

УДК 159.953.5
К-43

Киракосян Анна Хачатуровна

факультет психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

тел. (903) 672-13-43

Деятельностный подход к коррекции познавательной сферы младших школьников

Аннотация:

Рассмотрены основные требования к коррекции познавательной сферы младших школьников в соответствии с деятельностным подходом в психологии, которые до сих пор не реализуются. Деятельностный подход противопоставлен преобладающему в настоящий момент подходу психологии функций. Показаны возможности деятельностного подхода и ограничения подхода психологии функций.

Ключевые слова: деятельностный подход в психологии, коррекция познавательной сферы, действие, структура действия, свойства действия, функции действия, ориентировочная основа действия

Среднее школьное образование направлено на среднего (усредненного) ученика, в то время как каждый ученик индивидуален и имеет свои особенности усвоения материала и свои особенности познавательной сферы. В силу этого важность и необходимость коррекционной работы со школьниками очевидна.

Большинство современных программ по коррекции познавательной сферы младших школьников исходят из положений, наработанных в рамках психологии функций. Данные программы содержат множество разнообразных упражнений для тренировки памяти (механической, зрительной, слуховой), развития внимания (его концентрации, объема, переключаемости), мышления (операций сравнения, классификации, сериации, анализа и синтеза) и т.д.

При этом забывается, что психология функций изучала различные психические функции человека раздельно друг от друга, и лишь иногда в качестве научного новшества, исследовалась связь каких-либо двух функций. А между тем психические процессы человека не могут существовать отдельно друг от друга. В самом деле, разве можно себе представить процессы запоминания, не предваренные процессами восприятия? Или все мы прекрасно знаем, как трудно запомнить материал, предварительно не осмысленный. А разве возможно сделать нечто содержанием мышления, если это содержание не попало в поле внимания?

Современные коррекционные программы не достаточно используют достижения отечественной психологии. Деятельностный подход реализуется крайне не полно. И хотя многие авторы предваряют изложение коррекционных упражнений ссылками на труды Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина и прочих выдающихся отечественных психологов, далее следует программа функционалистского толка.

Деятельностный подход иначе ставит вопрос о единице анализа: «Она не может быть функционалистской: единица анализа должна быть деятельностной. Такая единица была выделена – действие» [1, с. 43]. При этом психические функции рассматриваются как выполняющие определенную роль в действии субъекта. Так, под руководством А.В. Запорожца проводились исследования восприятия, которое понималось как своего рода ориентировочно-исследовательское действие, имеющее определенные функции (роль) в деятельности человека (обследование объекта деятельности и создание его образа, который выступает далее средством управления деятельностью субъекта) [2].

Подход к вопросу коррекции с деятельностных позиций и принятие за единицу анализа действия дает платформу для построения эффективных коррекционных программ. Исследования, проведенные в рамках школы П.Я. Гальперина, позволили выделить структуру действия, его функции и свойства.

Говоря о **структурном уровне** рассмотрения действия (то есть об элементах, из которых состоит действие, и через которые можно описать его содержание), нам надо иметь в виду предмет действия, его мотивы и цели, средства выполнения действия, операции, из которых состоит данное действие, продукт действия и его ориентировочную основу.

Изучая учебное действие или корректируя его на основе деятельностного подхода, нужно учитывать все указанные структурные компоненты, поскольку несоответствие каждого из них может стать препятствием к эффективному выполнению учебного действия учеником.

Ученик не всегда выполняет действие с тем *предметом*, с которым ему нужно выполнять это действие по замыслу педагога и школьной программы. Так, отвечая на вопрос по тексту, ученик может выполнять свои действия не столько с текстом самим по себе, сколько, например, со своими знаниями по теме, описанной в тексте. Это может стать причиной неправильного или неполного ответа. А ученик в такой ситуации признается слабым, так как не может ответить на вопрос, ответ на который содержится в только что прочитанном тексте. Функционалистски ориентированный психолог посчитал бы причиной затруднений ребенка плохую память, из-за которой он не удерживает информацию в только что прочитанном тексте. И предложил бы ребенку комплекс упражнений, направленных на тренировку запоминания текста [3].

Психолог, реализующий деятельностный подход, должен признать причиной затруднений ученика подмену предмета действия, использование неправильной ориентировки в действии, отсутствие опоры на текст как на средство выполнения действия, а не плохую память ученика, и проводить коррекцию именно с этими компонентами.

При деятельностном подходе совершенно особое значение приобретает *мотивационно-целевой* пласт. Один из аспектов данного пласта состоит в том, что выполнение одного и того же действия, но на разных структурных уровнях деятельности (на уровне мотива или на уровне цели) будет иметь совершенно разные показатели эффективности. Так, в исследованиях показана значимая разница в объеме запоминаемого материала [4]. И тренировочные упражнения на запоминание в данном случае ученику совершенно не требуются, а требуется смена места выполняемого учебного действия в деятельности ученика. Такой прием коррекции продуктивности познавательных действий становится ясен лишь в рамках деятельностного подхода, хотя значимость познавательной мотивации признается всеми авторами.

Ориентировочная основа действия влияет на его успешность и эффективность. Если учебное действие выполняется учеником с неправильной или неполной, или недостаточно обобщенной ориентировочной основой, то это действие будет выполняться не успешно.

Имеющаяся школьная программа и школьные учебники далеко не всегда и не во всех учебных действиях снабжают ребенка хотя бы полной ориентировочной основой, и часто она не обладает достаточным уровнем общности. Способом получения ориентировки для ученика часто является самостоятельный поиск. Поэтому систематические ошибки в выполнении учебных действий часто имеют причиной дефектную ориентировочную основу действия. Данному структурному компоненту действия уделяется большое внимание в исследованиях школы П.Я. Гальперина. В них убедительно показано, что снабжение ученика достаточно полной и достаточно общей ориентировочной основой действия, полученной либо в уже готовом виде, либо самостоятельно по заданной схеме, обеспечивает успешное выполнение учебных действий и усвоение школьной программы по данной теме большинством учеников [5, 6, 7, 8, 9 и др.]. Таким образом, если причиной отставания ребенка являются недостатки ориентировки в выполняемых учебных действиях, то коррекционная программа, реализующая деятельностный подход, должна нивелировать именно эти недостатки в ориентировки,

опираясь на выделенную в корректируемом действии достаточно полную и достаточно общую ООД. И хотя этот путь исправления неуспеваемости был давно предложен и доказана его эффективность, он воплощается в современных коррекционных программах также крайне редко. По проблеме правописания современные коррекционные программы скорее предлагают тренировать память ученика, чтобы он применял все изученные ранее грамматические правила при написании текста, вместо исправления ориентировочной основы орфографического написания слова. Так, одна из современных коррекционных программ в качестве причин неразвитости «орфографической зоркости» считает низкий уровень объема и распределения внимания, низкий уровень развития кратковременной памяти и т.д. и соответственно предлагает комплекс упражнений по тренировке данных видов памяти, внимания [10]. А в рамках деятельностной программы обучения орфографическому написанию слов предложена ориентировочная основа данного действия и показана эффективность такой программы [11].

Причина неуспешности ребенка в школьном обучении может быть и в недостаточно сформированных *операциях*, необходимых для выполнения требуемого учебного действия. Для каждого учебного действия необходим целый ряд операций, которые, как раз в силу того, что они являются операциями, не всегда осознаются человеком, умеющим выполнять данное действие. И поэтому не всегда ясно, какие операции достаточно сформированы у ученика, а какие нет. В то время как несформированность хотя бы одной из необходимых операций может привести учебное действие к неуспеху. Психолог, реализующий деятельностный подход, должен установить, какие из операций ребенок выполняет правильно, а какие не правильно. Например, в действии чтения ребенок, читающий медленно, по слогам, с паузами между словами, может на самом деле выполнять следующие операции. Он читает первый слог (так как слоги он читать умеет) вслух, затем читает все слово по слогам, но про себя (а внешне выглядит как пауза), а затем произносит все слово целиком, и так же поступает со вторым словом (до произнесения которого опять пауза). Необходимость операций в выполнении учебных действий включена в коррекционные программы там, где корректируются не отдельные познавательные функции ребенка (как память или внимание), а конкретные учебные действия. Такие программы есть по тем действиям, которые наиболее необходимы ученику и успех в которых наиболее трудно связывается с недостаточной развитостью познавательных функций. Часто это чтение и счет [12, 13]. Однако отметим, что операциональный аспект коррекционных программ становится возможен только тогда, когда мы начинаем корректировать учебное действие в целом, а не какие-то познавательные функции, необходимые для его выполнения. И этот аспект, безусловно, обогащает коррекционные программы и расширяет сферу их возможной помощи ученику. Поэтому не только чтение и счет, но и все другие учебные действия, нуждающиеся в коррекции, должны быть проанализированы с операциональной точки зрения.

Свойства действия (в том числе учебное действие) также представляют большой интерес для задач коррекции. Свойства – это состояния действия, при которых оно может осуществляться. Свойства подразделяются на первичные и вторичные. К первичным свойствам действия относятся форма действия, мера его обобщенности, мера развернутости (сокращенности) действия, мера помощи (самостоятельности), необходимая для осуществления действия, мера автоматизации действия. Вторичные свойства являются производными от первичных, состояние вторичных свойств зависит от состояния первичных. К ним относятся такие важные свойства, как осознанность действия, его разумность и прочность [14].

Одно и то же действие, например действие счета, может иметь разные свойства на протяжении учебной деятельности. Более того, требования школьной программы подразумевают, что учебные действия должны совершенствоваться и менять свои свойства в результате процесса обучения. Психолог, работающий с позиций деятельностного подхода, составляет коррекционную программу в соответствии с отстающими свойствами действия. Работа по каждому из перечисленных свойств должна строиться по-разному.

Рассмотрим здесь *свойство обобщенности*. Оно должно быть на довольно высоком уровне у ученика для успешного обучения. Например, действие подведения под понятие. Для того, чтобы всегда и стабильно применять грамматическое правило, ученику всегда надо безошибочно находить в любой задаче признаки того понятия, к которому относится правило. И ученик может писать безграмотно не потому, что не может выучить правило (в силу плохой памяти) или не слушает объяснения учителя (в силу плохо развитого внимания), а потому, что у него низкая степень обобщения действия по выделению частей речи или составных частей слов.

В рамках деятельностного подхода проводились исследования, которые показали, что обобщение происходит по тем и только тем признакам, которые входят в ориентировочную основу действия, а вовсе не по повторяющимся или ярким признакам; и уж точно не по тем, которые проговариваются учеником в заученном (или незаученном) определении [15]. Поэтому коррекционная программа работы с учениками, обладающими недостаточной степенью обобщения учебных действий, должна включать в себя работу с его ориентировочной основой (для обеспечения правильного основания, по которому происходит обобщение). Так она должна быть направлена на умение ученика работать в различных типовых ситуациях данной области (через подбор системы задач, полноценно представляющих различные учебные ситуации).

К **функциям действия** относятся ориентировочная, исполнительная, контрольная и корректировочная функции. Учебные действия могут быть направлены на реализацию одной или сразу нескольких функций. Так, работа по проверке заданий соседа по парте подразумевает в большей степени выполнение контроля и корректировки учебного действия. А работа над ошибками (в случае, когда работа уже проверена учителем и ошибки исправлены) больше связана с выполнением функции ориентировки (когда ученик должен понять, почему, в силу какого правила, верен ответ учителя, а не собственное написание). Возможно, что в выполнении некоторого учебного действия (например, списывание с доски) у ученика плохо реализуется какая-то одна функция действия. Например, если плохо реализуется *функция контроля*, то такой ученик признается невнимательным. Вниманию, как функции контроля, посвящен ряд работ в школе Гальперина, где показано, что действие контроля можно формировать и это дает положительный сдвиг в выполнении учебных действий [16]. Поэтому деятельностно ориентированная программа коррекции в данном случае будет включать в себя как раз формирование действий контроля, а не игры на развитие внимания в целом. Возможно, что страдает в большей степени *исполнительная функция* (например, ученик плохо еще умеет писать некоторые буквы, поэтому ошибочно выполняет задание на списывание с доски). В данном случае опять-таки выполнение данной функции предстает в коррекционной программе как отдельное действие и выясняется, в силу каких причин данное учебное действие выполняется не достаточно эффективно (есть ли проблемы с ориентировкой или с отдельными операциями действия и т.д.), далее коррекционная программа направляется на работу с выясненными причинами. Возможно, ученик пропускает слова (или строки) при списывании текста в силу недостатков *ориентировочной функции* действия (например, не смотрит, на каком слове он закончил переписывать текст в тетрадку прежде, чем посмотреть следующую фразу на доске и написать ее). В таком случае коррекционная программа включает в себя работу с ориентировочной основой действия и ее применением. *Корректировочная функция* действия нужна, если результаты ошибочны. Сложнее проводить корректировку в заданиях, где более представлена исполнительная часть, например, в действии рисования или шитья. Функция коррекции учебного действия также может быть представлена как отдельное действие, в котором могут быть выяснены все его параметры и найдена причина неэффективного выполнения.

Итак, как видно, структурный, функциональный уровни и уровень свойств действия тесно связаны друг с другом и постоянно пересекаются. Однако такой способ анализа учебных действий, нуждающихся в коррекции, дает полное представление о причине затруднений и о способе их устранения. Анализ неуспешных учебных действий по данной схеме позволяет не упустить важные составляющие проблемы учени-

ка, не пойти по избыточной коррекционной программе или, наоборот, по недостаточной для данной проблемы (как это бывает при функционалистском подходе). Конечно, не по всем аспектам описанной схемы уже есть готовые исследования, рекомендации и методики коррекционной программы. Но это только подтверждает необходимость работы в данном направлении.

Ссылки:

1. Талызина Н.Ф. Развитие П.Я. Гальпериним деятельностного подхода в психологии // Вопросы психологии. 2002. № 5.
2. Запорожец А.В. Психология действия. Москва; Воронеж, 2000.
3. Круглова Н.Ф. Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника. М., 2004.
4. Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 1960.
5. Айдарова Л.И. Формирование лингвистического отношения к слову у младших школьников // Вопросы психологии. 1964. № 5.
6. Талызина Н.Ф., Яковлев Ю.В. Особенности формирования начальных шахматных умений при разных типах ориентировочной деятельности // Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности / под ред. Гальперина П.Я., Талызиной Н.Ф. М., 1968.
7. Гальперин П.Я., Пантина Н.С. Зависимость двигательного навыка от типа ориентировки в задании // Доклады академии педагогических наук РСФСР. 1957. № 2.
8. Решетова З.А. Роль ориентировочной деятельности в двигательном навыке // Вопросы психологии. 1956. № 1.
9. Кабанова О.Я. Основные вопросы методики обучения иностранному языку на основе концепции управления усвоением. М., 1976.
10. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. М., 1997.
11. Репкин В.В. Формирование орфографического навыка как умственного действия // Вопросы психологии. 1960. № 2.
12. Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. М., 2001.
13. Костромина С.Н., Нагаева Л.Г. Как преодолеть трудности в обучении чтению. М., 1999.
14. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М., 2006.
15. Елфимова Н.В. Сравнительное изучение условий образования обобщений у дошкольников с нормальным и задержанным развитием: дис. ... канд. психол. наук. М., 1978.
16. Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания: дис. ... канд. психол. наук. М., 1970.