

Кириллова А. С., студентка 2 курса магистратуры

Самарский государственный социально-педагогический университет

Россия, г. Самара

Ремезова Лариса Асхатовна, научный руководитель,

Самарский государственный социально-педагогический университет

Россия, г. Самара

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД ФОРМИРОВАНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ В ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: Статья посвящена теоретическим основам проблемы обеспечения системно-деятельностного подхода при формировании мыслительных операций в продуктивной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. В частности, рассмотрены существующие проблемы системно-деятельностного подхода обучения дошкольников с задержкой психического развития, а также формирования мыслительных операций и продуктивной деятельности.

Ключевые слова: Дефектология, системно-деятельностный подход, задержка психического развития, старший дошкольный возраст, мыслительные операции, продуктивная деятельность.

Annotation: The Article is devoted to the theoretical foundations of the problem of providing a system-activity approach in the formation of mental operations in productive activities in older preschool children with mental retardation. In particular, the existing problems of the system-activity approach to teaching preschool children

with mental retardation, as well as the formation of mental operations and productive activities are considered.

Keyword: Defectology, system-activity approach, mental retardation, senior preschool age, mental operations, productive activity.

Системно-деятельностный подход образования лиц с ограниченными возможностями здоровья является одной из приоритетных задач современности, так как от её решения во многом зависит социализация людей с особенностями, состояние их личности во всех ее проявлениях (как гражданина, работника, семьянина, потребителя), а также развитие производственной, и непромышленной сфер в жизни всего общества.

Проблемой, посвященной разработке системно-деятельностного подхода, в том числе на дошкольном уровне образования в Российской Федерации, занимались Асмолов А.Г. («Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения/ Педагогика»), Дубовицкая Т.Д. («Контексты содержания образования и их дидактическая интерпретация. Педагогика») Петерсон Л. Г., («Деятельностный метод обучения: образовательная система «Школа 2000...»»), Сухов В.П. («Системно-деятельностный подход в развивающем обучении школьников»), Петерсон Л.Г., Агапов Ю. В., Куйбышева М.А., Петерсон В. А. («Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии»)

Понятие системно-деятельностного подхода было введено в 1985 г. как особого рода понятие. Идея соединения системного и деятельностного подходов принадлежит в основном отечественным учёным и рассматривалась, в первую очередь, в работах философов марксистской школы. Проблемы деятельности разрабатывались в разных гуманитарных дисциплинах, но прежде всего в философии (Э.В.Ильенков, М.С.Каган). Системно-деятельностный подход является результатом объединения этих подходов. Именно он сегодня становится основой образования на всех ступенях, в том числе и дошкольного образования, регламентированного Федеральным государственным

общеобразовательным стандартом к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Психологическую основу концепции деятельностного подхода составляет положение: усвоение содержания материала и развитие ребенка происходит не путем передачи некоторой информации, а в процессе его собственной активной деятельности. Деятельностный подход означает организацию и управление целенаправленной образовательно– воспитательной деятельностью ребенка дошкольного возраста в общем контексте его жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания содержания образовательных областей и воспитания, личностного опыта в интересах становления личности ребенка.

Ведущей деятельностью у дошкольников является игровая деятельность. Поэтому образовательная деятельность является системой дидактических игр, в процессе которых дети исследуют проблемные ситуации, выявляют существенные признаки и отношения, соревнуются, делают открытия. Вся система организации воспитательно-образовательного процесса воспринимается ребенком как естественное продолжение его игровой деятельности. Данный метод является наиболее эффективным для формирования высших психических функций ребенка, в частности мышления.

Мыслительная деятельность – это система мыслительных действий, операций, направленных на решение определенной задачи [5, с. 49]. Мыслительная деятельность представляет собой исполнительный аппарат функциональных систем психического уровня. За счет неё осуществляется оперирование информационными процессами в мозге, своеобразное «поведение» на информационном уровне.

Мыслительная деятельность имеет свою операционную сторону, то есть деятельность совершается посредством проведения операций, таких как анализ, синтез, классификация, сравнение, обобщение. Первичными мыслительными операциями являются операции анализа и синтеза [5, с. 52]. Анализ и синтез являются неразрывно связанными между собой операциями мышления. Именно

они объединяясь дают полное представление об окружающем мире. Опосредование – нахождение существенных связей между объектами и явлениями, что является основной деятельностью мышления осуществляется непосредственно при помощи различных мыслительных операций [2, с. 37].

Мы придерживаемся мнения академика Новикова А.М., который излагает мысль о том, что исходными операциями, создающими предпосылки для других мыслительных операций, являются анализ и синтез. Они представляют собой продолжение того анализа и синтеза, который имеет место в чувственном познании, но приобретают здесь новое содержание и новые особенности своего осуществления. В мышлении анализ и синтез переходят в производные от них операции: абстракцию и обобщение. Абстрагирование – это мыслительное отвлечение одних (существенных) свойств, связей, отношений, предметов (например, формы, величины, количества предметов) от других (несущественных) их свойств, равно как и от самих предметов. Абстрагирование подготавливает обобщение, т.е. мыслительное объединение предметов по их общим и существенным признакам, раскрытие объективных и закономерных связей, общих и особенных сторон познаваемых объектов, разделение множества на классы, группы по их существенным признакам, происхождению и пр.

Одним из основных признаков, отличающих детей с задержкой психического развития от сверстников с нормативными показателями, является отставание в развитии мышления.

Изучением проблемы особенностей мыслительной деятельности детей с задержкой психического развития занимались Т.В.Егорова, У.В. Ульенкова, Т. А. Стрекалова и др. По мнению ряда ученых, таких как Н.А. Никашина, Б.П. Пузанов, В.А. Лапшин, В.И. Лубовский, Т.А. Власова, дошкольникам с задержкой психического развития характерна несформированность мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации. Н.П. Вайзман утверждает, о наличии в мышлении детей с задержкой психического развития слабости ориентировочного этапа,

недостаточной форсированности операций анализа, синтеза, абстрагирования и сравнения. Также о недостаточной форсированности мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения говорит Г.М. Капустина.

Рассмотрим некоторые особенности формирования мыслительных операций, к которым нас подводят эти авторы:

– в процессе анализа и синтеза у детей возникают трудности в выделении, вычленении частей, из которых состоит предмет, их расположение относительно друг друга, часто принимают во внимание детали, которые малозаметны, при собирании целостного предмета деятельность сводится к манипуляции частями этого предмета;

– наблюдаются особенности мыслительной операции сравнения: дети данной категории проводят сравнение предметов или их изображения по несущественным или же несопоставимым признакам;

– в следствие сравнения предметов по несущественным признакам проявляются трудности в классификации и обобщении предметов. Они не могут объединить в группу предметы и обозначить их обобщающим словом [3, с. 46].

И. Н. Брокане было проведено исследование, в ходе которого было выявлено, у шестилетних детей, имеющих задержку психического развития, мыслительные операции более развиты на чувственном уровне, конкретно-предметном уровне, чем на вербально-абстрактном.

Л. Н. Блинова утверждает, что у детей с задержкой психического развития существует отставание во всех компонентах структуры мышления, а именно:

– в недостатке мотивационного компонента, который проявляется в очень низкой познавательной активности;

– в нерациональности регуляционно-целевого компонента, причиной которого является отсутствие потребности устанавливать цель, планировать свою деятельность путем эмпирических проб;

– в продолжительной несформированности мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения;

– в нарушении динамических сторон мыслительных процессов [3, с. 146].

Рассмотрим понятие «Продуктивная деятельность» в контексте нашей статьи. При формулировке определения практической деятельности большинство отечественных исследователей отмечают, что продуктивная деятельность – это практическая деятельность, в ходе выполнения которой создается задуманный ранее реальный продукт. При этом продуктивная деятельность представляет собой сочетание игровой и учебной деятельности.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования можно увидеть наличие продуктивной деятельности в обязательной части основной образовательной программы [10]. Продуктивная деятельность направлена на решение важных образовательных и воспитательных задач. В ходе выполнения работы по продуктивной деятельности дошкольниками приобретаются умения и навыки построения конструкций, выполнения аппликаций, рассмотрения и наблюдения за объектом для его дальнейшей реализации. Формируются психические процессы, такие как, восприятие, ощущение, творческое воображение, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. В старшем дошкольном возрасте продуктивная деятельность способствует развитию произвольности внимания, формированию умения составлять план действий и совершать прогностическую деятельность.

Отличительной чертой продуктивной деятельности является установление пространственного расположения элементов предмета и подчинение его определённой логике [1, с. 43].

При выполнении деятельности по созданию продукта можно выделить 2 этапа: 1) Процесс появления замысла, на данном этапе формируется образ создаваемой конструкции, рисунка, аппликации и т. д., ребенок отбирает, необходимый для выполнения продукта, материал, находит способы изготовления; 2) Процесс исполнения, где ребенок практически осуществляет задуманное. Умение детей формируется в процессе целенаправленного обучения с использованием разных форм организации продуктивной деятельности [9, с. 42].

В ходе реализации продуктивной деятельности происходит развитие мыслительных, а также сенсорных способностей детей. В случае правильной организации деятельности дошкольники могут приобрести конструктивно-технические умения, к которым относится сооружение отдельных предметов из строительного материала при конструировании, например, здания, машины, другим приобретением могут стать обобщенные умения, т. е. целенаправленное рассматривание предметов, сравнение их между собой, расчленение на части, поиск общих и отличительных признаков предметов, определение основных частей, от которых зависит расположение других частей, умозаключение и обобщение [4, с. 56].

Имеет большое значение тот факт, что мышление детей в ходе выполнения продуктивной деятельности имеет практическую направленность и имеет творческий характер. В процессе обучения дошкольников продуктивной деятельности происходит развитие планирующей мыслительной деятельности, что является важным для формирования учебной деятельности. При выполнении аппликации или конструировании построек дети мысленно представляют конечный результат, создаваемый продукт, происходит планирование последовательности выполнения и способа действия.

Важно, что продуктивная деятельность способствует познанию свойств геометрических тел и пространственных отношений [8, с. 75]. Вследствие этого происходит обогащение речи детей новыми терминами, понятиями (брусок, шар, куб, круг, квадрат, овал и др.), которые редко употребляются в других видах деятельности. Дети могут упражняться в верном употреблении таких понятий, как «высокий – низкий», «широкий – узкий», «длинный – короткий», в правильном использовании словесных указаний направлений: «вправо – влево», «над – под», «сзади – спереди», «вниз – вверх» и др.

Другой положительной стороной продуктивной деятельности является то, что продуктивная деятельность может выступать как средство нравственного воспитания детей. При выполнении продуктивной деятельности формируются следующие качества личности: самостоятельность, инициатива, трудолюбие,

организованность, упорство при достижении цели [6, с. 31]. Выполнение совместной продуктивной деятельности дошкольников оказывает большое влияние в воспитании первоначальных навыков работы в коллективе – умения предварительно договориться (распределить обязанности, отобрать материал, необходимый для выполнения постройки или поделки, спланировать процесс их изготовления и т. д.) и работать дружно, не мешая друг другу.

В зависимости от уровня мышления и восприятия оказывается успешность продуктивной деятельности. Для выполнения постройки из строительного материала, нарисовать рисунок или выполнить композицию необходимо провести обследование объекта, разделить его части – детали, из которых состоит предмет, оценить их размер, расположение в пространстве, в случае необходимости найти замену деталям. Другим критерием успешности выполнения работы является умение представить будущий создаваемый предмет или композиция в целом виде – со всех сторон, сверху, сбоку и т.д.; трудным является представление невидимых деталей [7, с. 71].

Рассмотрим структуру образовательной деятельности по формированию мыслительных операций в продуктивной деятельности в технологии деятельностного метода.

1. Введение в ситуацию. На этом этапе создаются условия для возникновения у детей внутренней потребности (мотивации) включения в деятельность. Дети фиксируют, что они хотят сделать (так называемую, «детскую» цель).

Для этого педагог включает детей в беседу, обязательно лично значимую для них, связанную с их личным опытом. Важно понимать, что «детская» цель не имеет ничего общего с образовательной («взрослой») целью. В старшем дошкольном возрасте дети могут ставить цели, важные не только для них, но и для окружающих (например, помочь кому-либо: поможем мальчику построить гараж, слепим для зайки домик и т.д.).

Эмоциональное включение детей в беседу позволяет педагогу плавно перейти к сюжету, с которым будут связаны все последующие этапы. Грамотно

подобранные темы для беседы позволяют интегрировать различные образовательные области.

Ключевыми фразами завершения этапа являются вопросы: «Хотите?», «Сможете?»

2. *Актуализация.* В ходе дидактической игры педагог организует продуктивную деятельность детей, в которой целенаправленно актуализируются мыслительные операции, а также знания и опыт детей, необходимые для построения нового знания. При этом дети находятся в игровом сюжете, движутся к своей «детской» цели и даже не догадываются, что педагог, как грамотный организатор, ведет их к новым открытиям.

3. *Затруднение в ситуации.* Данный этап является непродолжительным по времени, но принципиально новым и очень важным, так как содержит в своем истоке основные компоненты структуры рефлексивной самоорганизации, лежащей в основе умения учиться.

В рамках выбранного сюжета моделируется ситуация, в которой дети сталкиваются с затруднением в деятельности. Педагог с помощью системы вопросов «Смогли?» – «Почему не смогли?» помогает детям приобрести опыт фиксации затруднения и выявления его причины. Так как затруднение является лично значимым для каждого ребенка (оно препятствует достижению своей «детской» цели), у ребёнка возникает внутренняя потребность в его преодолении, то есть теперь уже познавательная мотивация. Таким образом, создаются условия для развития у детей познавательного интереса.

4. *Открытие детьми нового знания (способа действий).* На данном этапе дефектолог вовлекает детей в процесс самостоятельного решения вопросов проблемного характера, поиска и открытия новых знаний.

Педагог с помощью подводящего диалога на основе продуктивной деятельности детей приводит их к открытию нового знания или умения. Оформив в речи новое, дети возвращаются к ситуации, вызвавшей затруднение, и проходят ее, используя новый способ действия.

Таким образом, дети получают начальный опыт выбора метода разрешения проблемной ситуации, выдвижения и обоснования гипотез, самостоятельного (под руководством взрослого) открытия нового знания.

5. *Включение нового знания (способа действия) в систему знаний ребенка.* Специалист предлагает дидактические игры, в которых новое знание (новый способ) используется в измененных условиях совместно с освоенным ранее. При этом педагог обращает внимание на умения детей слушать, понимать и повторять инструкцию взрослого, планировать свою деятельность. Использование на данном этапе дидактических игр, когда дети работают в парах или малых группах на общий результат, позволяет формировать навыки культурного общения и коммуникативные умения дошкольников.

6. *Осмысление (итог).* Данный этап формирует у детей на доступном для них уровне начальный опыт выполнения самооценки – важнейшего структурного элемента учебной деятельности. С помощью системы вопросов: «Где были?», «Чем занимались?», «Кому помогли?» педагог помогает детям осмыслить свои действия и зафиксировать достижение «детской» цели. Таким образом, познавательная деятельность приобретает для ребенка личностно значимый характер.

Анализ научной литературы по теме формирования мыслительных операций в продуктивной деятельности старших дошкольников с ЗПР позволил сделать следующие выводы:

– Технология деятельностного метода дает возможность решать вопросы не только качественного формирования у дошкольников предпосылок универсальных учебных действий и их личностного становления с позиций непрерывности образовательного процесса между различными ступенями обучения, но и формирует способность к саморазвитию, самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а это и значит умение учиться.

– Мыслительная деятельность – это познание человеком действительности при помощи таких мыслительных процессов как синтез, анализ, сравнение,

классификация, обобщение и др. В возрастном аспекте исследования мыслительных операций существуют разные тенденции, которые обусловлены определением понятия и методом, применяемым для определения уровня овладения мыслительными операциями. Мы придерживаемся мнения академика Новикова А.М., который излагает мысль о том, что исходными операциями, создающими предпосылки для других мыслительных операций, являются анализ и синтез.

– Задержка психического развития – это особый тип аномалии, который проявляется в отклонении от нормального темпа психического развития ребенка. У дошкольников с задержкой психического развития наблюдается своеобразие в формировании мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения, при этом дети могут использовать помощь, которую оказывают им взрослые в процессе работы. Это указывает на то, что они располагают полноценными возможностями для их дальнейшего развития.

– Продуктивная деятельность – это практическая деятельность, направленная на получение определенного, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению.

Можно сделать следующий вывод: наиболее эффективным способом формирования мыслительных операций является использования системно-деятельностного подхода. Многочисленные варианты его использования представляются посредством продуктивной деятельности.

Библиографический список:

1. Давидчук А.Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества / изд. 2-е, доп. — М.: «Просвещение», 1976.
2. Дубровина И.В. и др. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений /И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; Под ред. И.В.Дубровиной. - М., Издательский центр «Академия», 2004. С. 176.
3. Ермакова Е.С. Формирование гибкости мышления у дошкольников // Вопросы психологии. - 2009. - № 4. - с.28.

4. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихологический анализ решения задач. М.: Просвещение. 1966.
5. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2013. - Кн. 1: Общие основы психологии. — 688 с.
6. Новосёлова С.Л. Генетически ранние формы мышления. М.: Московский психол.- социал. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2002. 320 с.
7. Парамонова Л.А. Конструирование как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста: лекции 1–4. М.: Педагог. ун-т «Первое сентября», 2008.
8. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
9. Развитие конструктивно-модельной деятельности детей дошкольного возраста: учебное пособие для слушателей курсов повышения квалификации / сост. С. Н. Обухова, Г. А. Рябова. — Челябинск, 2014. — 93 с.: Цицеро, 2014. — 82 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013).