

Хохліна О.П. До проблеми формування діяльності школярів в умовах спеціального освітнього закладу // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / [за ред. О.В.Гаврилова, В. І. Співака]. – Вип. ХХІІІ в трьох частинах, частина 1. – Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013. – С.379-389.

УДК 376

О.П.Хохліна

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

У статті представлені результати теоретичного дослідження проблеми формування діяльності у школярів в умовах спеціального освітнього закладу.

Ключові слова: діяльність, формування діяльності, спеціальний освітній заклад.

В статье представлены результаты теоретического исследования проблемы формирования деятельности в условиях специального учебного заведения.

Ключевые слова: деятельность, формирование деятельности, специальное учебное заведение.

Незважаючи на значний доробок у спеціальній психології та корекційній педагогії (В.І.Бондар, Г.М.Дульнев, Г.Й.Жаренкова, Г.М.Мерсіянова, С.Л.Мирський, Н.П.Павлова, Б.І.Пінський та ін.), однією з найбільш актуальних, складних, але й продуктивних у своєму вирішенні щодо корекційної освіти залишається проблема діяльності. Наша стаття присвячується висвітленню результатів теоретичного дослідження, у якому обґрунтовується значення та суть формування діяльності у дітей спеціальних освітніх закладів як основи проведення з ними корекційно-розвивальної роботи. Певні визначені у статті підходи до розуміння проблеми були покладені в основу проведеного нами експериментального дослідження, результати якого знайшли відображення у наукових публікаціях [1 та ін.], навчальних програмах

та методичних посібниках для спеціальних загальноосвітніх шкіл. Однак, на сьогодні низка розглянутих у статті питань ще потребує належного осмислення та використання як у дослідженнях, так і в практичних розробках. Наведемо основні результати проведеного нами дослідження, в основу якого покладено теоретичний аналіз праць О.М.Леонт'єва, Б.Ф.Ломова, Г.С.Костюка, С.Л.Рубінштейна, В.В.Чебишевої, М.С.Кагана, В.Д.Шадрикова, К.К.Платонова та ін.)

Психічний розвиток дитини виявляється у різних формах її активності, і передусім в її діяльності. Це ж зумовлює необхідність вивчення процесу та продуктів діяльності дитини і дитини в діяльності для виявлення проявів її психіки. Водночас, саме у діяльності психіка породжується, розвивається, формується: за відсутності потреби життєдіяльності в психічних процесах та властивостях людини ці утворення не виникають та не закріплюються. В онтогенетичному плані психіка формується у процесі інтеріоризації зовнішньої (практичної) діяльності у внутрішню (психічну)¹. Однак найефективніше цей процес відбувається за умови спеціальної побудови зовнішньої діяльності (Л.С.Виготський, О.М.Леонт'єв, П.Я.Гальперін, Г.М.Дульнев та ін.). Доцільне формування в особи потрібних складових розвитку, в тому числі й особистісних якостей, уможлиблюється на основі спеціальної організації та засвоєння діяльності із заданими вимогами до прояву психіки. Виконання таким чином побудованої діяльності сприяє очікуваним змінам психічного. Саме це положення є вихідним для забезпечення формуючих впливів у психології та педагогіці. Саме воно покладається в основу теорії формування розумових дій П.Я.Гальперіна. Тобто, становлення в особи конкретного предмета психологічного впливу має здійснюватися за спеціальної організації діяльності, в якій закладаються усі необхідні умови для формування психічного явища з урахуванням структури діяльності – наприклад, змістової сторони (необхідних знань), операційної (відповідних навичок), емоційно-мотиваційної

¹ Для психічного розвитку особи в онтогенезі не менш важливе значення має й зворотній процес – процес екстеріоризації - перехід внутрішнього у зовнішнє, оскільки використання на практиці результатів психічної діяльності є умовою її уточнення, корекції тощо.

(позитивного ставлення до засвоєння знань та навичок), а відповідно до поставленої мети - з можливим акцентом на одній із зазначених сторін. Так само, в основу впливу можуть покладатися й інші структури діяльності (за О.М.Леонтьєвим, Б.Ф.Ломовим та ін.).

Особливі можливості цілеспрямованого впливу на особу з метою формування, розвитку чи корекції у неї складових психіки містять провідні види діяльності - гра, учіння та праця (О.М.Леонтьєв). Саме гра для дошкільника, учіння для школяра та праця на подальших відрізках життя людини є тією діяльністю, яка найбільшою мірою визначає психічний розвиток особи. Провідна діяльність – це не лише домінуюча серед інших на певному етапі онтогенезу людини. Найхарактернішим для провідної діяльності є те, що з її становленням відбуваються найголовніші зміни в психіці дитини й формуються психічні процеси, які готують перехід дитини до нової, вищої сходинки її розвитку [2]. Кожній провідній діяльності відповідає певний рівень розвитку психіки; кожна з них характеризується своїм змістом та структурою: цілями, мотивами, відповідними їм діями та одиницями аналізу (у грі – роль, в учінні – учбова задача, у праці – практична задача). Саме через таку діяльність навколишня дійсність найбільшою мірою впливає на дитину, включаючи й доцільний педагогічний вплив з метою її розвитку.

Психічне виникає в діяльності з метою регуляції цієї діяльності. Діяльність, таким чином, стає більш досконалою під регулюючим впливом психіки людини: діяльність, з одного боку, - це “процес, у якому породжується психічне відображення світу в голові людини, тобто відбувається перехід відображуваного у психічне відображення, а з іншого – процес, який у свою чергу сам керується психічними процесами” [3]. Становлення ж самої діяльності в людини свідчить про певний її розвиток. Адже психіка існує у формі діяльності, а психічна діяльність має структуру зовнішньої, практичної. Виявлення ж спільності між будовою зовнішньої (практичної) та внутрішньої (психічної) діяльності, за О.М.Леонтьєвим, уможливило зрозуміти постійно існуючий між ними обмін ланками. Так, наприклад, ті чи інші розумові дії

можуть входити до структури практичної діяльності і, навпаки, зовнішні (практичні) рухові операції можуть обслуговувати виконання розумових дій у структурі суто психічної діяльності. Зовнішня діяльність обов'язково реалізується з участю психофізіологічних функцій, які є її основою і певною мірою впливають на її плин. Водночас ці функції породжуються, проявляються та перебудовуються в діяльності [3 та ін.]. Зазначена теоретична позиція дозволяє, таким чином, жорстко не протиставляти зовнішню та внутрішню діяльність за умови її організації відповідно до суті психічного явища, яке є предметом дослідження та спеціального психолого-педагогічного впливу.

Саме ці положення покладаються в основу найусталенішого трактування принципу єдності психіки та діяльності, який розглядається основоположним у психолого-педагогічній науці та практиці (Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, Г.С.Костюк, П.Я.Гальперін та ін.). Особливе значення використання цього принципу має у корекційній освіті. Педагогічний вплив у спеціальному освітньому закладі щонайперше спрямовується на *максимально можливе культурне зростання дітей при засвоєнні соціального досвіду в умовах свідомої цілеспрямованої діяльності* (Л.С.Виготський, І.М.Соловйов, М.І.Немцова, Г.М.Дульнев, І.Г.Єременко, В.М.Синьов, О.П.Хохліна та ін.) [1]. При цьому він базується на використанні вищих форм психічної діяльності дитини – довільних, регульованих свідомістю (за Л.С.Виготським – вищих психічних функцій). Виходячи з цього, йдеться про необхідність становлення дитини як суб'єкта діяльності, здатного до її свідомого здійснення та регуляції. Тобто, передбачається формування в учнів діяльності відповідно до її структури та повноти характеристик - соціальності, цілеспрямованості, плановості, систематичності, суб'єктивності, предметності, а найважливіше – усвідомленості, що забезпечує її довільність та регульованість. Саме на основі становлення такої діяльності уможлиблюється проведення з особами, що мають психофізичні порушення, корекційно-розвивальної роботи відповідно до структури дефекту та закономірностей аномального розвитку – загальних та специфічних [1].

Формування у дитини діяльності відповідно до повноти її характеристик передбачає розкриття її суті. Діяльність - суто людська форма активності. У широкому розумінні це специфічно людська форма ставлення до навколишньої дійсності, змістом якої є доцільне її перетворення (створення, зміна тощо). У більш вузькому - діяльність є активністю, що регулюється усвідомленою метою. У найбільш абстрактному та загальному визначенні категорія діяльності розкриває відношення «суб'єкт-об'єкт»².

Найбільшою мірою суть діяльності досягається при визначенні її структури. Наведемо найуживаніші у психології та педагогіці.

1. Структура діяльності, відповідно до необхідних умов здійснення: суб'єкт, потреба та мотив, предмет, власне зовнішні та внутрішні умови, знаряддя, процес, результат³. Діяльність завжди здійснює людина-суб'єкт, яка діє з конкретним предметом у певних умовах завдяки знаряддям (засобам), що використовуються в процесі одержання певного результату, відповідного до потреби, опредмеченої у меті. Відсутність будь-якої із зазначених умов є причиною неможливості відбутися діяльності [1].

2. Структура діяльності відповідно до сторін (компонентів) задачі⁴. Одиницею діяльності (найдрібнішою частиною, що зберігає властивості цілого, тобто діяльності) є задача (завдання). Її розв'язання пов'язується з розглядом змістової, операційно-організаційної та мотиваційної сторін. Мотиваційна - наявність у суб'єкта позитивного ставлення до розв'язання задачі; змістова -

² Виходимо з того, що основними формами активності людини розглядаються діяльність, спілкування та поведінка. Значення діяльності для психічного розвитку розповсюджуються й на інші форми активності з урахуванням їх суті. Зокрема, категорія спілкування охоплює відношення «суб'єкт- суб'єкт(и)», у яких представлено не просто дії того чи іншого суб'єкта чи вплив одного суб'єкта на іншого, а процес взаємодії, в якому виявляються сприяння чи протидія, згода чи протиріччя, співпереживання та ін. (Б.Ф.Ломов). Спілкування пов'язане з діяльністю, зокрема у разі виконання спільної, колективної діяльності. Поведінка ж - це зовнішній прояв будь-якої (в тому числі й психічної) активності людини; зовнішня сторона як діяльності, так і спілкування. При цьому людська поведінка оцінюється за власними ознаками - моральності, естетичності, послідовності, логічності тощо та складається з вчинків.

³ Зазначена структура представлена переважно у психології праці, у психології та педагогіці трудової та професійно-трудової підготовки.

⁴ Структура представлена у психології мислення, у педагогічній психології, у психології та педагогіці трудової підготовки та педагогіці в цілому.

наявність знань, необхідних для виконання діяльності. Організаційно-операційна – володіння навичками та вміннями, необхідними для виконання діяльності. При цьому організаційна сторона передбачає наявність у суб'єкта загально-навчальних та загально-трудових умінь інтелектуального характеру – умінь аналізувати умови задачі, планувати та організовувати процес її розв'язання, оцінювати (та коригувати) процес та результат діяльності. Операційна сторона стосується виконання дій, що мають конкретний, специфічний для змісту діяльності характер [1].

3. «Процесуальна» структура діяльності⁵. Діяльність здійснюється з використанням дій та рухів. Дії – це окремі акти діяльності, спрямовані на певні цілі. Способи виконання дій в конкретних умовах досягнення мети – це операції. Операція є складовою частиною дії й виглядає як конкретний спосіб її виконання. Операції у вигляді навичок та вмінь можуть входити до інших дій. Певна послідовність операцій визначає спосіб виконання діяльності в цілому і кожного її етапу (наприклад, спосіб аналізу завдання, спосіб власне виконання завдання тощо). Елементами дій є рухи – виконавчі, гностичні, пристосування (Л.Б.Ітельсон, М.С.Каган, О.М.Леонтьєв, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн, В.В.Чебишева та ін.).

4. Структура діяльності відповідно до аспектів та рівнів регулюючої функції психічного у підготовці, організації та виконанні діяльності, в ході якої перетворюється її предмет⁶. У цій структурі розглядаються власне складові психічної діяльності, які забезпечують процес виконання зовнішньої (практичної) діяльності; цією структурою реалізується власне призначення психічного – регуляція активності, життєдіяльності людини. До таких складових діяльності відносяться мотив, мета, планування діяльності, переробка інформації, оперативний образ, прийняття рішення, дії, перевірка та корекція результатів. Провідним регулятором діяльності, що визначає будову

⁵ Структура діяльності використовується у психології діяльності у загально психологічному плані, у психології праці, загальнотрудової та професійної підготовки.

⁶ Структура діяльності представлена у працях Б.Ф.Ломова [4 та ін.]; розглядається у психології у загальному теоретико-методологічному плані.

та динаміку всіх її складових, є вектор «мотив-мета». Мета розглядається як ідеальне уявлення майбутнього результату, передумова діяльності як системи дій, що змінюють одна одну. Зв'язок підпорядкованих єдиній меті дій забезпечується планом діяльності, який організує її в часі і просторі. На відміну від мети, що відображає майбутній продукт діяльності, у плані представлено стратегію та тактику її досягнення з урахуванням об'єктивних та суб'єктивних умов. Створення продукту діяльності вимагає від суб'єкта здатності сприймати та використовувати (переробляти) інформацію про поточний стан предмета. На основі цієї інформації створюється оперативний образ, завдяки якому забезпечується організація рухів у дію та її адекватність меті, предмету, засобам та умовам діяльності. Розходження між оперативним образом та образом-метою, виникнення ситуації, за якої існує декілька можливих рішень або невизначеність, вимагає прийняття рішення та вибору того варіанту дії, який забезпечив би досягнення необхідного результату. Сигнали зворотного зв'язку про результати дії, діяльності, їх зіставлення з образом-метою є підставою для корекції результатів, завершення діяльності та переходу до нової [4].

Як зазначалось вище, формування діяльності здійснюється найефективніше за умови спеціальної роботи у цьому плані, серед основних напрямків яких можна виділити:

- формування діяльності як становлення її складових та усвідомленості;
- формування способів дій та рухів;
- надання допомоги у процесі виконання та засвоєння діяльності відповідно до способів засвоєння досвіду;
- формування етапів діяльності.

Зупинимося на найбільш важливих питаннях суті перших трьох напрямків, оскільки останній напрямок роботи достатньо повно висвітлювався у низці наших публікацій [1 та ін.].

Формування діяльності передбачає послідовне та системне становлення у суб'єкта її складових відповідно до визначених структур. Сформована

діяльність у єдності всіх компонентів набуває характерної ознаки – усвідомленості, що проявляється в її регульованості – довільності, доцільності, цілеспрямованості.

У психолого-педагогічній науці розвиток усвідомленості діяльності пов'язується зі становленням у дитини психічних утворень вищих рівнів організації та формування довільної поведінки. Усвідомити, як зазначає Л.С.Виготський, - це певною мірою опанувати. Усвідомленість діяльності вказує на її сформованість, про що свідчать ефективне використання знань на практиці, довільна регульованість учбово-практичних дій, їх гнучкість, лабільність.

Вихідним для розуміння усвідомлення⁷ є поняття “свідомість”, під яким розуміють вищу, притаманну лише людині форму психічного відображення дійсності, її об'єктивних сталих властивостей, що виконує регулятивну роль відносно поведінки. Свідомість – це специфічно людська форма відображення, а специфіка полягає в тому, що свідомість – ідеальне відображення. При цьому об'єктами відображення є вже не самі предмети, а їх психічні образи. Процес усвідомлення реалізується лише в тому разі, коли предмет постає перед суб'єктом саме як його образ, тобто своєю ідеальною стороною (О.М.Леонтьєв, Б.Ф.Ломов та ін.), у формі знань.

У психічному плані свідомість виступає як процес усвідомлення людиною навколишнього світу і себе, свого процесу пізнання, своєї діяльності. Тому “психологія явно вирізняє... два етапи: акти пізнання та усвідомлення цих актів”, оскільки “неможливо одночасно і мислити і спостерігати ці думки. Свідомість є вторинним моментом” (Л.С.Виготський). При цьому Б.Ф.Ломов відмічає, що свідомість – це не якийсь додатковий поверх, який надбудовується над сенсорно-перцептивним рівнем, рівнем уявлення та словесно-логічним рівнем психічного відображення. “Свідомість – це не щось, що стоїть над відчуттям та мисленням, а через них існуюче, осмислене відображення

⁷ Усвідомлення розглядається як процес, усвідомленість – як результат, якісна характеристика діяльності.

зовнішнього світу” (М.С.Шехтер) [4], представлене у психіці довільними формами. В цілому ж свідомість характеризується здатністю до рефлексії, предметністю і знаковою опосередкованістю (насамперед мовою).

Усвідомлення має конкретний предмет, тобто те, що усвідомлюється людиною, стосовно якого предмета здійснюється її внутрішня діяльність. Предмет усвідомлення проходить передусім через процес мислення – він осмислюється. А “дія, що пройшла через призму думки, перетворюється вже в іншу дію – осмислену, усвідомлену і відтак довільну та вільну” (Л.С.Виготський). У такому плані усвідомлення розглядається як розуміння, тобто мисленнєвий процес, спрямований на виявлення в предметі загальних, істотних властивостей та зв’язків і здобуття знань про нього. Саме тому в літературі ми зустрічаємо думку, що усвідомлення – це знання плюс їх розуміння. Проте важливо з’ясувати, як співвідносяться ці складові. Знання можна розглядати як наслідок первинного рівня психічного відображення дійсності. Розуміння є вже власне усвідомленням і виступає як результат вторинного рівня відображення. При цьому розуміння є процесом відтворювального мислення, пов’язаного з виявленням значення предмета. Але, на думку О.М.Леонтьєва, предмет проходить через призму не лише мислення і розуміння, а й ставлення до нього суб’єкта – виявляється, який сенс він має для нього. Отже, найважливішою умовою і складовою усвідомлення є розуміння, проте його сутність ще не вичерпується змістом цього важливого мисленнєвого процесу. Будь-що усвідомлюється людиною-особистістю, яка має свій внутрішній світ, свій власний досвід.

Отже, усвідомлення залежить від досвіду особистості. Водночас воно є важливою умовою й одним з етапів набуття досвіду. Так, О.М.Леонтьєв розрізняє 1) актуально усвідомлюване – зміст, що є предметом цілеспрямованої активності суб’єкта, безпосередньою її метою, і 2) те, що контролюється свідомістю, тобто зміст, що вже був актуально усвідомлюваним, став досвідом та увійшов до структури нинішньої актуально усвідомлюваної діяльності. Актуально усвідомлене в свою чергу переходить у структуру досвіду (у

засвоєні знання, що застосовуються на практиці, вміння та ін.), який забезпечує ефективність діяльності учня і його поведінки в цілому. Отже, усвідомленість діяльності має розглядатися як показник її сформованості не обов'язково на рівні актуального, тобто того що здійснюється, сприймається, осмислюється в даний час, а й на рівні вже засвоєного.

Усвідомлення нерозривно пов'язане з мовою та мовленням. Мова – його субстрат: засіб, умова та форма. Виділення в предметі усвідомлюваного найістотнішого та його абстрагування здійснюються в актах словесного позначення; а словесно позначене стає усвідомленим. На думку О.П.Потебні, саме мова характеризує перехід від несвідомого до свідомого. При цьому вважається, що усвідомлюване – обов'язково відтворюване. Відтворення в слові є вербалізація (Дж.Уотсон, Л.С.Виготський, В.І.Лубовський та ін.). З огляду на це стверджується, що усвідомлене є те, про що людина може дати звіт. А адекватним до діяльності звіт буде лише в тому разі, коли через свідомість пройдуть хід подій, хід власної діяльності, коли логіка її виконання буде відтворена подумки.

У звіті може відобразитися минула, поточна чи майбутня діяльність. Відповідно й мовлення, у формі якого здійснюється звіт, буде фіксуючим, супроводжуючим чи плануючим. Найскладнішим є плануюче (В.І.Лубовський та ін.). Вміння дати звіт різного ступеня складності може розглядатися певним показником усвідомленості діяльності. Її рівень визначається і на основі доказовості звіту: чи може людина переказати, пояснити, обґрунтувати зміст, спосіб дії тощо. При цьому про найвищий рівень свідчить обґрунтованість вербального звіту.

Таким чином, усвідомлення є психічним відображенням та вербалізацією власної учбової діяльності. Його основу становить пізнавальна діяльність на рівнях перцепції та уяви (створення образу предмета усвідомлення), мислення (розуміння сутності усвідомлюваного), мови і мовлення (його словесне позначення); результат – уміння вербалізувати, тобто словесно відтворити, пояснити, обґрунтувати усвідомлюване та застосувати в

діяльності (відтак, перетворивши її в довільну, цілеспрямовану, загалом – регульовану). У цілому ж усвідомленість діяльності – це розуміння та вербалізація її суті.

У результаті проведеного аналізу проблеми було також з'ясовано, що усвідомленість діяльності залежить насамперед від сформованості цілеспрямованої діяльності; пізнавальних дій, які забезпечують процес усвідомлення матеріалу; словесного опосередкування діяльності. Активізація і становлення цієї характеристики активності в учнів вимагають спеціальної організації як навчання, так і діяльності, оскільки, як відмічає О.М.Леонтьєв, учні усвідомлюють діяльність лише тоді, коли потрапляють у ситуацію необхідності усвідомити.

Розглянувши найважливіший напрямок формування діяльності – забезпечення її усвідомленості, зупинимося й на інших, зокрема на формуванні способів дій (навичок і вмінь) та рухів.

У психологічних працях В.В.Чебишевої, Б.Ф.Ломова, О.М.Леонтьєва, Є.І.Бойка, К.К.Платонова та ін. зазначається, що вміння та навички є найважливішими показниками засвоєння діяльності та складовими досвіду людини. Питання співвідношення вмінь та навичок – це проблема співвідношення свідомого та несвідомого в діяльності: діяльність завжди свідома та цілеспрямована, водночас вона може містити складові неусвідомлені, автоматизовані. Такими автоматизованими компонентами свідомої діяльності є навички, які відповідають діям в незмінних умовах. Сформовані навички сприяють ефективному виконанню діяльності. Навички розглядаються і як компоненти вмінь.

Вміння – усвідомлені, цілеспрямовані та довільні способи дій, на відміну від навичок – неусвідомлених автоматизованих способів дій. Вміння є більш складними, ніж навички, елементами діяльності. Наявність вмінь свідчить про засвоєння діяльності, досягнення щодо неї найважливішої характеристики – усвідомленості. Вміння характеризують здатність людини діяти певним способом в змінних, нових умовах. Така здатність базується на знаннях та

навичках. Тому вміння розглядається як система знань у сполученні з системою навичок, наявних у суб'єкта діяльності. Вміння формуються та удосконалюються разом з їх засвоєнням та удосконаленням.

Вміння включає не лише рухові, практичні дії, а й розумові, які забезпечують розв'язання нових задач. Особливий клас вмінь, що входять до будь-якої діяльності та розв'язання задач – загально-трудова та загально-навчальні вміння інтелектуального характеру; їх формування у дитини містять потужні можливості щодо інтелектуалізації діяльності та корекції розумового розвитку дитини.

Основним методом навчання навичок є вправи на основі сполучення пояснення та показу дії. Показ дії сприяє більш швидкому та впевненому, а пояснення – більш якісному та усвідомленому оволодінню навичкою. Показ забезпечує копіювання дії, пояснення ж – розуміння суті та значення певного способу дії для ефективного досягнення її мети.

Оволодіння навичкою в процесі вправління здійснюється за етапами: 1) первинне опанування дією - аналітичний етап; 2) уточнення та об'єднання дій – синтетичний етап; 3) етап закріплення та автоматизації навички. Про сформованість навички свідчить її переніс - використання в нових умовах.

Характеризуючи формування рухових навичок, слід сказати й про особливості становлення окремих рухів, що виконують у діяльності різні функції (В.Д.Шадриков, Б.Ф.Ломов та ін.) [4 та ін.]. Так, власне робочі рухи забезпечують вплив на предмет і складають суть дій та діяльності. Гностичні рухи (дотикові, вимірювальні, спробувальні, контрольні) сприяють пізнанню предмета та орієнтуванню у можливих способах дії. Рухи пристосування (установочні, коригуючі, урівноважуючі, компенсаторні) забезпечують стійкість рухової дії. Слід враховувати, що по мірі засвоєння дії рухи двох останніх груп скорочуються, а робочі починають фігурувати у «чистому» вигляді. При перебудові способу дій рухи гностичні та пристосування повертаються.

Торкнемося й питання такого напрямку роботи з формування діяльності, як надання допомоги у процесі виконання та засвоєння діяльності відповідно до способів засвоєння досвіду.

Успішність засвоєння діяльності значною мірою визначається щонайперше її результативністю, що є необхідною умовою позитивного ставлення до подальшого розв'язання завдань. Це ж зумовлює необхідність надання дитині дозованої індивідуальної допомоги (загальної, вербальної, практичної), що виходить з уявлення Л.С.Виготського про зону найближчого розвитку дитини, що знаходить відображення у способах визначення наукованості дитини (Н.О.Менчинська, Н.М.Стадненко та їх учні), про що йшлося і в наших дослідженнях [1 та ін.]. Поряд з цим надання такої допомоги у процесі виконання та засвоєння дитиною діяльності має базуватися на можливих способах засвоєння досвіду та послідовності їх використання, які визначені у працях О.А.Катаєвої та О.А.Стребелевої.

Такими способами є:

- спільні дії дорослого та дитини;
- використання жестів, особливо вказівного («жестова інструкція»);
- наслідування дій дорослого;
- пошукові способи орієнтування- метод «проб та помилок»;
- дії за зразком;
- дії за словесною (мовленневою) інструкцією.

Навчання способів засвоєння суспільного досвіду здійснюється у певній послідовності (↓) (рис.1.). Опанування кожним наступним способом потребує засвоєння усіх попередніх. У разі ж виникнення труднощів у використанні певного способу варто звертатися за допомогою до більш простого, який представлено у переліку вище (↑).

Таким чином, у статті ми торкнулися проблеми теорії формування діяльності в учнів спеціальних освітніх закладів як основи здійснення корекційно-розвивальної роботи з ними. Використання визначених підходів сприятиме більш ефективному конструюванню та впровадженню у практику

освітніх технологій щодо дітей з вадами розвитку, досягненню у роботі з ними розвивальних ефектів.

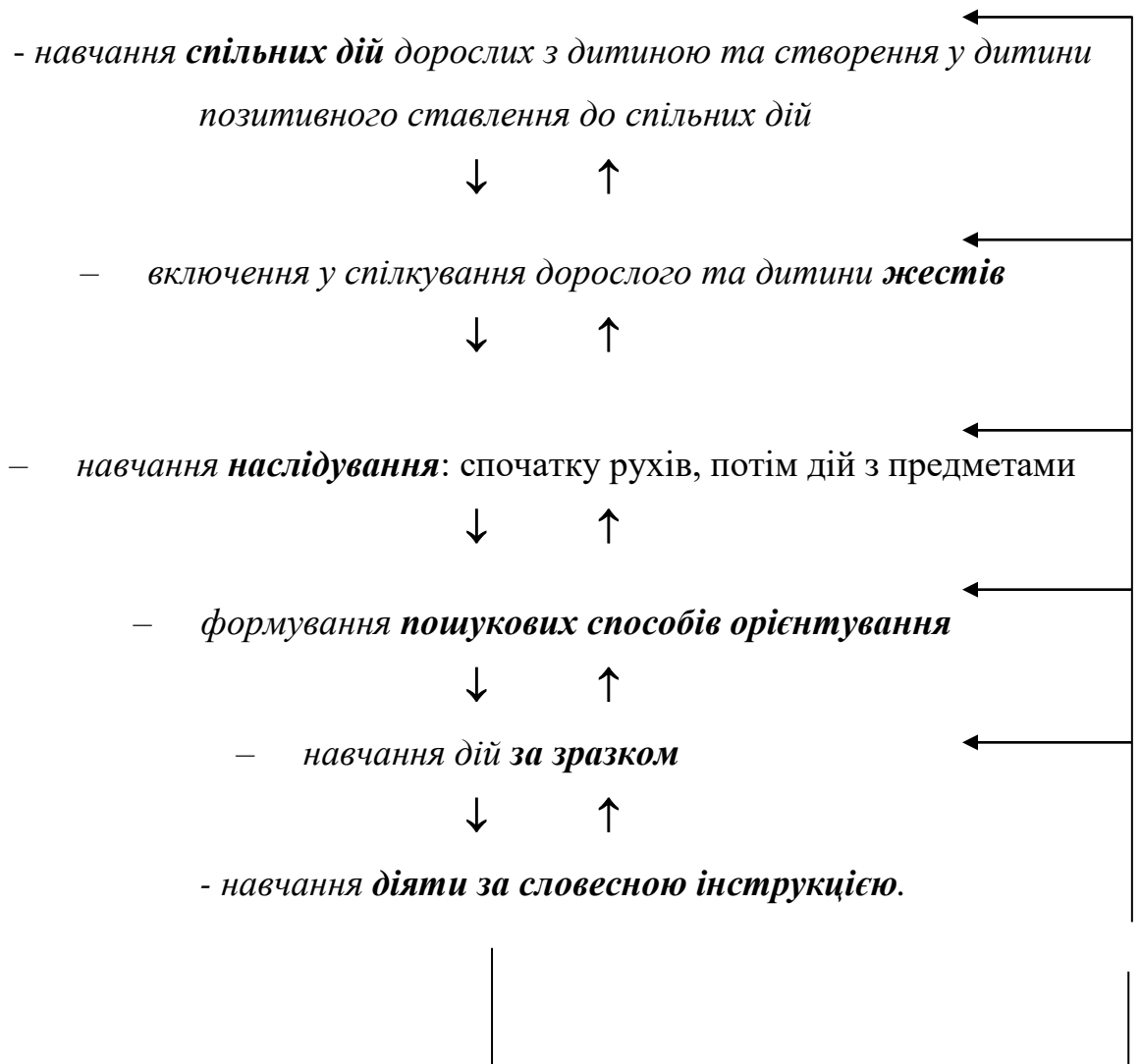


Рис. 1. Послідовність навчання способів засвоєння суспільного досвіду

Список використаних джерел

1. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку/ О.П.Хохліна. – К.: Наукова думка, 2000. – 288 с.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики /А.Н.Леонтьев. – М.: МГУ, 1981. – 584 с.
3. Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности /А.Н.Леонтьев //Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С.5-20.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1984. – 445 с.

The article deals with the results of theoretical research of problem of forming of activity in the conditions of the special educational establishment.

Key words: activity, forming of activity, special educational establishment.