Дегтева Оксана Станиславовна

Деятельность и познавательная активность младшего школьника с ЗПР

По особенностям познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и характеру поведения младшие школьники с задержкой психического развития значительно отличаются от нормально развивающихся сверстников и требуют специальных коррекционных воздействий для компенсации нарушений.

Значительное отставание и своеобразие обнаруживается в развитии мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития. Это выражается в несформированности таких операций, как анализ, синтез, в неумении выделять существенные признаки предметов и делать обобщение, в низком уровне развития абстрактного мышления.

Категория деятельности является ключевой в понимании человека, его сущности, его социальных характеристик. Она одна из кардинальных про­блем, непосредственно сопряженных с личностью человека, представляющая собой форму взаимоотношения с объективным миром - природой, социальной средой, вне которых немыслима сама жизнь человека, «ибо что такое жизнь, если она не есть деятельность» [19, с. 482].

Проблема деятельности не перестает занимать умы философов, социоло­гов, психологов и специалистов других наук. Это объясняется тем, что дея­тельность - источник появления человека, основание всей его жизни, станов­ление его как личности. Для педагогики проблема деятельности является важнейшей основой формирования личности подрастающих поколений. Вне деятельности невозможно решать задачи воспитания, обучения, образования и развития.

В последние десятилетия проведены серьезные исследования, связанные с различными философско-логическими аспектами понятия деятельности (Л.П. Буева, М.В. Демин, В.П. Иванов, М.С. Каган, Э.С. Маркарян, Ю.К. Плетников,). Наиболее интересно следующее. Это прежде всего специальное под­черкивание того обстоятельства, что деятельность существует лишь в систе­ме объективных и необходимых общественно-материальных отношений, кото­рые возникают независимо от воли и сознания людей. Очень важным явля­ется также раскрытие смысла целостности деятельности, реализуемой челове­ком- субъектом в процессе постановки и достижения цели, т.е. в процессе целополагания. Суть деятельности - в созидании человеческого мира и самого себя (это составляет и сущность культуры). Поэтому цель возникает у человека в качестве образа предвидимого результата созидания.

Фундаментальная особенность личности состоит в том, что она – «субъект своего собственного развития» (Л. И. Анцыферова), поэтому ученые выдвигают идею необходимости усложнения деятельности для развития лич­ности (Т.И. Артемьева), что предусматривает одновременно обогащение всех структурных компонентов деятельности при активном участии в ней челове­ка как деятеля, как её субъекта.

Также ценны для педагогики исследования взаимообусловленных аспек­тов деятельности и общения: личность и общение (Л. П. Буева), общение и деятельность общение и потребность, воспитание и общение (М.С. Каган), общение и отношение, общение и духовность личности, общение и активность - утверждающих общение как взаимодействие людей, всту­пающих в него субъектов.

Рассматривая общение как педагогическую проблему, A.B. Мудрик вы­деляет такие функции общения, как нормативная, познавательная и актуали­зирующая, которые отражают многообразие педагогических аспектов этой категории и выявляют её как необходимый и сильный фактор воспитания личности. Совершенствование учебно-воспитательного процесса, достижение высокого результата его обеспечиваются деятельностью и общением учителя и учащихся.

Отношения в педагогическом процессе постоянно находятся в диалек­тических переходах, и именно в них заключены механизмы формирования созидательной активности учащихся и профессионального роста учителя «Формирование познавательной активности и самостоятельности учащихся.., формирование ценных мотивов учения, - утверждает Г.И. Щукина, - понима­ние фактора общения, создание необходимых условий, атмосферы для его протекания» обусловливается нераздельной взаимозависимостью деятельности учителя и учащихся, «необходимостью в каждом акте видеть неразрывную связь, взаимообусловленность» [73, с. 94].

Важно, чтобы учителя не удовлетворяла позиция ученика-исполнителя, чтобы не задерживался этап субъектно-объектных отношений между ними, а проходила динамическая трансформация их на более высокий уровень отно­шений. Учителю необходимо усложнять деятельность и формы общения, создавать такие ситуации, в которых уже на достигнутом уровне ученик может испытывать потребность действовать только вместе с учителем, вновь оказываться в позиции объекта деятельности учителя.

Аналогичное движение происходит также в деятельности учителя и его личности, потому что «личность не только возникает, но и сохраняет себя лишь в постоянном расширении своей активности, в расширении сферы сво­их взаимоотношений с другими людьми и вещами» (Э. В. Ильенков).

Учебная деятельность в жизнедеятельности учащихся является ведущей. В ней возможны взаимосвязи, взаимодополнения различными видами дея­тельности. Все виды деятельности, характеризуются общими сущностными свойствами, единым построением, в которых наличие необходимых компонетов (цель - мотив - содержание-способы - результат) в своей взаимообу­словленности и многосторонних связях обеспечивают результат, к которому стремится человек [34, с. 12].

Цель деятельности - важнейший компонент её сложной структуры. В пе­дагогическом процессе она обычно задается извне, осуществляется учителем, который, ставя цель перед своей деятельностью, в то же время стремится к тому, чтобы она была адекватно воспринята, принята учащимися. Для этого учитель использует особые педагогические приемы, чтобы показать зависи­мость деятельности, которую предстоит выполнить, от цели.

Если цель деятельности не имеет смысла для личности ребенка, если её необходимость неосознанна, то и деятельность ребенка может быть ней­тральна для его развития. Поэтому в её организации совершенно необходим перевод, трансформация поставленных целей в побуждение самой личности, в её внутренние устремления - мотивы, которые и побуждают деятельность, и умножают ценность её для развития. Именно этот первоначальный компо­нент часто решает успех конечных результатов.

Мотивы деятельности многообразны, а подчас и противоречивы. Они выражают внутренние побуждения личности, её потребности, её интересы. Соответствие их целям деятельности благоприятствует развитию школьника. К. А. Абульханова-Славская отмечает личностные параметры в мотиваци- онной сфере человека, говоря о «формировании способности управлять своими мотивами, соотносить их с перспективными целями» [2,224].

На важность осознания действий через мотивацию указывают А.Н. Ле­онтьев, А. В. Зинченко, Д. В. Эльконин. В процессе деятельности важно не только выявить мотивы, но и обеспе­чить путь формирования ценной мотивации.

Содержание любой деятельности: игровой, познавательной, речевой и т. д. - необходимый компонент структуры. Оно расширяет соприкосновение ре­бенка с внешним миром, содействует обогащению его знаний, приобретению опыта. Если содержание новое, малознакомое школьнику - развитие его кру­гозора бесспорно; если содержание уже знакомо, то постановка новых задач способствует углублению деятельности, более свободному, умелому опериро­ванию своими достижениями. Содержание деятельности в педагогическом процессе часто определяется рамками программы, определенными требованиями, в которые закладываются цели деятельности. Однако назначение лю­бой деятельности является "присвоением" её содержания субъектом, ре­зультатом чего и является преобразование действительности. Отобрать необ­ходимое содержание, соответствующее поставленным целям и возрасту, обес­печить условия для успешного овладения им учащихся - такова задача педа­гогического процесса.

Способы, операции, умения - обязательный компонент деятельности. При помощи этого инструментария совершаются предметные действия, кото­рые предвосхищаются частными задачами. В зависимости от того, какова задача данного действия, кем она ставится, ориентирует ли она на повторе­ние прежнего опыта или требует нового действия на более сложной основе, эффект каждого действия может быть и менее и более значимым для разви­тия.

В исследованиях А.Н. Леонтьева, Е.А. Милерана, Л.М. Фридмана, И.Ю. Кулагиной утвердилось выделение широких или обобщенных умений, необ­ходимых для различных видов деятельности, и выделение частных, специ­альных умений, осуществляющих определенный вид деятельности.

Конструктивный перенос умений, обусловленный переходом из одной деятельности в другую, является показателем их сформированности и раз­витости личности в целом.

Результат деятельности - это показатель развития знаний, умений лич­ности не только для окружающих, но и для неё самой, что пожалуй, более значимо. В результате материализованы цели, предметные действия, операции, способы и возможности личности. С результатом сопряжена оценка и само­оценка личности (С. Л. Рубинштейн, В. А.Сухомлинский ), её статус в кол­лективе ( Г. И. Щукина ), а также свидетельство высокого уровня активности личности, умеющей выполнять деятельность на высшем пределе своих воз­можностей.

Для формирования активности как существенного свойства деятельности важно соотнесение ребенком цели и результата своей деятельности. Взаимосвязь результата и цели при творческом отношении к деятельности позволяет использовать результаты для постановки её новой цели. В этом находит отражение динамика перехода деятеля в субъект дея­тельности и механизм объективации субъекта. Вот почему включение школьника в активную, само­стоятельную деятельность, формирование его активной позиции обеспечи­вает развитие ученика как личности.

По словам В.А. Сухомлинского необходима такая организация деятель­ности ученика «чтобы любое дело, в которое он вовлекается, становилось бы для него потребностью, страстью, мечтой».

Субъект и объект выражают свое значение во взаимоотношении, по­скольку одна и та же личность в разных ситуациях деятельности и разных системах отношений может занимать как позицию субъекта, так и объекта.

Итак, бесспорно, что феномен деятельности объективен. Это доказано нау­кой о развитии человека. Выделяя объективно-субъективные основания деятель­ности, исследователи обосновывают всю проблему деятельности и вооружают ре­альный процесс построения и прогнозирования любой деятельности в любых об­стоятельствах и ситуациях. Они не отвергают личностно-объективную основу дея­тельности, поскольку и мотивы, и способы, и предметные действия совершаются человеком, без которого деятельность как социальная категория не имеет смысла.

Педагогический аспект в теории деятельности создает возможности проник­нуть в объективные и субъективные условия, в субъектно-объектные отношения, выделяющие механизмы формирования и развития личности.

Для педагогического процесса, а главное, для построения теории деятельно­сти в педагогике величайшее значение имеют исследования Г.И. Щукиной о роли деятельности в учебном процесс, о педагогических проблемах формирования и развития личности, а также ее исследования о субъектной позиции ученика с при-сущими ему возможностями саморегуляции, самонастроения, самоорганизации, с его многообразными отношениями к миру, к людям, к деятельности и ее участни­кам.

Включение в деятельность - основной путь развития человека, формирова­ния в нем ценных личностных качеств, активной жизненной позиции. Положение о том, что человек формируется как личность, участвуя в различных видах дея­тельности, является краеугольным камнем современной педагогики и психологии.

Вероятно, в достижении этого и заключается индивидуальный подход в учебно-познавательной деятельности в широком смысле слова и действенно­сти познания школьников. Взаимосвязь и взаимообусловленность различных видов деятельности в педагогическом процессе - важнейший фактор формирования активности, в любой сфере деятельности и общения.

Смысл и значение включения в учебный процесс многообразия видов дея­тельности состоят в том, чтобы обогатить учебно-познавательную деятельность и весь учебный процесс вы­явлением разносторонних связей и зависимостей между трудом, познанием и об­щением, составляющими деятельную основу обучения и учения; доказать, что включение различных видов деятельности в учебный процесс содействует его эффективности, поскольку каждый из них по-своему активизиру­ет учащихся, побуждает их к самостоятельности, содействует развитию склонно­стей в определенной предметной области, углубляет интерес к знаниям, учению в целом [73, с.12].

Взаимосвязь всех видов деятельности, включенных в учебный процесс, должна содействовать не только приобретению знаний, но и воспитанию, развитию многих необходимых качеств учащихся. В этой взаимосвязи проявляется влияние предметных особенностей каждого вида деятельности, происходит взаи­модополнение за счет особенностей друг друга.

В ансамбле видов деятельности каждый ученик может найти выход своим индивидуальным потребностям, проявить свои возможности, развить творческие силы, удовлетворить интересы.

Взаимосвязь различных видов деятельности, включенных в учебный процесс может осуществляться в различных сочетаниях, как требует этого логика изучения определенного содержания. При этом важно иметь в виду их единство, присущее деятельности как общему феномену, сущностные свойства и общность построе­ния.

Задержка психического развития (ЗПР) - это такое нарушение нормального темпа психического развития, при котором ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов. Понятие «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня развития возрасту) и вместе с тем временный характер отставания, который с возрастом преодолевается тем успешнее, чем раньше создаются адекватные условия обучения и развития детей данной категории. В психолого-педагогической, а также в медицинской литературе используются другие подходы к рассматриваемой категории учащихся: «дети с пониженной обучаемостью» (У.В. Ульенкова), «отстающие в учении» (Н.А. Менчинская), «нервные дети» (А.И. Захаров). Однако критерии, на основании которых выделяются названные группы, не противоречат пониманию природы задержки психического развития. В соответствии с еще одним социально - педагогическим подходом таких детей называют «дети группы риска» (Г.Ф.Кумарина).

К числу детей с задержкой психического развития относятся такие, у которых при потенциально сохранных возможностях интеллектуального развития отмечается:

- низкий уровень познавательной активности;

- незрелость мотивации к учебной деятельности;

- сниженная работоспособность к приему и переработке информации;

- ограниченные фрагментарные знания и представления об окружающем мире;

- недостаточная сформированность умственных операций;

- отставание в речевом развитии при сохранности анализаторов, необходимых для благоприятного становления речи и др.

Дети с задержкой психического развития представляют собой количественно самую большую категорию детей с особыми образовательными потребностями. У части детей задержка психического развития преодолевается в условиях обычной школы, однако, большинство из них нуждаются в специально организованном обучении в соответствии с причинами задержки психического развития, особенностями познавательной деятельности, эмоционально -волевой сферы и поведения.( Басов М. Я. Методика психологических наблюдений над детьми. М., 1996. – С.280)

Причинами задержки психического развития детей в большинстве случаев являются:

- минимальные органические повреждения или функциональная недостаточность центральной нервной системы, длительные хронические соматические заболевания, перенесенные в раннем детстве;

- длительная социально - культурная деривация (в частности, пребывание с момента рождения в условиях «дома ребенка» и дошкольного детского дома).

- церебрастенические состояния, а также осложненный (т.е. с признаками органической недостаточности) психофизический и психический инфантилизм.

Эти условия, как и тяжелые соматические заболевания, ведут к возникновению функциональной недостаточности центральной нервной системы. (Овчарова О.В. Практическая психология в начальной школе. - М.: Сфера, 1998. – С.177)

*Анализ*объектов отличается у учащихся с задержкой психического развития меньшей полнотой и недостаточной тонкостью. В результате этого они выделяют в изображении почти вдвое меньше признаков, чем их нормально развивающиеся сверстники. Деятельность детей при анализе признаков ведется чаще всего хаотично, без плана. Однако необходимо иметь в виду, что эти результаты могут быть улучшены с помощью коррекционной работы. В качестве одного из таких примеров можно использовать задание на сравнение двух рисунков, отличающихся друг от друга одним признаком (цвет, форма и др.)- Аналогичные упражнения младшие школьники выполняют на словесном материале, без опоры на зрительное восприятие. Исследования показывают, что после выполнения серии таких заданий продуктивность анализа у детей повышается. Кроме этого, правильная организация анализа предметов требует от учителя умения ставить вопросы, побуждающие тщательнее рассмотреть объект, сравнить отдельные части, выделить самые разнообразные признаки и прийти к выводу, какие из них существенные. (Овчарова О.В. Практическая психология в начальной школе. - М.: Сфера, 1998. – С.146)

Подобная картина обнаруживается при изучении процесса *обобщения* . Умение мысленно сравнивать предметы или явления и выделять в них общий признак является одним из существенных условий овладения понятиями в процессе обучения. Недостаточный уровень сформированности операции обобщения у младших школьников с задержкой психического развития отчетливо проявляется при выполнении заданий на группировку предметов по родовой принадлежности. Адекватное выполнение таких заданий предполагает, прежде всего, наличие необходимого запаса родовых понятий таких, как «мебель», «посуда», «растения», «животные» и т.д. Дети этой категории могут правильно воспроизвести в среднем лишь половину необходимых понятий. Это относится не только к родовым, но и видовым понятиям. Иногда это бывает связано с недостаточным личным опытом ученика и бедностью его представлений о предметах и явлениях окружающей действительности. Для формирования родовых понятий используются образные логические упражнения. Важно, чтобы они предъявлялись в определенной последовательности: упражнения в словесной классификации следует проводить после овладения детьми навыками группировки реальных предметов и изображений. В дальнейшем уместно предлагать учащимся более сложные задания: выделить группы однородных предметов из предложенного материала, указывая общее слово и перечисляя единичные предметы, относящиеся к понятию, которое оно обозначает.

Для очень многих детей с особыми образовательными потребностями характерны недостаточная гибкость мышления, склонность к стереотипным, шаблонным способам решения. Такие школьники в начале обучения недостаточно владеют операцией *абстрагирования.* Задания, решение которых требует абстрактного мышления, трудны для нормально развивающихся учащихся и особенно для детей с задержкой психического развития. Разница состоит только в том, что дети с особыми образовательными потребностями нуждаются в сравнительно большей помощи при выполнении таких заданий.

В то же время большинство первоклассников с задержкой психического развития достаточно хорошо владеют элементарными формами *классификации.* Распределение по группам простых геометрических фигур на основе выделения одного из признаков (цвета или формы) не представляет для них трудностей. При классификации сложного геометрического материала и классификации по двум признакам продуктивность выполнения работы несколько снижается. Основная трудность заключается в том, что дети не могут мысленно осуществить операцию совмещения двух признаков. Однако они оказываются в состоянии выполнить задание, если им предоставляется возможность практически действовать с объектами классификации.

Недостаточное развитие мыслительных операций отчетливо проявляется у младших школьников с задержкой психического развития при выполнении различных учебных заданий.

В исследованиях З.И. Калмыковой подтвердилось положение о том, что для учащихся рассматриваемой категории наиболее сложными являются задачи проблемного характера. Им свойственно: поверхностность мышления, его направленность на случайные признаки, что особенно проявляется на словесно - логическом уровне.

Процесс решения интеллектуальных задач определяется эмоционально-волевыми особенностями младших школьников. Часто детей с задержкой психического развития называют первый пришедший на ум ответ, и задача оказывается не решенной даже в тех случаях, когда потенциально они в состоянии справиться с нею. Школьники с особыми образовательными нуждами нередко подменяют трудную для них задачу более легкой. Они как бы сознательно стремятся избежать усилий, связанных с умственным напряжением при решении интеллектуальных задач. Решение мыслительных задач, которые трудно даются детям, рекомендуется выполнять с применением наглядности, постепенно снижая долю ее участия в мыслительном процессе.

Исследование саморегуляции познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития (ЗПР) связано с решением одной из фундаментальных проблем специальной психологии и педагогики - развитием у детей с различными отклонениями в психическом развитии способности к регуляции собственного поведения, к преодолению трудностей в различных видах деятельности, то есть с раскрытием психологических условий формирования ребенка как активного субъекта собственной деятельности и поведения.

Исследования детей с ЗПР так или иначе затрагивали регуляторную сферу. В работах, посвященных изучению познавательной деятельности у детей с ЗПР, саморегуляция рассматривалась либо в контексте изучения других психических функций и процессов (Т.В. Егорова, И.А. Коробейников, В.И. Лубовский, Н.Г. Лутонян, Н.А. Менчинская, Л.И. Переслени, Н.Г. Поддубная, В.Л. Подобед, П.Б. Шошин и др.), либо в отдельном ее проявлении как функции самоконтроля (Е.Б. Аксенова, Ю.Б. Максименко, У.В. Ульенкова и др.).

Исследователи отмечали инфантильные черты личности детей с ЗПР, проявляющиеся в преобладании игровых интересов над учебными, недостаточное целеполагание, повышенную внушаемость и уход от ответственности, неадекватную самооценку, неумение вести себя в соответствии с требованиями ситуации (Н.Л. Белопольская, С.А. Домишкевич, А.И. Красило, Л.В. Кузнецова, И.Ю. Кулагина, Е.И. Липкина, Т.В. Пускаева, Е.С. Слепович, У.В. Ульенкова и др.). Вместе с тем, проблема формирования саморегуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР младшего школьного возраста до сих пор остается малоизученной. Под саморегуляцией нами понимается такой вид осознанной регуляции деятельности, при котором она имеет четкие временные границы осуществления, обусловлена конкретным поведенческим актом и включается в него, заканчиваясь более или менее четким осознанием достигнутого результата деятельности (Б.В. Кайгородов, О.А. Конопкин, А.К. Осницкий).

В онтогенезе способность к саморегуляции познавательной деятельности у нормально развиваюпщхся детей формируется к началу школьного обучения. Учебно-познавательная деятельность требует наличия у ребенка определенного уровня развития произвольности поведения, проявляющегося в умении следовать указаниям взрослого, самостоятельно работать по образцу, контролировать свои действия и поступки (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Н.И. Гуткина, А.В. Запорожец, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин).

Научное обоснование и выявление факторов и условий, способствующих целенаправленному развитию осознанной саморегуляции у младших школьников с ЗПР - необходимое условие разработки и совершенствования системы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями.

Таким образом, разработка общей теории деятельности и позиции субъекта в ней являются кардинальной теоретической основой для построения педагогической теории деятельности, в которой, как правило, существуют и обусловливают друг друга деятельность учителя и деятельность ученика в их творческом духовном общении, способствующем становлению ценных межсубъектных отношений.