, ведущих механизмов. Таким образом, следует рассматривать систему базовых оснований личности. В этом случае следует говорить о полифоническом подходе. Базовые основания относятся к следующим сферам жизнедеятельности человека: 1) ценностной;

2) отношений с другими людьми; 3) творческой; 4) сознания; 5) деятельности.

**1.1.2 Понятие ценностности**

Ценностность является центральным, системообразующим фактором. Ценностность характеризуется единством определенной внешней направленности личности и ее представлением о себе (представленность собственного «Я»). Когда оба эти содержания связаны друг с другом так, что каждое из них реализуется через другое, т. е. когда они оказываются двумя сторонами одного и того же, следует говорить о личностной ценностности. Ценностность — это те отраженные субъектом области его существование, через которые происходит выделение им самого себя, своей личности, собственного «Я». Ценностность можно охарактеризовать одновременно и как объективное «видение» личности (личность выделяет и осознает себя через отношение к определенной стороне действительности, определенным объектам), и как личностное «видение» объектов (те или иные стороны действительности приобретают для субъекта личностный смысл; становятся личностно значимыми).

Ценностность как устойчивое и определяющее личностное основание складывается в 6—7 лет и сохраняется в дальнейшем, вплоть до взрослого возраста. До этого ребенок, конечно, выделяет те или иные конкретные формы внешнего содержания, наиболее предпочтительные для него. Но это именно конкретные формы, которые не достигают уровня обобщенности. С другой стороны, ребенок выделяет свое «Я» (например, «Я сам» трехлеток), но такое «Я» не отражает целостности личности, оно относится к отдельным конкретным действиям, Б 6 — 7 лет реализуется двойной процесс (обе стороны которого взаимосвязаны). С одной стороны, происходит обобщение разных конкретных значимых содержаний в трех формах (планах): деятельности, личностных отношений, сознания и познания[2]. С другой стороны, именно по отношению к этим обобщенным формам внешнего содержания выделяется осознание своего «Я», «Я — образа», как относящегося теперь к целостной личности.

Структура ценностности может быть представлена следующим образом:

ОбобщенноеЯ



содержание

Эти особенности отличают понятие ценностности от понятий направленности, ценностных ориентации.

Ценностность является ведущим основанием личности, определяет целостность личности, особенности психического развития и их конкретные проявления. Тип ценностности обусловливает особенности и других базовых оснований личности (отношения «Я — другой», «способности преодоления привычных представлений о мире и о себе», сознания, деятельности), особенности умственного развития, памяти, учебной деятельности, рефлексии.

Тип ценностности, оформляющийся в период 6 — 7 (6 — 8) лет, оказывается устойчивым индивидуальным образованием, которое на фоне возрастных особенностей (а иногда и вопреки им), во-первых, сохраняется в дальнейшем, даже и во взрослом состоянии и, во-вторых (как и другие базовые основания личности), является универсальным, т. е. действует в разных сферах функционирования субъекта.

Типизация ценностности отражает основные обобщенные планы функционирования субъекта: деятельности, плана отношений и плана сознания, познания. Выделение соответствующего этим планам содержания и сознания, утверждения себя, своей личности, своего «Я» определяет три основных типа ценностности: деятельности, отношений, сознания и познания и их сочетание. Другие типы ценностности (ценностность общения, ценностность требований и норм и в том числе учебная ценностность, ценностность реально-привычного функционирования, ценностность плана познания, осознания действительности). Творческая направленность характерна для людей с универсальной ценностностью.

**1.1.3 Область взаимоотношений как базовое основание личности**

Учеными выделены следующие показатели как базовые, определяющие особенности конкретных проявлений отношений: «Я — другой».

Первый показатель характеризует то, как человек воспринимает другого человека (в когнитивном, эмоциональном и поведенческом аспектах), чем для данного лица является другой человек. Оптимальная форма предполагает: а) восприятие другого человека не эгоцентрично (т.е. через то или иное отношение к себе, через связь с собой: «он со мной дружит» и т.п.- такое эгоцентрическое восприятие других характерно для большинства), а признает самоценность другого человека, б) восприятие другого не в одном, ограниченном свойстве, а в многообразии свойств, потенциально бесконечном. Эти особенности отличают специфику восприятия человека от восприятия вещи.

Второй показатель отношения «Я - другой» характеризует меру соотношения: насколько, в какой степени и как человек может соотносить свои интересы, желания, ценностности с таковыми у другого человека. В настоящее время и в этом у большинства преобладают эгоистические тенденции. Способность соотносить себя (свои желания, ценностности) и другого в психологии принято обозначать, как способность «быть собой и другим». От этого отношения зависят не только конкретные проявления взаимоотношений людей, многие свойства личности, но и развитие сознания, и деятельности, и умственное развитие, и учебная деятельность и т.д. Оно наряду с ценностностью более всего определяет главные особенности, тенденции поведения.

**1.1.4 Бесконечность человека**

Проблема бесконечности (неконечности) человека интересовала многих философов. В трудах С.Л. Рубинштейна акцент делается на понимании человека как микрокосма, В. А. Петровского, который рассматривает способность трансцендировать, считая выход за пределы себя, за пределы предустановленного главнейшим свойством личности [28, 32]. Неконечность личности характеризует сущность человека, представляет одно из сущностных специфически человеческих свойств. Стремление к новому есть первая потребность человека, как писал Стендаль. Сущность человека «характеризуется тем, что он открыт миру... Быть человеком — значит выходить за пределы самого себя. Я бы сказал, что сущность человеческого существования заключается в его самотрансцендировании»[37].

Психологической формой воплощения этого свойства является способность преодоления ограниченных, привычных представлений, знаний о мире и о себе, способов, отношений и пр. Содержание, формы и степень (уровни) такого преодоления — так называемая неконечность личности — различны. Эта способность является одной из важнейших основ личности. Она тесно связана с другими базовыми основаниями и определяет успешность присвоения нового, творческие возможности человека, его направленность на саморазвитие.

Как указывает Непомнящая Н.И., интерес дошкольников к новому общеизвестен. Излишне приводить примеры тому, какое удовольствие, радость испытывают дети этого возраста, когда им рассказывают, показывают что-либо новое. Но насколько активны и самостоятельны дети в присвоении и поиске нового, каковы эти активность и самостоятельность, каково интересующее детей новое. Ответы на этот вопрос очень важны в связи с задачами успешности обучения и др. В основе успешного освоения ребенком знаний, способов, норм поведения, отношений, форм деятельности лежат именно личностное приятие, активное присвоение, стремление к самостоятельному поиску нового. Творческое отношение является, как показали исследования, одним из главнейших личностных оснований успешности учебной, трудовой и любой другой деятельности[23]. Однако к концу дошкольного возраста и фантазирование детей, и их творчество в играх существенно снижаются, угасают, У подавляющего большинства 6-летних детей активность, самостоятельность в отношении к новому выражены слабо, более того, для них характерна часто переходящая в инертность, стереотипность привязанность к старому, привычному. Физиологи также отмечают, что многим детям в 6 лет свойственна инертность нервных процессов. Результаты исследований свидетельствуют, что причины такой инертности не только физиологические, но и психологические и связаны они с условиями воспитания детей, особенностями их личности. В частности инертность, стереотипность знаний, способов действий, характерные для детей с ценностностью реально-привычного функционирования, нередко сохраняются у детей и с другими типами ценностности.

При этом преодоление привычных представлений, знаний, способов рассматривается как способность личности, как одно из важнейших базовых оснований ее[25]. Именно значимость- ценностность неограниченности, неконечности представления о себе, отношения к себе, к своему «Я», потребность в изменении себя являются главным условием развития способности выхода за пределы привычных, ограниченных, т. е. конечных представлений и знаний о внешнем мире, основой личностного принятия нового, творческого отношения к любому делу, саморазвития[25].

**1.1.5 Сознание**

Сознание является специфическим органом, присущим человеку. Именно сознание, наличие у человека идеального плана делает возможным реализацию таких его сущностных свойств, как универсальность, неконечность, отождествление себя с другими людьми и выделение своего «Я». Сознание, с одной стороны, пронизывает и обусловливает остальные базовые основания личности (ценностность, отношение «Я — другой», преодоление привычных представлений о мире и о себе, деятельность). С другой стороны само зависит от ее базовых оснований.

Сознание, прежде всего, в силу того, что его материя и его сущность — идеальны, обладает особыми специфическими возможностями, которые и отличают его от внешнего вещно-ограниченного плана бытия. Идеальность как форма существования и функционирования сознания открывает ему в сущности неограниченные возможности.

Подходя к изучению и диагностике сознания, следует рассматривать его в контексте развития личности в целом, учитывая взаимосвязь сознания и других базовых оснований личности. Опираясь на теоретический анализ можно выделить следующие показатели развития сознания как ведущего, т. е. базового, основания личности:

1. Особенности представленности в сознании и организации знаний о внешнем мире.

2. Уровень идеального отражения действительности (т.е. «отрыва», «поднятия» над предметным реальным содержанием).

3.Синтезирующую функцию сознания.

В разных процессах, актах деятельности происходит выделение того или иного содержания, тех или иных сторон действительности. Эти процессы, как правило, разобщены во времени и пространстве. Связь осуществляется в плане идеальной их представленности, т. е. в сознании. Т.е., каждый процесс функционирования человека; выполнение любой деятельности, усвоение новых знаний, построение отношений с людьми и т. д. и т. п. — все это требует соотнесения и синтезирования самых разных планов, плоскостей содержаний, усвоенных способов и пр. Это возможно за счет особой функции сознаний — синтезирующей. Синтез, таким образом, лежит в основе любого акта функционирования человека. Чем выше уровень синтеза, т. е. чем больше разных типов плоскостей содержания связываются между собой, и чем выше уровни их организации, тем успешнее осуществляется такое функционирование, которое при высших уровнях синтеза приобретает творческий характер. Именно синтез, установление «неочевидных связей», «творческий синтез» следует рассматривать как один из ядерных механизмов творчества[25].

4. Рефлексию как способность встать во «внешнюю позицию» к себе, своей деятельности, своим отношениям с людьми.

**1.2 Деятельность как базовое основание**

Проблема деятельности волновала ученых как никакая другая. Исследования деятельности проводились как в теоретическом, так и эмпирическом планах и были направлены на изучение как общих вопросов, так и различных конкретных видов деятельности. Деятельностный подход получил широкое распространение. Согласно данному подходу именно деятельность представляет предмет психологии, а следовательно, определяет формирование всех сфер психического развития человека[25]. Из деятельности, таким образом, выводятся или вернее к ней сводятся все психические функции (восприятие, мышление и др.). Например: механизмом зрительного восприятия оказывается движение глаза, механизмом слухового восприятия и в частности звуковысотного слуха является движение голосовых связок и т. п. Возрастное развитие также обусловлено (согласно данному подходу) развитием так называемой ведущей деятельности как определяющей возрастные новообразования и т. д.

Разные авторы представляли психологическое изучение деятельности по-своему. По П.Я. Гальперину специфически психологическим предметом изучения деятельности служит ориентировочная основа деятельности, по Л. Н. Леонтьеву — смысловые аспекты деятельности, А. Г. Асмолов, Б. В. Зейгарник относили к ним смысловые образования личности. В дальнейшем стало очевидным, что предмет психологии не сводится к исследованию деятельности, даже с вышеуказанными « добавками », что деятельность является лишь одной из проекцией предмета психологии наряду с другими проекциями (сознанием, взаимоотношением людей и общением [6, 14, 16, 19, 44].

В нашей работе мы опираемся на позицию Непомнящей, которая предлагает рассматривать деятельность как форму функционирования, детерминированную, во-первых, социально, во-вторых, — личностно.

Деятельность как социальная и индивидуальная форма

функционирования характеризуется определенной структурой,

обеспечивающей вплетенность индивидуальной формы в социальную кооперированную деятельность. Последняя осуществляется как системно-

организованная целостная форма существования и функционирования социума [25].

Диагностику индивидуальной структуры деятельности мы представляем

в следующей схеме:

м - ц - о - д - п,

где М—мотив, Ц—цель, О — объект, Д — действие, П—продукт.

Мотив характеризует то, ради чего (кого) осуществляется деятельность.

Цель дает представление о том продукте, который должен быть получен в результате данной деятельности.

Объект — все материальные компоненты деятельности.

Действия характеризуют операциональную сторону деятельности.

Продукт — результат, соответствующий цели и мотиву.

Приведенная схема отражает полную и нормативную (т. е. соответствующую социальным требованиям) структуру деятельности. В

полной структуре детерминирующую роль играют мотив и цель (и взаимосвязь между ними). Однако полной нормативной структуре далеко не всегда соответствует индивидуальная структура деятельности. Определяют ее компоненты полной структуры деятельности, которые в ней присутствуют, выделяются и играют в ней детерминирующую роль. Так, Непомнящая говорит о том, что известно, что у детей до 3—4 лет в деятельности не выделены детерминирующие компоненты, т. е. в каком-то смысле она не структурирована. Ребенок воспроизводит такие действия с такими объектами, так как они имели место в его опыте. Иными словами он воспроизводит конкретную ситуативную деятельность (точнее, действия), которую выполнял раньше. Примерно к 4-м годам в деятельности большинства детей возникает выделенность объекта, материала, которые детерминируют протекание деятельности. Мотив и цель не выполняют регулирующей функции. Например, задумав, например, построить город из кубиков с домами определенного цвета, дети легко могут отойти от этой цели и, исходя от того, какие кубики у них остались или лежат перед ними, начинают строить «забор» и другое, соответствующее находящимся у них в наличии кубикам. К 5—6 годам выделяются и выполняют регулирующую функцию действие, операции; в 6—7 лет у многих детей (не у всех) выделяются действия и объект. Однако, и здесь цель часто не достигается, не регулирует процесс протекания деятельности. Положение о том, что у детей 6—7 лет не сформирована произвольная деятельность, общеизвестно. Целенаправленная, регулируемая мотивом и целью, т. е. полная структура деятельности или произвольная деятельность развивается далеко не у всех.

Сформированный тип индивидуальной структуры деятельности (т. е. характеризующийся выделенностью и регулирующей ролью тех или иных компонентов: объекта, операций, связи объектов операций, цели, мотива), как показали исследования, проявляется в самых разных конкретных процессах. Так, в исследовании Л.П. Бондаренко было показано, что определенный тип структуры деятельности у детей 4—7 лет имеет место и при выполнении трудовой, предметной деятельности (изготовление игрушек для елки и др.) и при решении простых логических и простых математических задач и т. д.

Таким образом, сложившийся тип структуры деятельности носит обобщенный характер, определяет особенности выполнения разных конкретных форм. Поэтому можно говорить об общей структуре деятельности как важнейшем показателе ее развития и типа в качестве базового основания личности.

Во многих случаях к 6—7 годам общая структура деятельности складывается как устойчивое образование, которое может надолго сохраниться в дальнейшем.

Итак, можно рассматривать деятельность как вплетенную в ткань личности, определенную системой развития личности, но в то же время являющейся условием ее реализации. Деятельность взаимосвязана с другими базовыми основаниями и, с одной стороны, зависит от них, с другой, — представляет плоскость их реализации, а потому особенности деятельности в свою очередь оказывают влияние на другие базовые основания личности. Так выявляется зависимость общей структуры деятельности от типа ценностности, от развития сознания и др. При этом особенности других базовых оснований обусловливают и ряд иных особенностей реального протекания деятельности, связь ее с другими показателями развития и типа личности.

**1.3 Особенности деятельности детей с ЗПР**

Согласно современным представлениям, любая психическая деятельность имеет строго определенную структуру: она начинается с фазы мотивов, намерений, замыслов, которые затем превращаются в определенную программу деятельности, включающую «образ результата» и представления о способах реализации этой программы, а затем реализуются с помощью определенных операций. Завершается психическая деятельность этапом сличения полученных результатов с исходным «образом результата» [2 7].

Стремление к описанию психологической сущности отклонений, имеющих место при ЗПР различного генеза, приводит к необходимости первоначального выделения двух групп ЗПР в зависимости от ведущего фактора нарушения деятельности ребенка (Л.И.Переслени, Е.М.Мастюкова).

Для первой группы преимущественно характерна несформированность регуляции деятельности, для второй — негрубые первичные интеллектуальные нарушения.

В целом деятельность ребенка с ЗПР как в мотивационно-потребностной, так и в операционально-технической составляющей на любом возрастном этапе отстает от нормативных возрастных характеристик в среднем на 2—3 года.

В процессе онтогенеза с рождения до 18 лет успешное развитие ребенка обеспечивается своевременным прохождением им этапов врастания во все более усложняющиеся социальные отношения на фоне прогрессивного интеллектуального развития и роста самосознания и саморегуляции.

В разные возрастные периоды приоритетным направлением развития (ведущей деятельностью) становится именно то направление, которое, помогая разрешить актуальный кризис развития, обеспечивает поступательное психическое и социальное развитие ребенка в будущем.

Несмотря на то, что задержка психического развития относится к разряду слабо выраженных отклонений, она обусловливает задержку в смене приоритетных линий развития у детей данной категории.

Так, на протяжении дошкольного возраста, т. е. в первые 7 лет жизни, отмечается задержка в смене форм общения со взрослым и форм целостной деятельности, обеспечивающей наиболее оптимальное присвоение человеческого опыта на том или ином этапе возрастного развития.

Экспериментально установлено, что к старшему дошкольному возрасту дети данной категории в большинстве своем не выходят на высшие формы взаимодействия со взрослым, представляющие собой внеситуативные формы контакта (внеситуативно - познавательную и внеситуативно - личностную), а предпочитают ситуативно-деловые формы взаимодействия, ограниченные преимущественно предметно-действенными операциями, эмоциональным взаимодействием, обусловленным наличной ситуацией, не содержащие, по сравнению с высшими формами общения, богатых возможностей для речевого и нравственного развития детей (Е.Е.Дмитриева, Чернышева).

Имеет место также и задержка в смене ведущих деятельностей и в смене качества существующих. Наиболее отчетливо эта задержка проявляется в том периоде дошкольного возраста, когда ведущей деятельностью становится сюжетно-ролевая игра. Чем выраженнее задержка, тем более нарушенными будут все компоненты игровой деятельности. При нормальном развитии игровая деятельность к концу дошкольного периода по структуре и основным параметрам все больше приближается к деятельности учебной.

В то же время сама по себе игровая активность, обладающая неограниченными возможностями эмоционального, двигательного и когнитивного самовыражения, является для детей с ЗПР наиболее привлекательной.

В фундаментальном исследовании, посвященном изучению общей способности к учению дошкольников с ЗПР, выполненном У.В.Ульенковой [27], выделены основные параметры сформированности полноценной произвольной деятельности учебного типа.

В мотивационном компоненте:

интерес ребенка к заданию; особенности эмоционального отношения к процессу и результату деятельности;

эмоциональное отношение к возможному продолжению деятельности.

В регуляционном компоненте:

степень полноты принятия задания;

степень сохранения его до конца деятельности;

качество самоконтроля по ходу выполнения задания;

качество самоконтроля при оценке результата деятельности - способен ли критически оценить результат своего труда, обосновать оценку.

В ориентировочно-операционном компоненте:

особенности программирования ребенком предстоящей деятельности;

особенности вербализации задания (свидетельствующей об осознании общей цели, средств и способов его выполнения);

уровень выполнения и осознанности действий.

В зависимости от сочетания вышеуказанных компонентов были выделены 5 уровней общей способности к учению от самого высокого, первого, до самого низкого, пятого.

Дети с нормальным развитием показали 1-й и 2-й уровень способности. По полученным данным, 83,7% нормально развивающихся школьников были отнесены к 1-му, самому высокому уровню. Эти дети уже на ориентировочном этапе задания свободно вербализовали цель и алгоритм деятельности, подчиняли свои действия заданной программе, могли дать адекватную оценку полученному результату в сравнении с ожидаемым.

Большинство школьников с ЗПР, 88,4%, оказались на 3-м уровне и 9,6% на 4-м. Последний, 5-й, фактически представляет собой уровень нерезультативного реактивного поведения, подчиненного лишь общей цели.

Для наиболее типичного для детей с ЗПР 3-го уровня были -характерны следующие особенности:

позитивные характеристики — осознание общей цели задания подчинение ей своей деятельности на протяжении всего времени выполнения; попытка использования видимых эталонов (например, цвета) для контроля и оценки результатов своей деятельности;

негативные характеристики — отсутствие положительного эмоционального отношения к выполняемой деятельности (готовность в любой момент ее прекратить); вербализация только обшей цели при отсутствии вербализации плана деятельности; использование техники бездумного копирования предложенного образца, без осознания логики и средств его достижения; отсутствие способности к адекватной оценке результата своей деятельности.

Саморегуляция деятельности и поведения является более сложным образованием, чем способность к осуществлению действий самоконтроля в конкретной доступной для ребенка деятельности.

Следует отметить, что имеет важное значение, в рамках какой ведущей деятельности осуществляется то или иное задание. В игровой деятельности уровень самоконтроля у детей с ЗПР повышается.

На пороге школьного возраста важным является способность ребенка хотя бы на непродолжительное время отдать предпочтение деятельности, побуждаемой широкими социальными и познавательными мотивами, устоять перед получением сиюминутного игрового интереса.

**1.4 Проблема диагностики развития деятельности**

Как уже говорилось, деятельность по определенным ее показателям мы рассматриваем как одно из базовых оснований личности, которое взаимосвязано с другими базовыми основаниями и детерминирует конкретные процессы осуществления разных типов деятельности и многие другие особенности психического развития ребенка.

Говоря о деятельности как достаточно устойчивом, ведущем, т. е. базовом образовании, мы имеем ввиду, прежде всего, становление определенного обобщенного типа ее индивидуальной структуры (так называемой структуры деятельности), а также особенности тех механизмов (факторов), которые наряду со структурой деятельности (либо вопреки ей) регулируют реальный процесс ее осуществления (на данном этапе развития ребенка) и взаимоотношение этих механизмов и структуры деятельности.

Напомним, что структура деятельности характеризует то, какие компоненты деятельности (мотив, цель, объект, операции, продукт, их взаимосвязи) выделены ребенком и детерминируют ее осуществление.

Как показали исследования Непомнящей Н.И., тип индивидуальной структуры деятельности (или уровень ее развития) является достаточно обобщенным образованием, особенно начиная с 6—7 лет, когда происходит становление базовых оснований как осознанных, обобщенных, имеющих личностный характер, психологических образований.

Психолог-исследователь, осуществляя качественный анализ деятельности, соотнося полученные данные с другим материалом, используя ряд экспериментальных методов, получает определенное представление об особенностях психологической структуры деятельности.

**ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ЧАСТЬ**

**2.1 Этапы исследования**

Таким образом, наше эмпирическое исследование складывалось из четырех этапов.

1. этап. Анализ научной литературы зарубежных и отечественных авторов.
2. этап. Построение методической базы исследования. На этом этапе нами проводилась операционализация объекта изучения, подбор и апробация адекватных целям исследования методик.
3. этап. Проведение эмпирического исследования. На данном этапе мы проводили сбор первичных данных. Учащимся предлагалось последовательно выполнить все названные выше методики.
4. этап. Обработка первичных данных. Использовался качественный анализ данных.

Анализ полученных результатов, формулирование выводов.

Экспериментальная группа представлена учащимися 4-го класса СОШ №18.

Класс выравнивания открыт на базе средней общеобразовательной школы. В классе 5 мальчиков и 4 девочки.

Нами были получены при помощи диагностики Ульенковой следующие данные, характеризующие сформированность произвольной учебной деятельности, которые мы в дальнейшем сравнивали с результатами нашего исследования.

**Сформированность произвольной деятельности учебного типа (по Ульенковой)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Имя обследуемого | Выявленные уровни произвольной деятельности. | сформированности |
| Саша Л. | 4 уровень | |
| Лена Т. | 3 уровень | |
| Наташа М. | 3 уровень | |
| Ира С. | 3 уровень | |
| Миша Н. | 4 уровень | |
| Таня Р. | 2 уровень | |
| Ваня П. | 4 уровень | |
| Антон П. | 3 уровень | |
| Саша Б. | 3 уровень | |

**2.2 Описание методик**

В нашем исследовании использовались методики, позволяющие осуществить качественный анализ процесса выполнения определенной деятельности, выявить структуру словесного описания ребенком этого процесса выполнения деятельности.

Методика «Елочные игрушки»

Цель: диагностирование типа структуры деятельности по совокупности всех параметров, определение типа общей структуры деятельности. (Приложение 1)

Краткая характеристика интерпретации материала.

1. Описывается конкретная ситуация изготовления игрушки из опыта ребенка (обычно с уходом в подробности данной ситуации: «Приду домой, приготовлю бумагу, карандаши, клей. Вырежу из белой бумаги, ну, например, медвежонка». В этом случае мы говорим о детерминирующей роли в структуре деятельности знакомой из своего опыта ситуации.
2. Указываются предметы (игрушки), которые ребенок собирается изготовить: «Сделаю Деда-Мороза, Снегурочку, Снежинки», но при этом внимание в основном фиксируется на материале: «Возьму вату, бумагу, ножницы» и т. п.; последнее может называться и без обозначения продукта деятельности. Описание действий начинается с объекта (материала): «из ваты сделаю снежинки», «из серебристой бумаги — звездочки» и т. п. При всех этих и подобных им описаниях мы говорим о выделенности и детерминирующей роли в общей структуре деятельности объекта.

3. Фиксация операций, действий в описании предполагаемой деятельности, например: «Буду вырезать, раскрашивать, склеивать» или «Возьму бумагу и вырежу новые полоски, раскрашу и склею разноцветные хлопушки» свидетельствует о выделенности их детерминирующей роли.

4. При фиксации в описании и объекта и действий («из пластилина буду лепить разное, из разноцветной бумаги вырежу звездочки, из ваты нарву снежинки») можно говорить об их выделенности и детерминирую щей роли в структуре деятельности. В такого рода описаниях продукт может и не называться или называется в конце; возможно сначала просто перечисление предметов, которые ребенок хочет сделать. Но описание их изготовления не начинается с называния продукта (цели).

1. Выделенность и детерминирующая роль продукта (цели) в общей структуре деятельности. «Сделаю Деда Мороза. Буду делать так: туловище, голову склею из ваты. Руки и ноги сделаю из толстых палочек, бороду из мочалки. Потом все это соберу, склею, и получится красивый Дед Мороз». Описания начинаются с называния цели, как конечного, так и промежуточных продуктов, раскрывается вся деятельность с учетом требуемых целью материалов и действий.
2. Если ребенок фиксирует внимание на том, например, что малышам понравится игрушка («чтобы малышам понравилось»; «чтобы малыши обрадовались», «дети же маленькие, надо сделать игрушки одинаковыми, а то они будут плакать», «надо сделать, чтобы всем малышам хватило»), то это свидетельствует об учете более широкой ситуации деятельности, ее заданного мотива.

Методика «Вертушки»

Цель: выявление факторов, влияющих на протекание деятельности и их соотношения с общей структурой деятельности. (Приложение 2)

Основными параметрами анализа выполнения реальной деятельности по данной методике являются следующие:

1. Какие компоненты предстоящей деятельности ребенок выбирает до начала ее осуществления, т. е. что из структуры деятельности является для него наиболее предпочитаемым (в идеальном плане представления деятельности).
2. Какие компоненты деятельности на фоне или среди других ее механизмов реально играют во всем процессе ее осуществления регулирующую роль. В сущности, речь идет о реально детерминирующих деятельность компонентах структуры деятельности (и, прежде всего, цель — продукт — объект, операция или действие, и даже «делание») — т. е. сам процесс выполнения действий (либо одного действия).
3. Конкретные механизмы, которые наряду с ведущим компонентом, на фоне его или, вопреки ему, определяют процесс осуществления деятельности.
4. Выполнение заданных требований.
5. Наличие и выполнение своего намерения.
6. Учет «других» (согласно методике — малышей, для которых дети изготовляют вертушки).
7. Особенности рефлексии деятельности в процессе ее осуществления.
8. Особенности осознания деятельности после ее осуществления, что включает ответы на вопросы: а) что больше понравилось делать; б) что любит делать больше всего (т. е. вопрос задается в отрыве от деятельности, но все же после ее осуществления); в) что хотел бы больше всего делать (предлагается выбор согласно структуре и содержанию выполненной дея- тельности).

Сопоставляются эти разные показатели детерминации деятельности, их отношение в процессе ее выполнения и разное отношение реальной деятельности и самосознания (в плане осознания своей деятельности, предпочтений, детерминирующих факторов и т. д. в разных описанных выше условиях: в реальной деятельности, в отрыве от деятельности, до и после ее выполнения, в «зажатой» и конфликтной ситуациях и т. д.).

Данные исследований заносятся в протокол отдельно на каждого ребенка по каждому заданию (Приложение 3).

**2.3 Полученные результаты**

После проведения исследования нами были получены следующие результаты отдельно по каждому учащемуся.

Саша Л.

Отсутствует подчинение деятельности конечному продукту, отсутствует намерение либо оно противоречит выполняемой деятельности, ярко проявляется эффект «погружения» в наличную ситуацию. Стереотипия способа деятельности. Проявляется инертность и низкий уровень преодоления ограниченности привычных представлений. Детерминирующая роль в структуре деятельности знакомой из своего опыта ситуации. Низкий уровень осознания в процессе деятельности.

Лена Т.

Воспроизводит требования на начальном этапе, подчиняет деятельность объекту и действию. Регулирующий компонент деятельности до выполнения и в процессе осуществления совпадают. Намерения отчасти соответствуют требованиям: действия «подчиняет» материалу. Действия при напоминании «о просьбе малышей» изменяются: старается на какое-то время делать лучше, но сама не вспоминает. Наблюдается однообразие.

Накапливает опыт в отношении удобства выполнения операций. Ускоряет процесс изготовления, но при этом ухудшает качество. Детерминирующая роль объекта и действия в общей структуре деятельности.

Наташа М.

Внимательна к инструкции, сразу демонстрирует намерение помочь. Воспроизводит требования на начальном этапе, подчиняет деятельность предмету. Регулирующий компонент деятельности до выполнения и в процессе осуществления не совпадают. В реальной деятельности регулирующим компонентом оказывается объект. Действия «подчиняет» материалу. Действия при напоминании «о малышах» изменяются: старается ориентироваться на цель и предмет, но затем забывает. Наблюдается варьирование способов, накапливание опыта в отношении предмета и объекта, в меньшей степени предмета. Отмечается старательность в отношении объекта. Расхождений в осознании предпочитаемого и ведущего компонентов в разных ситуаций не отмечено. Детерминирующая роль объекта в общей структуре деятельности.

Ира С.

Выбирает предмет в качестве ведущего компонента до осуществления деятельности. Выражает желание сделать как можно больше игрушек и вертушек. Внимательна к требованиям на начальном этапе выполнения заданий. Намерение не сохраняет в течение выполнения работ. Сначала учитывает «других», но затем «погружается» в наличную ситуацию. В дальнейшем изменяет намерение: решает делать для себя. Отсутствует соотнесение полученного с требованиями и намерениями. Расхождений в осознании предпочитаемого и ведущего компонентов в разных ситуациях не выявлено. Но намерения (мотивация) изменены. Низкий уровень осознания деятельности, в данном случае цели.

Миша Н.

Отсутствует подчинение деятельности конечному продукту, отсутствует намерение, проявляется эффект «погружения» в наличную ситуацию. Заданные требования не выполняются. Однообразие способа деятельности. Фиксация операций. Проявляется инертность. Детерминирующая роль в структуре деятельности операций. Регулирующую роль в процессе реального осуществления деятельности выполняют операции. Низкий уровень осознания в процессе деятельности. Деятельность прекращает при разрешении.

Таня Р.

Воспроизводит требования, подчиняет деятельность объекту и действию. Регулирующий компонент деятельности, предмет и объект, до выполнения и в процессе осуществления совпадают. Намерения соответствуют требованиям: действия не «подчиняет» материалу. Действия при изменении инструкции варьирует, усовершенствует. Накапливает опыт в отношении удобства выполнения операций. Большое значение имеет мотивация «делать для малышей». Ускоряет процесс изготовления, но при этом ухудшает качество. Детерминирующая роль объекта и предмета в общей структуре деятельности. Не выявляются расхождения в осознании предпочитаемого и ведущего компонентов деятельности.

Ваня П.

Задание принимает формально, невнимателен к требованиям.

В идеальном плане представления деятельности выбирает действия. Значимость продукта (цели) не осознается. Заданные требования не выполняет. Не учитывает «других». Стереотипность деятельности. Реально детерминирующим деятельность компонентом отмечено действие (операции). Изменение способов не происходит. При включении в деятельность, а особенно в ситуациях отстраненности от реальной деятельности, отмечается низкий уровень осознания деятельности.

Антон П.

Возникает намерение помочь, ориентируется «на других». Воспроизводит требования на начальном этапе, но затем подчиняет деятельность объекту и действию. Регулирующий компонент деятельности до выполнения и в процессе осуществления совпадают. Наблюдается усовершенствование и накапливание опыта в отношении удобства выполнения операций. Ускоряет процесс изготовления. Детерминирующая роль объекта и действия в общей структуре деятельности.

Саша Б.

Воспроизводит требования на начальном этапе, подчиняет деятельность действию. Регулирующий компонент деятельности до выполнения и в процессе осуществления совпадают. Намерения не соответствуют требованиям. Действия при напоминании «о просьбе малышей» не изменяются. Наблюдается однообразие, отсутствие усовершенствования. Детерминирующая роль действия в общей структуре деятельности.

**Выводы**

Таким образом, мы выяснили, что детям с ЗПР характерно формальное усвоение требований. Нарушение правил, установленных изначально. Значимость продукта (цели) такими детьми не осознается. Наблюдается стереотипия, однообразие. Выявляются расхождения в осознании предпочитаемого и выбираемого компонентов деятельности. По большей части регулирующим и детерминирующим компонентом являются действия (операции) или объект. Многие дети погружаются в наличную ситуацию, забывая «о других». Проявляется инертность и низкий уровень преодоления ограниченности привычных представлений.

При соотнесении с данными, полученными при описании произвольной деятельности, отмечаются:

степень полноты принятия задания частичная;

степень полноты сохранения задания до конца частичная, либо ребенок полностью теряет задание;

качество самоконтроля по ходу выполнения задания характеризуется замечанием ошибок при помощи взрослого, либо ребенок ошибок не замечает и не исправляет;

качество самоконтроля при оценке результата деятельности ограничивается беглым просмотром, либо ребенок вообще не проверяет работу и сразу отдает взрослому.

**Заключение**

В своем исследовании мы ставили цель исследовать и описать особенности деятельности как базисного основания личности у детей с ЗПР.

Мы сформулировали гипотезу исследования, которая заключалась в том, что своеобразие в деятельности как базисного основания личности у детей с ЗПР в значительной степени определяет их возможности.

Для проверки выдвинутой гипотезы мы решали следующие задачи:

1. Изучали и анализировали теоретические источники по проблеме изучения личности
2. Подбирали методики, позволяющие провести эмпирическую проверку сформулированной гипотезы;
3. Исследовали особенности деятельности детей с ЗПР;
4. сопоставили полученные данные с имеющимися.

За основу нами был взят целостный подход к изучению личности, разработанный Н,И.Непомнящей. На наш взгляд, сущностный подход к изучению психики представляет собой плодотворную попытку перейти от рассмотрения частей к рассмотрению некоторого целого при изучении психики человека.

Нами были использованы методики, основанием которых послужили данные, полученные Непомнящей, согласно которым словесное описание ребенком своей деятельности соответствует основным особенностям характерной для него структуры деятельности.

Все это показывает полную и содержательную картину особенностей осознания деятельности детьми с ЗПР, и в частности, в ситуациях разной отстраненности от реальной деятельности либо включении в последнюю, совпадения либо расхождения и даже противоречия в осознании, как в течение осуществления деятельности, так и в зависимости от ее отдаленности от реального процесса.

Таким образом, мы выяснили, что детям с ЗПР характерно формальное усвоение требований. Нарушение правил, установленных изначально. Значимость продукта (цели) такими детьми не осознается. Наблюдается стереотипия, однообразие. Выявляются расхождения в осознании предпочитаемого и выбираемого компонентов деятельности. По большей части регулирующим и детерминирующим компонентом являются действия (операции) или объект. Многие дети погружаются в наличную ситуацию, забывая «о других». Проявляется инертность и низкий уровень преодоления ограниченности привычных представлений.

При соотнесении с данными, полученными при описании произвольной деятельности, отмечаются: степень полноты принятия задания частичная; степень полноты сохранения задания до конца частичная, либо ребенок полностью теряет задание; качество самоконтроля по ходу выполнения задания характеризуется замечанием ошибок при помощи взрослого, либо ребенок ошибок не замечает и не исправляет; качество самоконтроля при оценке результата деятельности ограничивается беглым просмотром, либо ребенок вообще не проверяет работу и сразу отдает взрослому.

Кроме того, для детей с ЗПР были характерны следующие особенности:

позитивные характеристики — осознание общей цели задания подчинение ей своей деятельности на протяжении всего времени выполнения; попытка использования видимых эталонов, либо освоенной ситуации для контроля и оценки результатов своей деятельности;

негативные характеристики — отсутствие положительного эмоционального отношения к выполняемой деятельности (готовность в любой момент ее прекратить); вербализация только обшей цели при отсутствии вербализации плана деятельности; использование техники бездумного копирования предложенного образца, без осознания логики и средств его достижения; отсутствие способности к адекватной оценке результата своей деятельности.

Таким образом, мы видим, что своеобразие в деятельности как базисного основания личности у детей с ЗПР в значительной степени определяет их возможности.

Выдвинутая нами гипотеза получила подтверждения. Тем не менее, при углубленном изучении важны данные всех базисных компонентов личности детей с ЗПР. Для этого, мы считаем, следует продолжить работу по данной теме в следующем исследовании.

**Список литературы**

1. Абулъханова К.А. Деятельность и психология личности. — М, 1980.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человековедения. — М., 1977.
3. Анастази А. Психологическое тестирование. — М., 2002.
4. Аристотель. О душе. — М., 1973.
5. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. —М., 1986.
6. Асмолов А.Г. Психология личности. — М., 1990.
7. Бердяев Н.А. Смысл творчества. — М., 1985.
8. Березин Ф.Б., Мирошников М. П., Рожанец Р. В. Методика многофакторного исследования личности. — М., 1976.
9. Блейхер В.М., Крук И.В. Патопсихологическая диагностика. — СПб, 2000.
10. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человеком человека. — М., 1982.
11. Бодалев А.А. Личность и общение. —М., 1983.
12. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.
13. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 тт. — М., 1980.
14. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. — М., 1966.

15. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей.

— М, 1981.

1. Зейгарник Б.В. Патопсихология. — М„ 1976.
2. Ковалев А.Г. Психология личности. —М., 1970.

18. Леонгард К. Акцентуированные личности. — Киев, 1981.

19. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.

20. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2-х тт.

— М., 1983.

21. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. — М., 1986.

22. Лурия А.Р. Нейропсихология. — М., 1973.

23. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1972.

24. Мухина В.С. Возрастная психология. — М., 1997.

25. Непомнящая Н.И. Психодиагностика личности. — М., 2003.

26. Овчинникова Т.Н. Личность и мышление ребенка.-М., 1999.

27. Основы специальной психологии: Уч. пособие для студентов.- М., 2003.

28. Петровский В.А. Личность в психологии: Учебное пособие. — Р.-на-Д., 1996.

29. Пономарев Я.А. Психология творчества. — М., 1970.

30. Практикум по психодиагностике: конкретные психологические методики. — М., 1989.

31. Розин В.М. Психология: теория и практика. — М., 1997.

32. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. — М., 1997.

33. Собчик Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. — М., 1980.

34. Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности. — М.,1980.

35. Столин В.В. Самосознание личности. — М., 1978.

36. Узнадзе Д.И. Психологические исследования. — М., 1966.

1. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М., 1990.
2. Фрейд 3. Психология «Я» и защитные механизмы. М., 1992.

39. Фрейд 3. Дифференциальный психоанализ..— М., 1995.

40. Холл К.С., Линдсей Г. Теории личности. — М., 1997.

41. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации в детском возрасте // Вопросы

психологии. 1971, № 4.

42. Эльконин Д.Б. Психология игры. —М., 1978.

1. Юнг К.Г. Психологические типы. — М-, 1967.

**Приложение 1**

Методика «Елочные игрушки»

Цель: диагностирование типа структуры деятельности по совокупности всех параметров, определение типа общей структуры деятельности Инструкция: «Представь себе, что тебя позвали в один детский сад, чтобы помочь. Вот ты пришел к заведующей, а она говорит: «Знаешь (имя ребенка) ведь у нас детский сад особенный, у нас живут дети, папы и мамы которых уехали надолго, на целый год. Маленькие дети скучают, плачут. Мы хотим их развеселить и устроить веселый праздник — «Елку» (это как будто зимой происходит). Не мог бы ты нам помочь? Надо сделать много елочных игрушек, чтобы хватило всем: мы их потом подарим детям. Если бы тебя так позвали и попросили помочь, ты бы согласился?»

Дети всегда выражают готовность помочь. «А сейчас ты мне просто расскажешь: если тебя позовут помочь, как и что ты будешь делать. Поподробнее расскажи (слова «как» и «что» нужно произнести индифферентным тоном, не выделяя интонационно какое-либо одно из них). Краткая характеристика интерпретации материала.

1. Описывается конкретная ситуация изготовления игрушки из опыта ребенка, обычно с уходом в подробности данной ситуации: «Приду домой, приготовлю бумагу, карандаши, клей. Вырежу из белой бумаги, ну, например, медвежонка».

В этом случае мы говорим о детерминирующей роли в структуре деятельности знакомой из своего опыта ситуации.

2. Указываются предметы (игрушки), которые ребенок собирается изготовить: «Сделаю Деда-Мороза, Снегурочку, Снежинки», но при этом внимание в основном фиксируется на материале: «Возьму вату, бумагу, ножницы» и т. п.; последнее может называться и без обозначения продукта деятельности. Описание действий начинается с объекта (материала): «из ваты сделаю снежинки», «из серебристой бумаги — звездочки» и т. п.

При всех этих и подобных им описаниях мы говорим о выделенности и детерминирующей роли в общей структуре деятельности объекта. 3. Фиксация операций, действий в описании предполагаемой деятельности, например: «Буду вырезать, раскрашивать, склеивать» или «Возьму бумагу и вырежу новые полоски, раскрашу и склею разноцветные хлопушки» свидетельствует о выделенности их детерминирующей роли. 2.При фиксации в описании и объекта и действий («из пластилина буду лепить разное, из разноцветной бумаги вырежу звездочки, из ваты нарву снежинки») можно говорить об их выделенности и детерминирующей роли в структуре деятельности.

Заметим, что в такого рода описаниях продукт может и не называться или называется в конце; возможно сначала просто перечисление предметов, которые ребенок хочет сделать. Но описание их изготовления не начинается с называния продукта (цели).

1. Именно последнее характерно при выделенности и детерминирующей роли продукта (цели) в общей структуре деятельности. «Сделаю Деда Мороза. Буду делать так: туловище, голову склею из ваты. Руки и ноги сделаю из толстых палочек, бороду из мочалки. Потом все это соберу, склею, и получится красивый Дед Мороз». Заметим, что описания начинаются с называния цели, как конечного, так и промежуточных продуктов, раскрывается вся деятельность с учетом требуемых целью материалов и действий.
2. Если ребенок фиксирует внимание на том, например, что малышам понравится игрушка («чтобы малышам понравилось»; «чтобы малыши обрадовались», «дети же маленькие, надо сделать игрушки одинаковыми, а то они будут плакать», «надо сделать, чтобы всем малышам хватило»), то это свидетельствует об учете более широкой ситуации деятельности, ее заданного мотива. Данная методика имеет также групповой вариант (для школьников с 3-го класса), когда дети дают описание в письменной форме.

**Приложение 2**

Методика «Вертушки»

Цель: выявление факторов, влияющих на протекание деятельности и их соотношения с общей структурой деятельности.

1. Ребенку рассказывают о следующей ситуации. «Дети из младшей группы были в одном детском саду и увидели там у ребят вертушки (показывается образец). Им тоже очень захотелось иметь такие же. А в магазине нигде их нет. Но ребята из вашего класса — ведь вы уже большие — могут сделать их сами. Хочешь сделать для малышей вертушки?» Затем разыгрываются требования малышей. Девочки хотят, чтобы у них каждая вертушка была сделана из разноцветных полосочек. А мальчики — чтобы каждая вертушка была одного цвета: одна вертушка синяя, другая красная и т. д. (это требование обыгрывается, например, девочки любят, чтобы у них все разноцветное было — платьице одного цвета, бантики другого, а мальчики больше любят, чтобы все было одного цвета). Затем разыгрывается второе требование: малыши такие придумщики. У них одни ребята повыше, другие пониже. Высокие хотят, чтобы у них вертушки из длинных полосочек были сделаны, а низенькие— из коротеньких. Экспериментатор повторяет инструкцию, ее элементы, пока испытуемый не воспроизведет ее правильно. (Здесь уже фиксируются и отношение к заданию, «отношение к ситуации малышей» —проявляется ли желание помочь малышам или ребята формально принимают задание; и отношение к инструкции, внимание к ее прослушиванию, направленность на усвоение, особенности усвоения.)

Затем рассказывает, как надо делать вертушку. Вырезать полосочки (подчеркивается — ровно, аккуратно, чтобы малышам понравилось), раскрасить (тоже аккуратно, чтобы красивые вертушки получились, склеить несколько полосочек (не много, 2—4), проткнуть дырочку (острым концом ножниц) и вставить палочку (на столе среди другого материала лежат заготовленные палочки).

1. До начала работы ребенку также говорят, что он может делать вертушки по-разному. Может вырезать побольше полосочек, а потом их раскрашивать (или —другие ребята раскрасят), или вырезать и раскрашивать, чтобы побольше палочек получилось, но вертушек будет меньше (их доделают другие ребята, или он сам в следующий раз). Или сразу делать вертушки, но тогда полосочек будет меньше. Результаты апробации методики показали, что выбор вырезать побольше полосочек свидетельствует о том, что для ребенка ведущим, выделенным компонентом в представляемой им деятельности является объект, его получение, при выборе раскрашивания — операции. Выбор — делать сразу вертушку — свидетельствует о направленности на конечный продукт.
2. Когда ребенок приступает к работе, у него спрашивают, для кого он будет ее делать. Эти вопросы время от времени повторяются. Фиксируются особенности действий ребенка: а) соответствует ли то, что он делает, избранному им способу (отмеченному в п. 2), либо выделенность ведущего, регулирующего компонента деятельности до ее выполнения и в процессе осуществления не совпадают (говорил, что будет делать сразу вертушки, а вырезает много полосочек, либо вырезает и раскрашивает, но не делает вертушку и т. д.); б) отмечается при этом также отношение к разным сторонам и этапам деятельности, качество выполнения (вырезание полосочек, раскрашивание, изготовление готовой вертушки). Все это свидетельствует о том, какой компонент деятельности (наряду с другими условиями) играет регулирующую роль в процессе реального ее осуществления.
3. Фиксируются все особенности выполнения требований, а также намерения, высказанного ребенком, соответствие требований и намерений тому, что он реально делает. В случае расхождения, выявляются его причины: забывание требования (как тогда влияет напоминание о нем), «подчинение материалу» (это выражается по-разному, например, решает

делать длинную полосочку, но в листе есть или осталась короткая часть — и вырезает короткую полосочку, либо вырезает по короткой части листа), «инертность» действия, осуществляемого до этого (длины, цвета и т. д.).

1. Особенности осознания в процессе деятельности. Наличие (либо отсутствие) соотнесения полученного с требованиями и намерениями («забывает» требования — одно или оба? — или намерения либо не соотносит полученное с требованиями, хотя реально одно другому не соответствует — для высоких и низких — сделал одинаковые по длине полосочки, приспосабливает полученное к требованиям, вопреки намерению, замечает ли это противоречие и т. д.).
2. Имеет ли для ребенка значение мотивация «делать для малышей». Например, вспоминает ли он о них во время работы (говорит, чтобы малышам понравилось, чтобы девочки не обиделись и т. п.). Изменяются ли как-нибудь действия при напоминании экспериментатором о просьбе малышей.
3. Происходит ли в процессе эксперимента изменение способов, их варьирование (либо наблюдаются однообразие и даже стереотипия), усовершенствование, накапливание опыта (в отношении каких аспектов деятельности), чтобы повысить их успешность по разным параметрам (выполнение требований, тщательность, удобство выполнения операций, «красивость» полосочек, вертушек, скорость — детей предупреждают, что времени не очень много). Отмечается, в отношении каких компонентов деятельности более выражены старательность и т. п., что также свидетельствует о ведущей роли данного компонента. Если таковое относится ко всем компонентам, можно предположить наличие универсальности в структуре деятельности: значимость всех компонентов. Это проверяется в ситуациях такого типа. Ребенку говорят, например, что другие дети будут делать готовые вертушки, а он должен вырезать полосочки (или раскрашивать), и так по отношению ко всем компонентам деятельности. То, как ребенок принимает такие предложения, как относится к требуемому действию, как его выполняет, может свидетельствовать о сформированности у него определенной структуры деятельности.

8. После 20—25 мин. работы (некоторые дети не хотят ее прекращать, и им разрешается ее продолжить некоторое время) проводится беседа с ребенком. Его спрашивают: а) после перечислений всех этапов данной деятельности, что ему больше всего понравилось делать; б) что он вообще больше любит делать (дети называют обычно в этой ситуации что-либо, связанное с выполненной деятельностью); в) что бы он хотел в следующий раз делать; г) почему он это делал и почему он хочет (если выражает такое желание) делать еще. Сопоставление ответов детей до начала выполнения деятельности (например, выбор предпочитаемого компонента деятельности) с особенностями ее реального осуществления (какой компонент деятельности играет наряду с другими условиями реально регулирующую роль, а также специфика этих других условий), особенностями рефлексии деятельности в процессе ее осуществления (п. 5), и, наконец, с ответами на первые три вопроса в беседе после окончания деятельности (п. 8), — дают довольно полное представление о чертах осознания деятельности, как и предпочтений, значимости и реальной «действенности» ведущего компонента. И, в частности, выявляют расхождение в осознании предпочитаемого и ведущего компонентов в разных ситуациях: до начала деятельности, в процессе ее осуществления, после окончания деятельности, в некоторой «свободной ситуации» — при вопросе, что больше любишь делать (некоторые дети отвечают в таких случаях — «рисовать», а в деятельности — даже при вопросе, заданном после окончания, выбирают «вырезать»), в будущей деятельности. Все это показывает полную и содержательную картину особенностей осознания деятельности детьми, и в частности, в ситуациях разной отстраненности от реальной деятельности либо включении в последнюю, совпадения либо расхождения и даже противоречия в осознании как в течение осуществления деятельности, так и в зависимости от ее отдаленности от реального процесса.

**Приложение 3**

Протокол обследования по методике «Вертушки» Саши Л.:

1. До начала работы (и в процессе) выражает желание делать вертушку до конца (получение конечного продукта значимо, это выступает на первый план). Однако такое выделение и значимость продукта оказываются формальными и не регулируют выполнение реальной деятельности.
2. Реально деятельность определяется наличной ситуацией. Предварительного намерения нет. Когда берет лист, то начинает резать по всей длине. На вопрос, для кого он будет делать вертушку, сначала молчит, потом говорит: «Не знаю». — На предложение экспериментатора подумать, для кого, отвечает, что для низких. После этого продолжает вырезать полоску по всей длине листа. На вопрос экспериментатора, какую полоску вырезал, отвечает, что длинную. После того, как экспериментатор спрашивает, для кого ты хотел вырезать, отвечает, что для длинных. На уточнение экспериментатора, что Саша забыл о том, что свою вертушку он делает для низких, Саша соглашается, но продолжает вырезать длинные полоски. На вопрос экспериментатора- Что ты хочешь сделать сначала, вырезать полоски или из них сделать вертушку? Саша отвечает: Вертушку, — и продолжает вырезать полоски. Только после того как у него остается небольшой кусок бумаги — подчиняется материалу и вырезает короткие полоски, что противоречит новому «намерению» делать для высоких.

К раскрашиванию Саша Л. приступает только после указания экспериментатора. Он не реализует предложенное экспериментатором требование: решив раскрашивать полоску другим цветом и «решив делать разноцветную вертушку», следующую полоску, продолжает закрашивать тем же цветом. Несмотря на ответы (при повторных вопросах о том, что он хочет делать, полосочки или готовую вертушку), что хочет делать готовую вертушку, так и не сделал ни одной вертушки,

3. При выполнении операции обнаруживается стереотипия способа (вырезает, раскрашивает, воспроизводя один и тот же способ). При указаниях экспериментатора относительно улучшения качества, подсказке о поиске лучшего способа, напоминании о том, что «маленьким такая вертушка не понравится» и т. д. нисколько не старается ни изменить, ни усовершенствовать способ.

Выводы: Отсутствует подчинение деятельности осознаваемому и значимому компоненту — конечному продукту, отсутствует намерение либо оно противоречит выполняемой деятельности, ярко проявляется эффект «погружения» в наличную ситуацию. Данные особенности обусловлены низким уровнем идеальности и синтезирующей функции сознания. Таким образом, проявляется инертность и низкий уровень преодоления ограниченности привычных представлений.