

Научная статья  
УДК 159.9.075+376.42  
<https://doi.org/10.24158/spp.2021.8.21>

### **Индивидуально-типологические особенности межличностного взаимодействия умственно отсталых младших школьников**

**Инга Олеговна Позднякова**

Иркутский государственный университет, Иркутск, Россия, [miru6@yandex.ru](mailto:miru6@yandex.ru),  
<https://orcid.org/0000-0001-9434-1639>

**Аннотация.** Психолого-педагогическое сопровождение умственно отсталых детей требует учета их индивидуально-типологических особенностей, поиска компенсаторных механизмов, облегчающих адаптацию обучающихся к требованиям социума. В статье представлены результаты исследования индивидуально-типологических особенностей межличностного взаимодействия младших школьников с интеллектуальными нарушениями в сопоставлении с нормально развивающимися сверстниками. В экспериментальном исследовании были использованы ситуации учебного и игрового взаимодействия. Представлена характеристика типов речевого поведения детей, вариантов использования ими реплик-высказываний в диалоге, отношения к результату своей деятельности и деятельности партнера, проявлений взаимопомощи. Описаны индивидуально-типологические особенности вариантов межличностного взаимодействия умственно отсталых младших школьников. Результаты исследования показали, что наиболее продуктивное межличностное взаимодействие (интерактивное) отмечается у умственно отсталых детей с эмоционально-поведенческим и коммуникативным благополучием и менее выраженным дефицитом познавательных способностей.

**Ключевые слова:** умственно отсталые младшие школьники, психосоциальное развитие, индивидуально-типологические особенности, межличностное взаимодействие, психолого-педагогическое сопровождение

**Для цитирования:** Позднякова И.О. Индивидуально-типологические особенности межличностного взаимодействия умственно отсталых младших школьников // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 8. С. 149–155. <https://doi.org/10.24158/spp.2021.8.21>.

Original article

### **Individual-typological features of interpersonal interaction among mentally retarded primary schoolchildren**

**Inga O. Pozdnyakova**

Irkutsk State University, Irkutsk, Russia, [miru6@yandex.ru](mailto:miru6@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9434-1639>

**Abstract.** Mental retardation requires psychological and pedagogical support that takes into account the individual-typological characteristics of children and the need for compensatory mechanisms that facilitate the adaptation of children to the demands of society. Results of the study of individual-typological features of interpersonal interaction of primary schoolchildren with mental retardation in comparison with normally developing peers are presented in the paper. The experimental study used situations of educational and playful interaction. The paper describes the types of children's speech behavior, their use of dialogue utterances, their attitudes to the results of their activities and those of their partner, and their displays of mutual assistance. The individual-typological features of the variants of interpersonal interaction of mentally retarded primary schoolchildren are described. The results of the study showed that the most productive interpersonal interaction (interactive) is observed in mentally retarded children with emotional, behavioral and communicative well-being and less pronounced deficits in cognitive abilities.

**Keywords:** mentally retarded primary schoolchildren, psycho-social behavior, individual-typological features, interpersonal interaction, psycho-pedagogical assistance

**For citation:** Pozdnyakova I.O. Individual-typological features of interpersonal interaction among mentally retarded primary schoolchildren // Society: Sociology, Psychology, Pedagogics. 2021. No. 8. P. 149–155. (In Russ.). <https://doi.org/10.24158/spp.2021.8.21>.

В настоящее время одной из приоритетных задач специального образования является обеспечение личностного и социального развития умственно отсталого ребенка, подготовка его к самостоятельной жизни, формирование его жизненной компетенции. В примерной адаптированной программе в требованиях к результатам обучения умственно отсталых младших школьников обозначаются умения межличностного взаимодействия, которые являются важным компонентом сферы жизненной компетенции: вступать в контакт и поддерживать взаимодействие с партнером; использовать принятые ритуалы социального взаимодействия; договариваться с людьми в разных социальных ситуациях; изменять свое поведение с учетом поведения других; быть готовым к взаимопомощи [1].

Основой для формирования межличностного взаимодействия в младшем школьном возрасте является совместная деятельность, в ней реализуется отношение ребенка к другому человеку. В.В. Рубцов выделяет формы совместной деятельности обучающихся, отличающиеся по организации и распределению операций между участниками, способности согласовывать свои действия с учетом позиции другого человека. Основными признаками продуктивного межличностного взаимодействия в совместной деятельности являются: наличие единой цели, координация индивидуальных действий и управление ими, объединение их в единое целое, способность работать вместе, наличие общего конечного результата [2].

В межличностном взаимодействии у детей накапливается опыт в оценивании не только результатов своей деятельности, но и деятельности партнера, возрастает критичность в способности оценивать собственные возможности, формируются навыки волевой и эмоциональной саморегуляции. В межличностном взаимодействии младший школьник приобретает способность использовать рациональные средства общения, проявлять коммуникабельность [3].

В условиях недоразвития процесс межличностного взаимодействия имеет качественное своеобразие и зависит от структуры дефекта [4]. Некоторые характеристики психосоциального развития детей с нарушением интеллекта имеют значение для понимания своеобразия процесса их межличностного взаимодействия [5]. Ограниченный круг общения умственно отсталых обучающихся, бедность социального опыта затрудняют процесс отражения ими окружающих людей, их отношения к себе, ситуаций, связанных с межличностным взаимодействием. Многие исследователи отмечают задержку, неустойчивость, слабую дифференцированность в развитии межличностных отношений умственно отсталых детей, что в свою очередь может стать причиной негативных проявлений в системе отношений такого ребенка с окружающими и значительно усложнить процесс его социальной адаптации [6].

Психолого-педагогическое сопровождение умственно отсталого ребенка требует учета характеристик его психосоциального развития, поиска компенсаторных механизмов, облегчающих его адаптацию к социуму. Некомпетентность в межличностном взаимодействии при умственной отсталости общеизвестна. В большинстве ранее проведенных исследований ученые акцентировали внимание на типичных недостатках взаимодействия данной категории детей без попыток определения психологически детерминированных различий и потенциальных возможностей его совершенствования. Новый этап развития специального образования, нашедший отражение в федеральном государственном образовательном стандарте и примерных адаптированных образовательных программах, предусматривает существенно большее внимание к сфере жизненной компетенции. Следовательно, возникает необходимость расширения представлений о потенциальных возможностях умственно отсталых школьников. Выявление внутригрупповых различий межличностного взаимодействия позволит уточнить имеющиеся в специальной психологии данные об особенностях умственно отсталых детей и организовать целенаправленную индивидуальную психокоррекционную работу.

В экспериментальном исследовании участвовали 40 младших школьников в возрасте 9–10 лет: 20 обучающихся с нормой интеллектуального и речевого развития и 20 детей с легкой умственной отсталостью.

В качестве эмпирического метода для получения данных о характере взаимодействия умственно отсталых младших школьников нами использовался метод наблюдения. Были организованы две экспериментальные ситуации, позволяющие оценить продуктивное межличностное взаимодействие детей в учебной и игровой деятельности. В первой ситуации участникам исследования предлагалось выполнить совместное рисование сюжетной картины на тему известной сказки (учебное взаимодействие). Во второй ситуации дети конструировали из лего-конструктора и фигурок животных сказочную страну (игровое взаимодействие). В каждой ситуации младшие школьники объединялись в пары, им давалась установка на необходимость договориться с партнером. На двоих детей выдавался один набор цветных карандашей, деталей лего-конструктора и фигурок животных. В первой экспериментальной ситуации обучающимся сообщалось, что за совместный рисунок будет выставляться оценка в классный журнал.

В ходе наблюдения за взаимодействием детей в обеих ситуациях мы обращали внимание на следующие показатели: тип речевого поведения, разнообразие реплик-высказываний, отношение к результату своей деятельности и деятельности партнера, проявление взаимопомощи. Также нами были выделены варианты продуктивного межличностного взаимодействия. Коактивное взаимодействие подразумевало, что дети выполняют свои действия без оглядки на партнера, ориентируются в основном на свои желания, не пытаются согласовывать их с желаниями другого. Интерактивное взаимодействие отмечалось, когда дети в ходе совместной деятельности обменивались своими действиями или корректировали их в зависимости от действий партнера, т. е. учитывали не только свои желания.

Оценка дефицита познавательных способностей осуществлялась на основе соотнесения уровня сформированности познавательной деятельности (УСПД) с вербальным интеллектуальным показателем (ВИП), вычисляемым по итогам проведения детского варианта вербальной шкалы теста Векслера [7]. Выявление уровня сформированности познавательной деятельности обучающихся осуществлялось по схеме наблюдения для определения сформированности различных компонентов учебно-познавательной деятельности. Методика основывается на предложении С.А. Домишкевичем функционально-уровневого подхода к диагностике [8]. Сопоставление меры дефицита познавательных способностей младшего школьника с его эмоционально-поведенческим и коммуникативным благополучием позволяло обнаружить среди участников исследования психологические типы умственно отсталых детей, предложенные Е.Л. Инденбаум (пограничный, классический, осложненный) [9].

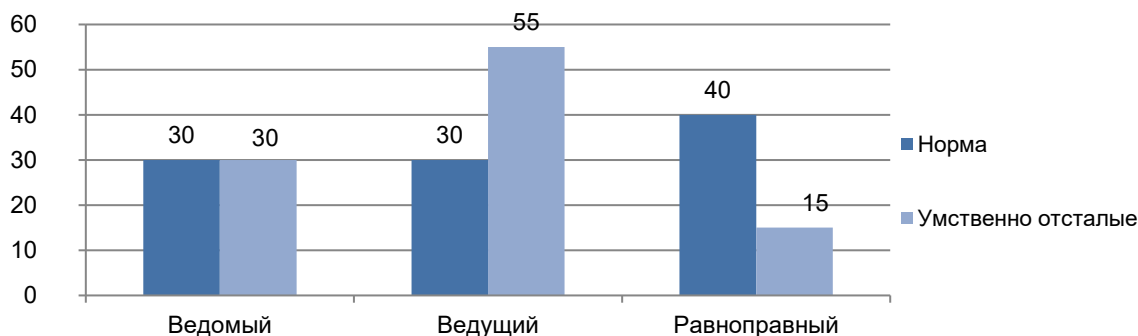
Дети, отнесенные к пограничному типу, продемонстрировали наилучшие результаты диагностики. Значения их показателей были выше, нежели в целом по выборке. Их ВИП в среднем составил 70–75 баллов, а оценка УСПД соответствовала переходному к третьему уровню. В поведенческом и коммуникативном плане это самые благополучные дети.

Значения ВИП у детей, отнесенных к классическому типу, колебались от 59 до 65 баллов. Оценка УСПД соответствовала низкому или недостаточному уровню. Эти дети характеризовались отсутствием выраженных отклонений в поведении. Они чаще предпочитали однотипные действия и нуждались в пошаговой инструкции и контроле со стороны взрослого.

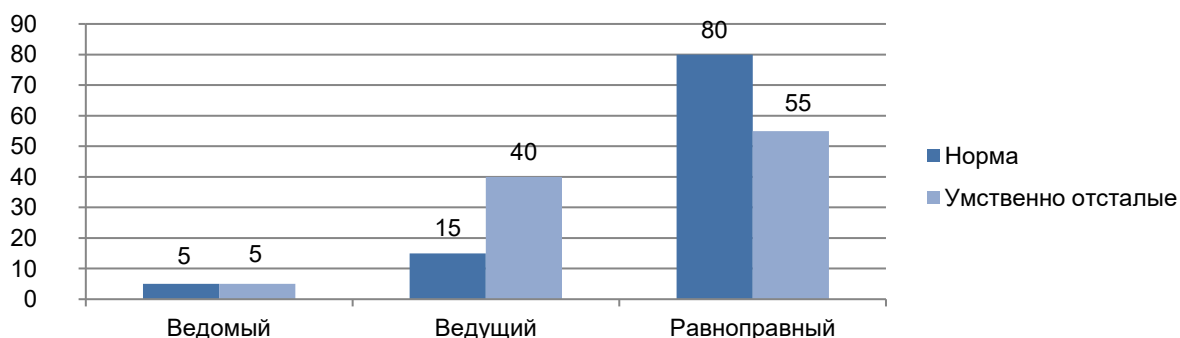
Умственно отсталые дети, отнесенные к осложненному типу, демонстрировали крайне низкий или низкий УСПД. Их ВИП в среднем составлял 45–61 баллов. Это дети, которые часто демонстрировали крайнюю неравномерность в поведении, плохо понимали смысл инструкций педагога, не всегда включались в учебный процесс, затруднялись воспроизвести образец учебного задания.

Сравнение результатов межличностного взаимодействия нормально развивающихся и умственно отсталых обучающихся показало, что в игровом взаимодействии младшие школьники с разным уровнем интеллектуального развития значительно успешнее. Желание участвовать в совместной игре активизирует у детей умение договариваться, ориентироваться на партнера, осуществлять взаимоконтроль, использовать взаимопомощь, адекватно применять средства игровой деятельности.

Речевое поведение детей с нормальным познавательным и речевым развитием чаще характеризовалось как равноправное и максимально проявлялось в игровой деятельности (80 %). Младшие школьники с нормотипичным развитием демонстрировали гибкое речевое поведение по отношению к партнеру совместной деятельности, чутко реагировали на высказывания сверстника, правильно выбирали способы поведения в соответствии с ситуацией взаимодействия (рисунки 1 и 2).



**Рисунок 1 – Типы речевого поведения младших школьников в учебной деятельности, %**

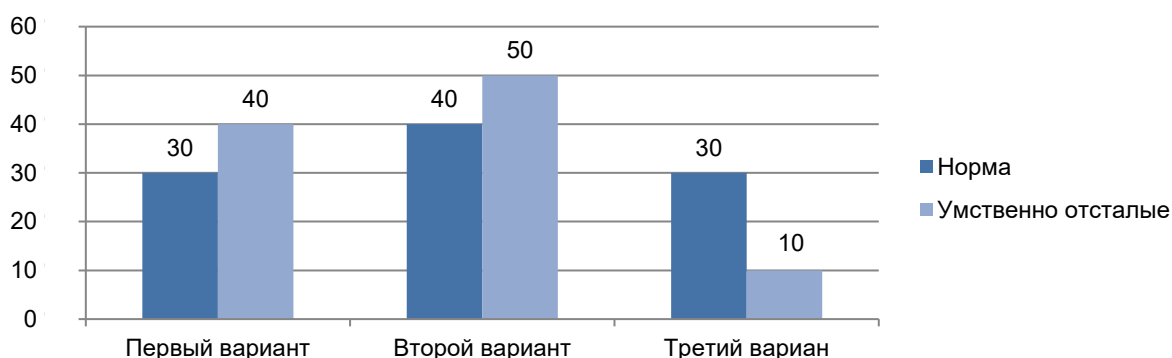


**Рисунок 2 – Типы речевого поведения младших школьников в игровой деятельности, %**

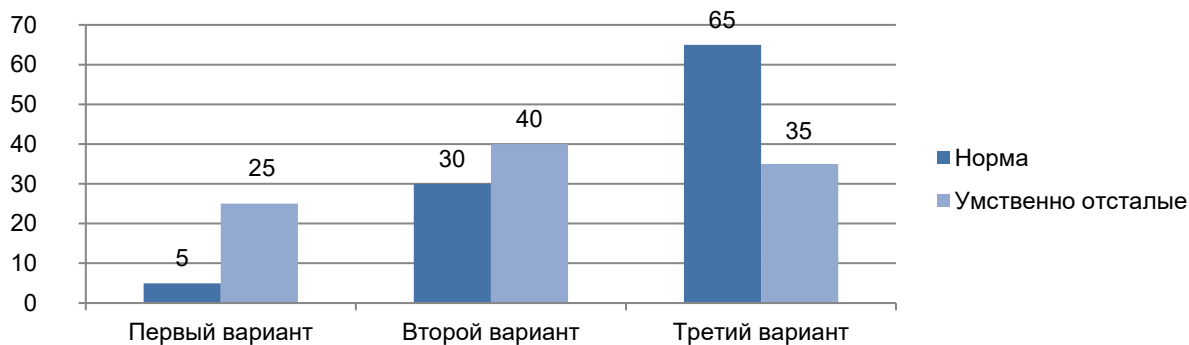
Как показало наблюдение, некоторые умственно отсталые младшие школьники способны к равноправному речевому поведению в игровой деятельности (55 %). В силу своих возможностей дети пытались чередовать известные им способы реагирования на партнера. Несмотря на дефицит познавательных способностей, умственно отсталые младшие школьники могут более адекватно реагировать на реакции и поведение сверстника, уступать ему, готовы уходить от конфликта, иногда уверенно высказывать собственную позицию, не нарушая ход совместной деятельности. Как правило, это дети с менее выраженным дефицитом познавательных способностей и более благополучные в поведении и коммуникации.

В учебной деятельности умственно отсталые школьники чаще занимали доминирующую позицию, напоминающую поведение учителя на уроке (55 %), что иллюстрирует характерную для них шаблонность и стереотипность мышления. Ситуация совместного рисования на оценку затрудняла актуализацию имеющихся у детей навыков взаимодействия и слабо способствовала их дальнейшему совершенствованию.

Речевое поведение детей обуславливало варианты использования ими реплик-высказываний в ходе взаимодействия со сверстником (рисунки 3 и 4). Корреляционная связь между данными показателями была достаточно высокой в группе как нормотипичных ( $r = 0,80$ ), так и умственно отсталых детей ( $r = 0,72$ ). Наибольшее разнообразие реплик-высказываний использовали дети с равноправным речевым поведением (третий вариант).



**Рисунок 3 – Разнообразие реплик-высказываний в речи младших школьников в учебной деятельности, %**

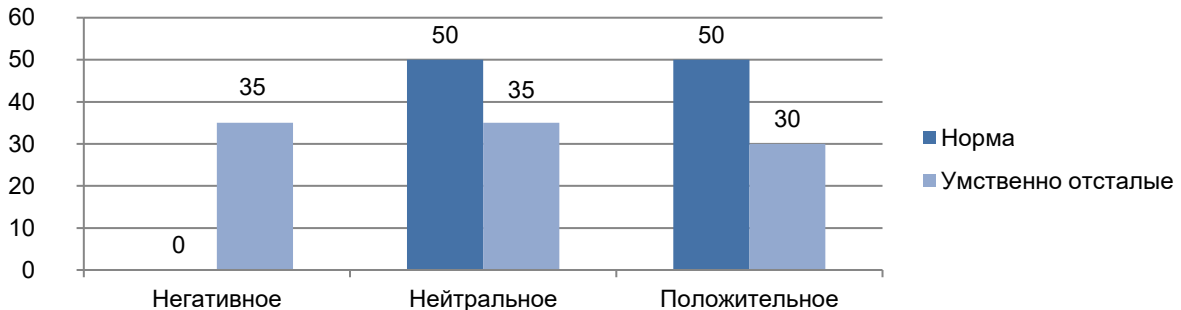


**Рисунок 4 – Разнообразие реплик-высказываний в речи младших школьников в игровой деятельности, %**

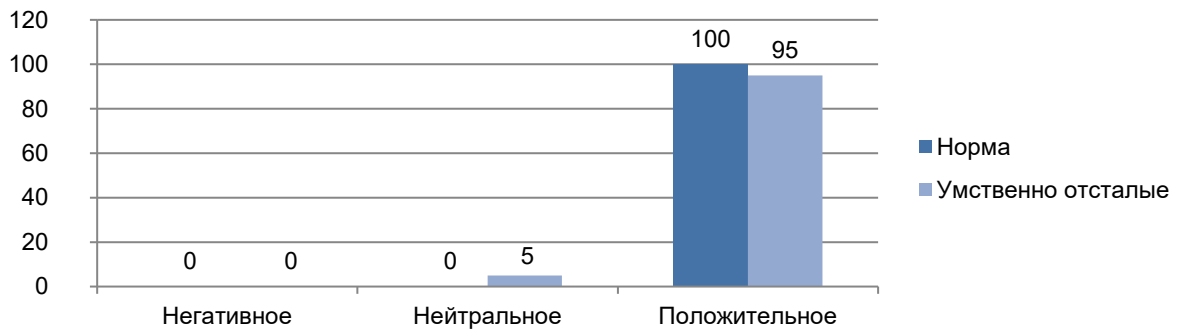
Игровая деятельность побуждала младших школьников использовать в общении со сверстником кроме стандартных реплик-высказываний диалога (сообщение, вопрос, ответ) уточнения, переспросы, комментарии, а также невербальные средства общения. В большинстве своем умственно отсталые младшие школьники в силу специфики своего речевого развития существенно отличались от своих нормально развивающихся сверстников. Однако и среди них оказались дети (10 %), способные к развернутому речевому взаимодействию, даже в ситуации учебной направленности.

В обеих группах испытуемых неравномерность использования реплик-высказываний (второй вариант) или формальное ведение диалога (первый вариант) были характерны для ситуации рисования рисунка на оценку. Умственно отсталые дети с наиболее выраженным дефицитом познавательных способностей, эмоционально-поведенческими и коммуникативными проблемами предпочитали взаимодействовать со сверстником молча даже в игровой деятельности (25 %).

В первой экспериментальной ситуации большинство умственно отсталых школьников проявляли негативное или нейтральное отношение к результату своей деятельности и деятельности своего партнера. Наблюдались случаи отказа продолжать совместную работу или словесного оскорбления партнера из-за неудовлетворения результатом деятельности. Некоторые дети вступали в конфликт при оценке деятельности партнера, особенно если сталкивались с невозможностью согласовать свои действия. Положительное отношение было зафиксировано только у трети испытуемых (рисунки 5 и 6).



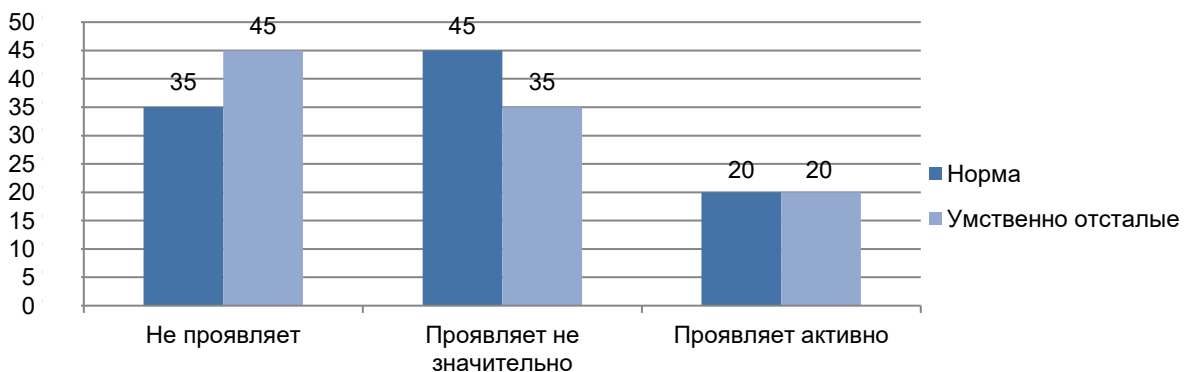
**Рисунок 5 – Отношение младших школьников к результату своей деятельности и деятельности партнера в учебной ситуации, %**



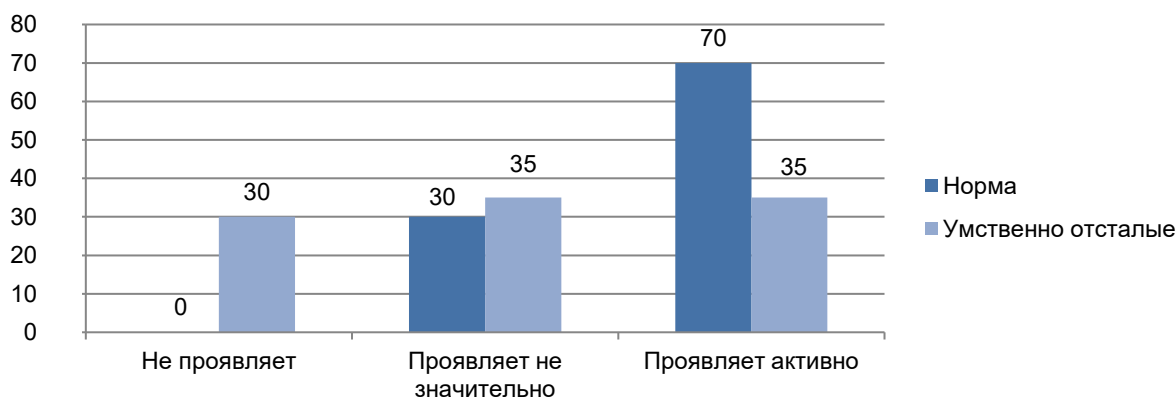
**Рисунок 6 – Отношение младших школьников к результату своей деятельности и деятельности партнера в игровой ситуации, %**

Во второй экспериментальной ситуации умственно дети были позитивно настроены к оценке результатов совместной деятельности: положительно оценивали действия свои и партнера. Отсутствие внешней оценки, атмосфера игровой деятельности, личная заинтересованность в ней позволяли детям более терпимо относиться к недостаткам в своих действиях и действиях партнера, ориентироваться на общий положительный результат. Младшие школьники с наиболее выраженным дефицитом познавательных способностей не всегда адекватно оценивали результаты деятельности, однако общий настрой на межличностное взаимодействие оставался положительным.

В ходе наблюдения мы также обращали внимание на проявление взаимопомощи у детей (рисунки 7 и 8).



**Рисунок 7 – Проявление взаимопомощи младших школьников в учебной деятельности, %**



**Рисунок 8 – Проявление взаимопомощи младших школьников в игровой деятельности, %**

Как в учебной, так и в игровой деятельности большинство умственно отсталых детей затруднялись в организации помощи своему партнеру, поскольку это требовало определенных интеллектуальных усилий и опыта взаимодействия. Их попытки сводились в основном к шаблонным словесным указаниям или поручениям партнеру, напоминающим стимулирующую помощь учителя на уроке. Готовность к активной помощи в межличностном взаимодействии вне зависимости от характера совместной работы продемонстрировали 35 % обучающихся с менее выраженным дефицитом познавательных способностей, способных к равноправному типу поведения. В их диалоге с партнером наблюдалось большее разнообразие реплик-высказываний, стремление контролировать свои эмоционально-волевые реакции на партнера, чувствительность к желаниям партнера, попытки координировать совместные действия.

Варианты межличностного взаимодействия младших школьников разных групп представлены в таблице 1.

**Таблица 1 – Варианты межличностного взаимодействия младших школьников разных групп, %**

Варианты межличностного взаимодействия	Пограничный тип		Классический тип		Осложненный тип		Нормально развивающиеся младшие школьники	
	Учебное	Игровое	Учебное	Игровое	Учебное	Игровое	Учебное	Игровое
Коактивное взаимодействие	20	–	90	20	100	100	55	25
Интерактивное взаимодействие	80	100	10	80	–	–	45	75

Умственно отсталые младшие школьники пограничного типа чаще демонстрировали интерактивное взаимодействие. Они более адекватны в оценках собственной деятельности и деятельности партнера и готовы координировать совместные действия. Как правило, эти обучающиеся стараются оказывать помощь своему партнеру, прислушиваются к нему, проявляют гибкость в речевом поведении, иногда могут взять на себя позицию лидера. В учебной деятельности при отсутствии разнообразия и вариативности заданий, однотипности многократно выполняемых действий дети пограничного типа могут демонстрировать снижение интереса и коактивное взаимодействие.

В группе школьников, отнесенных к так называемому «классическому» типу, встречаются оба варианта взаимодействия. В игровой деятельности преобладает интерактивное взаимодействие. В учебной деятельности чаще наблюдается коактивное взаимодействие. Обучающиеся соответствуют типичному портрету умственно отсталого ученика. Они чаще используют реплики воздействующего характера, подражая речевому поведению учителя на уроке. Для них характерен тот тип речевого поведения (в основном ведомый или ведущий), который они когда-то успешно усвоили в совместной деятельности со взрослым. Во взаимопомощи они используют хорошо усвоенные образцы поведения. Оценка собственной деятельности и деятельности партнера не всегда адекватна, отношение к результату взаимодействия зависит от характера деятельности.

Школьники, отнесенные к осложненному типу, не способны к интерактивному взаимодействию. Они могут отказаться от выполнения задания, не сотрудничать со своим партнером, молча переключать всю работу на него. Характерным для этой группы детей было коактивное взаимодействие.

Таким образом, умственно отсталых младших школьников нельзя рассматривать как совершенно однородную категорию. Содержание психолого-педагогического сопровождения не может быть идентичным для всех умственно отсталых младших школьников. Психокоррекционное воздействие должно строиться на теоретических положениях, заложенных Л.С. Выготским и касающихся необходимости поиска обходных путей и потенциальных возможностей ребенка. Для решения задачи совершенствования навыков межличностного взаимодействия необходимо учитывать не только дефицит познавательных способностей, но и характеристики психосоциального развития умственно отсталого младшего школьника.

Наиболее продуктивными в межличностном взаимодействии оказываются дети, отнесенные к пограничному психологическому типу. Школьники классического типа в плане межличностного взаимодействия наиболее успешны в игровой деятельности, они нуждаются в пошаговом контроле, помощи в планировании совместной деятельности, дополнительных указаниях и одобрениях взрослого. Дети, отнесенные к осложненному типу, вне зависимости от характера деятельности используют непродуктивное (коактивное) взаимодействие, поэтому для них наиболее эффективны многократные повторения, демонстрация и практическое закрепление образцов поведения, организуемая, стимулирующая и обучающая помощь всех участников психолого-педагогического сопровождения.

#### **Список источников:**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599) [Электронный ресурс] // Гарант.ру. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/#1000> (дата обращения: 21.08.2021).
2. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987. 160 с.
3. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 1993. 268 с.
4. Защирина О.В., Кулага П.Ю. Дизонтогенетические особенности общения детей и подростков с умственной отсталостью // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2011. № 3. С. 97–104 ; Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников. М., 2002. 160 с.
5. Инденбаум Е.Л. Школьники с легкими формами интеллектуальной недостаточности: психолого-педагогическая диагностика и характеристики психосоциального развития. Иркутск, 2012. 180 с. ; Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. М., 2002. 192 с.
6. Бойков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности. СПб., 2005. 288 с. ; Процко Т.А., Китина О.Т. Значение совместной деятельности умственно отсталых школьников для формирования межличностных отношений в классном коллективе // Дефектология. 1991. № 1. С. 38–42 ; Разуван Е.И. Формирование умений делового общения у учащихся старших классов вспомогательной школы // Дефектология. 2005. № 3. С. 36–40.
7. Филимоненко Ю., Тимофеев В. Руководство к методике исследования интеллекта у детей Д. Векслера (WISC): адаптированный вариант. СПб., 1994. 94 с.
8. Домишкевич С.А. Возможности функционально-уровневого подхода в оптимизации деятельности практических психологов образования // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. № 4. С. 58–63.
9. Инденбаум Е.Л. Указ. соч.

#### **Информация об авторе**

**И.О. Позднякова** – кандидат психологических наук, доцент кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития Иркутского государственного университета, Иркутск, Россия.  
[https://www.elibrary.ru/author\\_items.asp?authorid=830966](https://www.elibrary.ru/author_items.asp?authorid=830966).

#### **Information about the author**

**I.O. Pozdnyakova** – PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Comprehensive Correction of Violations of Child Development, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia.  
[https://www.elibrary.ru/author\\_items.asp?authorid=830966](https://www.elibrary.ru/author_items.asp?authorid=830966).

Статья поступила в редакцию / The article was submitted 30.07.2021;  
Одобрена после рецензирования / Approved after reviewing 17.08.2021;  
Принята к публикации / Accepted for publication 26.08.2021.