

УДК 37.015.3

ББК 88.8

Булатова Ольга Владимировна,

канд. психол. наук, доц.,
Югорский государственный университет,
г. Ханты-Мансийск,
e-mail: bOV1978@list.ru;

Кузьмина Наталья Анатольевна,

канд. пед. наук, доц.,
Югорский государственный университет,
г. Ханты-Мансийск,
e-mail: bpj0@yandex.ru

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КАК СУБЪЕКТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

THE ISSUE OF DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH RETARDED MENTAL FUNCTIONING AS THE LEARNING ACTIVITY SUBJECTS

Представлен анализ состояния проблемы развития младшего школьника с задержкой психического развития (ЗПР) как субъекта учебной деятельности, где субъектная активность ребенка выступает фактором психического развития и саморазвития. Теоретический обзор литературы показал, что для младших школьников с ЗПР характерны существенные особенности в формировании учебной деятельности во всех структурных компонентах: несформированность мотивационного и операционного компонентов, низкий уровень самоконтроля. В результате у них запаздывает формирование основных психологических новообразований, необходимых для субъектного вхождения в учебную деятельность на данном этапе.

The article represents the analysis of the issue of development of a junior schoolchild with retarded mental functioning (RMF) as the learning activity subjects. The subjective activity of a child here is a factor of his mental development and self-development. The theoretic review of the references has shown that the junior schoolchildren having RMF are characterized with substantial peculiarities in forming every structural component of their learning activity: the malformation of motivational and operational components, low level of self-control. As a result they are late in forming the major psychological neoplasm important for the subjective entering the learning activity at this stage.

Ключевые слова: учебная деятельность, субъект учения, умение учиться, мотивация, познавательная потребность, учебная задача, учебные действия, контроль, самоконтроль, младшие школьники.

Keywords: learning activity, subject of learning, learning skills, motivation, cognitive need, training task, learning actions, control, self-control, junior schoolchildren.

Смена приоритетов в системе специального образования, ориентация на инклюзивное образование инвалидов приводят российское законодательство к поиску не только новых стандартов в отдельных областях деятельнос-

ти, но и новых психолого-педагогических технологий, средств, форм и методов реализации данного механизма. Именно поэтому основной задачей начальной школы должно стать обеспечение адекватных условий обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья, учитывающих отклонения и особенности развития, а первоочередной – создание таких условий, которые позволяли бы оптимально реализовать возрастные возможности в учебной деятельности субъектов. В частности, речь идет о младших школьниках с ЗПР, полноценного развития которых можно достичь только в том случае, если создаются вышеописанные условия [1].

Общезвестно, что в младшем школьном возрасте ведущей деятельностью является учебная деятельность, которая определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В. В. Давыдов пишет, что в процессе ее осуществления ребенок под руководством учителя систематически овладевает содержанием развитых форм общественного сознания (науки, искусства, морали, права) и умениями действовать в соответствии с их требованиями [2]. В процессе овладения содержанием перечисленных форм общественного сознания как продукта «организованного мышления» многих поколений людей у ребенка возникает теоретическое отношение к действительности, теоретическое сознание, мышление и соответствующие им способности (в частности, рефлексия, анализ, мысленный эксперимент или планирование), которые являются психологическими новообразованиями младшего школьного возраста.

К концу младшего школьного возраста, по мнению Г. А. Цукерман, происходит индивидуализация учебной деятельности и формируется важное психическое новообразование – умение учиться самостоятельно [3]. В самом широком смысле, пишут авторы, это означает способность преодолевать собственную ограниченность не только в области конкретных знаний и навыков, но и в любой сфере деятельности и человеческих отношений, в частности в отношениях с самим собой – неумелым или ленивым, невнимательным или безграмотным, но способным меняться, становиться (делать себя) дру-

гим [4]. Более того, подчеркивают авторы, отсутствие умения учиться, неспособность быть субъектом собственной учебной деятельности вызывает справедливое неудовольствие и беспокойство взрослых: ребенок, который к концу начальной школы не обретает этого умения, в средней школе перестает учиться, порождая массу подростковых проблем, а получив аттестат, обнаруживает свою глубокую незрелость, неготовность жить в стремительно меняющемся мире.

Е. Д. Божович, развивая идеи Н. А. Менчинской в исследованиях психологии учения, дает следующее определение: «Субъект учения – это школьник, который достиг такого уровня развития в познавательной деятельности, при котором он не ограничивается усвоением (или даже присвоением) содержания учебного материала, но и соотносит его с содержанием собственного опыта, накопленного как в процессе предшествующего обучения, так и в жизненной практике; сам регулирует (контролирует и корректирует) свою познавательную деятельность на основе рефлексии по отношению не только к результатам, но и к процессу этой деятельности; при этом регуляция и рефлексия направлены не только на рационально-логические, но и на интуитивные, не только на операциональные, но и на личностно-смысловые аспекты» [5].

Опираясь на данное положение и результаты исследований лаборатории психологии учения ПИРАО, автор выделяет в структуре позиции субъекта учения три основных составляющих [5]:

– когнитивная – компетенция ученика, включающая систему предметных знаний и учений; метазнания, т. е. «надпредметные» знания о знаниях, приемах и средствах переработки информации, данной в разных знаковых формах; «открытие» собственных способов работы;

– регуляторная – рефлексия школьника на процесс и результаты своей учебной работы; аутодиагностика причин ошибок и анализ факторов успешности учения; самокоррекция – позитивное изменение принятых способов учебной работы;

– личностно-смысловая – особенности ценностной ориентации ребенка на образование, мотивация познавательной деятельности; избирательное отношение к учебным предметам и видам работы на уроке; непосредственная эмоциональная окрашенность того или иного учебного материала.

Данная позиция формируется на основе развернутого знакомства с главными компонентами учебной деятельности и служит условием развития познавательной активности.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в структуру учебной деятельности входят следующие взаимодействующие компоненты.

1. Познавательная потребность школьника как основа учебной деятельности. Учебная деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Такими мотивами могут быть только мотивы, непосредственно связанные с ее содержанием, то есть мотивы приобретения обобщенных способов действий, или мотивы собственного роста, собственного совершенствования – учебно-познавательные мотивы [6].

У. В. Ульенкова отмечает, что предпосылки потребности в учебной деятельности в виде познавательных

интересов возникают у ребенка старшего дошкольного возраста в процессе развития его сюжетной игры, внутри которой интенсивно формируется воображение и символическая функция [7]. При этом, указывает В. В. Давыдов, сама по себе она полностью их удовлетворить не может, тем самым способствуя «перерастанию» тех возможностей, которые предоставляет игровая деятельность и стимулируя желание занять новую позицию для удовлетворения своих познавательных интересов, воображения [2]. Иными словами, в дошкольном возрасте формируются предпосылки к обучению в школе. Во-первых, формирование внутренней позиции стать школьником: новые условия жизни должны быть желательными для ребенка, а требования школы должны восприниматься как общественно значимые [8]. Во-вторых, общеположительное отношение к процессу усвоения знаний и умений. Приход в школу позволяет ребенку выйти за пределы своего детского образа жизни, занять новую жизненную позицию и перейти к выполнению общественно значимой учебной деятельности, которая дает богатый материал для удовлетворения познавательных интересов, выступая психологической предпосылкой возникновения подлинной потребности в усвоении теоретических знаний, представляющей собой наиболее общее выражение готовности к школьной учебной деятельности.

2. Понимание школьником учебных задач, а через них овладение обобщенными отношениями в изучаемой области, овладение новыми способами знаний в определенной учебной ситуации. Иными словами, участвуя в поиске и построении новых способов действия, ребенок становится субъектом учебной деятельности [3].

В. В. Давыдов и А. К. Маркова пишут: «Принятие школьником учебной задачи «для себя», ее самостоятельная постановка тесно связаны с мотивацией учения, с превращением в субъекта деятельности» [9], а субъект учебной деятельности приобретает такие атрибутивные характеристики, как самостоятельность, инициативность, сознательность и др.

3. Осуществление школьником учебных действий. Этот процесс способствует воспроизведению и усвоению образцов общих способов действий и приемов решения задач, а также условий их применения. Эти действия могут выполняться как в предметном, так и умственном плане, они могут иметь различную степень общности. Состав их неоднороден: одни учебные действия характерны для усвоения любого учебного материала, другие – для работы внутри данного учебного предмета, третьи – для воспроизведения лишь отдельных частных образцов [10]. Смысловая перегруппировка материала, смысловое выделение его опорных пунктов, составление его логической схемы и плана – это учебные действия, наиболее адекватные усвоению материалов описательного характера; действия, позволяющие ученикам изображать заданные образцы, применяются при изучении любого материала каждого предмета.

Без овладения системой учебных действий ребенок не сможет сознательно освоить материал.

4. Выполнение учеником действий контроля и оценки. Основное их назначение состоит в том, чтобы ученик научился соотносить и адекватно оценивать свои действия и их результаты с заданным образцом.

Исследователи говорят о различных видах действий контроля, об их динамике в процессе учебной деятельности в направлении формирования самоконтроля за процессом усвоения. С формированием самоконтроля авторы связывают формирование у учащихся нового качества в их учебной деятельности – произвольности, самоорганизации.

В ходе формирования всех этих звеньев и параметров учебной деятельности в их единстве у школьника складывается специфическая для учебной деятельности направленность на овладение способами работы. На более поздних этапах обучения эта направленность в своем развитом виде может лечь в основу теоретического мышления, мотивов самообразования – совершенствования способов своей учебной деятельности.

Таким образом, учебная деятельность в младшем школьном возрасте носит развивающий характер, присваивая общественный опыт, трансформированный в научные знания, посредством «воспроизводящей деятельности» ребенок становится предметом изменения, у него не только формируется структура учебной деятельности в составе всех ее структурных компонентов, но и он сам учится самостоятельно осуществлять ее, иными словами, происходит превращение объекта в субъект. Сформированность ученика как субъекта учебной деятельности означает, что школьник умеет анализировать эту деятельность, выделять в ней составные компоненты, оценивать их с точки зрения общественно выработанных мерок, эталонов и преобразовывать ее [11].

У. В. Ульенкова указывает, что важным звеном педагогического управления процессом «воссоздания» способностей у ребенка является опора на его активные силы, направленные на овладение объективной структурой «воспроизводящей деятельности», детерминированные, с одной стороны, внешними, педагогическими условиями (содержанием, методами и организацией обучения), с другой – внутренними (мотивами ученика, его учебным опытом, знаниями, умением организовывать свою деятельность [7]. Также данный процесс на каждом возрастном этапе осуществляется специфически.

Что касается возможностей овладения учебной деятельностью детьми с отклонениями в развитии, бесспорно, каждое из этих положений нуждается в конкретизации в специальных исследованиях, направленных на изучение закономерностей процесса «воссоздания» способностей для каждой категории нарушенного развития, специфики этого процесса, оптимальных детских возможностей и диагностики и т. д.

Актуальность проблемы развития детей с ЗПР как субъекта учебной деятельности во многом связана с процессом интеграции их в массовую общеобразовательную школу. Необходимость исследования уровня сформированности структурных компонентов учебной деятельности, обучаемости позволит не просто уточнить психический потенциал, но и определить адекватные психолого-педагогические условия, позволяющие компенсировать нарушения в учебно-познавательной деятельности.

Мы считаем, что формирование учебной деятельности (при психологическом обосновании) может привести к качественным сдвигам в психическом развитии ребенка с ЗПР. Имеющиеся экспериментальные данные

(А. К. Маркова, У. В. Ульенкова, Т. Н. Князева и др.) свидетельствуют о том, что появляются такие новообразования, как теоретическое мышление, новые мотивы учения. Вместе с тем есть основания считать, что не всякая учебная деятельность, а только целенаправленно формируемая и осуществляемая при постоянном активном участии в ней самого ученика как субъекта этой деятельности оказывает влияние на психическое (умственное и нравственное) развитие школьника.

Между тем имеющиеся исследования в коррекционной психологии свидетельствуют о том, что учебная деятельность младших школьников с ЗПР характеризуется низкой продуктивностью, что является одной из причин их стойкой неуспеваемости. Основными особенностями овладения общей структурой учебной деятельности младшими школьниками с ЗПР исследователи отмечают общую неорганизованность, импульсивность деятельности на всех этапах. Остановимся на краткой характеристике каждого из структурных компонентов учебной деятельности. Так, в исследовании С. В. Кудриной констатируется несформированность мотивационного компонента учебной деятельности. Автор описывает состояние мотивационной сферы следующим образом: для детей с ЗПР характерны любознательность и, в то же время, отсутствие мотивов, способных регулировать деятельность на всех ее этапах. Динамика мотивов младших школьников с ЗПР выражается в относительном постоянстве преобладания игровых мотивов, возрастании к 3-му классу доли широких социальных мотивов (желание избежать неудачи, неприятности, стремление зарабатывать деньги) и усилении влияния отрицательных мотивов [12].

И. Ю. Кулагина считает, что мотивационные особенности усугубляются и наиболее полно проступают по мере приобретения ребенком опыта школьных неудач [13]. Зависимость специфики мотивации от успешности учебной деятельности и других параметров обучения, пишет автор, наглядно прослеживается на примере отношения ребенка к оценочной ситуации. Младшие школьники с ЗПР дают резко негативную реакцию на трудности, препятствующие решению учебной задачи, и на отрицательную оценку своего решения. Здесь возможны эмоциональные срывы, отказ выполнять задание, демонстрация безразличия. Но истинное безразличие проявляется не к оценке, а к собственному неверному решению: у ребенка не возникает желания исправить работу, понять причину ошибки (Г. И. Жаренкова). В действительности оценка таким учащимся нужна, и при доступности успешного выполнения какой-либо работы они выражают и свою заинтересованность в оценке, и радость при похвале (Н. Л. Белопольская, Т. В. Егорова, Н. Д. Баландина). Однако если задание достаточно трудное, побудительная сила мотива получения высокой оценки ослабевает, если же достаточно легкое, то мотив оказывается настолько сильным, что снижается качество выполнения задания (Н. Л. Белопольская, Т. Д. Пускаева) [14].

Представляется важным отметить, что описанные выше особенности мотивационного компонента учебной деятельности сказываются на качестве операционного компонента. Как показывают исследования, у младших школьников с ЗПР длительное время оказывается не сформирован операционный компонент: они не всегда дослушивают, дочи-

тывают инструкцию к выполнению упражнения, а иногда и не понимают, поэтому многозвеньевая словесная инструкция в целом чаще всего ими не осмысливается [15]; не понимают учебную ситуацию, не умеют целенаправленно выполнять задания, так как не умеют удерживать в памяти инструкцию [16]; плохо усваивают приемы и способы действия, при решении проблемных учебных задач вместо поиска адекватных способов решения осуществляют репродукцию наиболее привычных способов, не умеют самостоятельно применять измененный способ действия [13]; обладают слабой способностью адекватно переключаться на новую деятельность, у них снижена способность к усвоению учебных действий [12].

Младшим школьникам с ЗПР свойственен низкий уровень самоконтроля. Свою работу ученики не сверяют с образцом. При проверке дети совершают формальные действия, часто небрежные, а ошибки исправляют по ходу работы. Оценка своей деятельности детьми с ЗПР носит односложный характер, отражающий в большей мере степень удачи и свое отношение к проделанной работе, иными словами, они не умеют адекватно оценивать свой результат.

В отчетах о своей деятельности дети не обозначают последовательности выполненных действий, часто вместо основных действий описывают второстепенные [17]. Наряду с этим, для детей с ЗПР характерно умение пользоваться подсказками, вспомогательными материалами и другими видами помощи учителя и одноклассников [18, 19].

Нарушения регуляции проявляются не только в звене контроля, но и программирования. Так, В. И. Лубовский в своем исследовании показал специфику словесной регуляции действий при разных формах аномального развития. Автор изучал вопросы особенностей и этапов словесной регуляции простых действий у детей разных категорий

аномального развития в сравнении с нормой и выявил общие и специфические особенности этого развития: у аномальных детей всех категорий нарушена вербализация как на этапе приема информации, так и в процессе ее переработки, хранения и использования; у детей с ЗПР образование условных связей происходит в основном при тесном взаимодействии непосредственной и словесной сигнальных систем, то есть при регулирующем влиянии речи [20].

Исследователи единодушны во мнении, что у детей с ЗПР наблюдается ослабление регуляции во всех звеньях процесса учения. Если задача «принята», указывают исследователи, то возникают трудности при ее решении, поскольку не анализируются условия в целом, не намечаются в умственном плане возможные ходы решения, полученные результаты не подвергаются контролю, а допущенные ошибки не исправляются. Не осуществляется самоконтроль и после получения результата. При требовании произвести проверку дети с ЗПР выполняют определенные внешние действия, не соотнося результат и способы его получения с требованиями и данными предъявленной задачи. Эти особенности авторы связывают с незрелостью мозга ребенка, спецификой его дефекта.

Итак, анализ литературы по педагогической и коррекционной психологии показал, что дети с ЗПР не овладевают общей структурой учебной деятельности даже при включении их в традиционную для данного возраста учебную деятельность, следовательно, у младших школьников с ЗПР запаздывает формирование основных психологических новообразований, необходимых для субъектного вхождения в учебную деятельность на данном этапе, что, в свою очередь, обуславливает формирование вторичных отклонений в психическом развитии. Поэтому становление субъектности у этой категории детей связано с формированием и коррекцией как интеллектуальной, так и личностной сфер.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ульенкова У. В. Особенности формирования активности субъекта в познавательной деятельности и поведении. Горький, 1986. 86 с.
2. Давыдов В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. М., 1988. 106 с.
3. Цукерман Г. А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности // Вопросы психологии. 1999. № 6. С. 3–17.
4. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3. С. 14–19.
5. Божович Е. Д. Развитие идей Н. А. Менчинской на современном этапе исследований психологии учения // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 73–81.
6. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Знание, 1974. 64 с.
7. Ульенкова У. В. Дети с задержкой психического развития. Н. Новгород: НГПУ, 1994. 230 с.
8. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. 464 с.
9. Давыдов В. В., Маркова А. К. Концепция учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. 1981. № 6. С. 12–26.
10. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. М.: Аспект Пресс, 2001. 460 с.
11. Маркова А. К., Абрамова Г. С. Психолого-педагогические аспекты проблемы индивидуальных различий // Вопросы психологии. 1977. № 2. С. 96–104.
12. Кудрина С. В. Учебная деятельность младших школьников. Диагностика. Формирование. СПб.: КАРО, 2004. 224 с.
13. Кулагина И. Ю. О возможности формирования учебной мотивации у детей с ЗПР // Дефектология. 1982. № 6. С. 6–10.

14. Психология детей с задержкой психического развития : хрестоматия : учеб. пособие для студ. фак. психологии. СПб.: Речь, 2003. С. 344–357.
15. Жаренкова Г. И. Действия детей с ЗПР по образцу и словесной инструкции // Дефектология. 1975. № 4. С. 29–35.
16. Дробинская А. О., Фишман М. Н. Дети с трудностями в обучении (к вопросу об этиопатогенезе) // Дефектология. 1996. № 5. С. 22–30.
17. Метиева Л. А. Формирование саморегуляции в процессе учебной деятельности у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью : дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2003. 249 с.
18. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М., 1995. 96 с.
19. Булатова О. В. Взаимосвязь общей способности к учению и познавательного интереса у младших школьников с разными уровнями развития // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. № 3 (16). С. 236–240.
20. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) М., 1978. 224 с.

REFERENCES

1. Ulyenkova U. V. Peculiarities of formation of activity of the subject of cognitive activity and behavior. Gorky, 1986. 86 p.
2. Davydov V. V. Psychological theory of the learning activity and methods of initial training based on a content generalization. M., 1988. 106 p.
3. Tsukerman G. A. Experience of typological analysis of junior schoolchildren as the subjects of the learning activity // Issues of psychology. 1999. # 6. P. 3–17.
4. Davydov V. V., Slobodchikov V. I. Junior schoolchild as the subject of the learning activity // Issues of psychology. 1992. # 3. P. 14–19.
5. Bozhovitch E. D. Development of ideas of N. A. Menchinskaya at the modern stage of researches of the learning psychology // Issues of psychology. 2004. # 2. P. 73–81.
6. Elkonin D. B. Psychology of teaching of the junior schoolchild. M.: Znaniye, 1974. 64 p.
7. Ulyenkova U. V. Children with retarded psychological development. N. Novgorod: NGPU, 1994. 230 p.
8. Bozhovitch L. I. Individual and his formation in the childhood. M., 1968. 464 p.
9. Davydov V. V., Markova A. K. The concept of schoolchildren learning activity // Issues of psychology. 1981. # 6. P. 12–26.
10. Sapogova E. E. Psychology of a human development. M.: Aspekt-Press, 2001. 460 p.
11. Markova A. K., Abramova G. S. Psychological and pedagogical aspects of the issue of individual differences // Issues of psychology. 1977. # 2. P. 96–104.
12. Kudrina S. V. Learning activity of junior schoolchildren. Diagnostics. Formation. SPb.: KARO, 2004. 224 p.
13. Kulagina I. Yu. On the possibility of formation of the learning motivation of children with RMF // Defectology. 1982. # 6. P. 6–10.
14. Psychology of children with retarded mental functioning: reading book : text book for students of the psychological department. SPb.: Rech', 2003. P. 344–357.
15. Zharenkova G. I. Activities of children with RMF as per the sample and verbal instruction // Defectology. 1975. # 4. P. 29–35.
16. Drobinskaya A. O., Frishman M. N. Children with difficulties in learning (the issue of aetio-pathogenesis) // Defectology. 1996. # 5. P. 22–30.
17. Metiyeva L. A. Formation of self-regulation in the process of the educational activity of the junior schoolchildren with intellectual deficiencies: dissertation of the candidate of psychology. N. Novgorod, 2003. 249 p.
18. Zabravnaya S. D. Psychological and pedagogical diagnostics of mental development of children. M., 1995. 96 p.
19. Bulatova O. V. Interconnection of the general skills of learning and cognitive interest of junior schoolchildren with different levels of development // Business. Education. Law. Bulletin of Volgograd Business Institute. 2011. # 3 (16). P. 236–240.
20. Lubovskaya V. I. Development of verbal regulation of children's activity (norm and pathology) M., 1978. 224 p.