

**Дифференциация обучения и развития как проблема
культурно-исторической психологии**

Афонина Наталья Юрьевна

Аспирант

Тульский государственный университет, Гуманитарный факультет, Тула, Россия

E-mail: natalyaafonina.tula@yandex.ru

Когда речь заходит о культурно-исторической психологии, одним из наиболее разработанных и, одновременно, далеких от своего окончательного теоретического обоснования аспектов выступает положение о соотношении обучения и развития. А именно, до настоящего времени остается открытым вопрос интериоризации: в какой момент совместная деятельность становится подлинно индивидуальной, т.е. перестает рассматриваться как характеристика зоны ближайшего развития? Существуют ли критерии, позволяющие дифференцировать процессы научения, – фактического усвоения знаний, умений и навыков, – и развития? Каков процесс перехода от элементарного усвоения явлений социальной действительности к становлению и развитию способностей? Допустимо говорить о преобразующем или стимулирующем эффекте интериоризации? [1].

С точки зрения автора, перспективным направлением, позволяющим объяснить «как развитие может проходить в форме воспитания (обучения)» [2, с. 158] является рассмотрение психического (интеллектуального) развития в его взаимосвязи с структурой познавательной потребности (ПП). Ранее мы указывали на наличие корреляции между искажением структуры ПП по типу доминирования одного из ее компонентов и общим темпом психического развития детей дошкольного возраста; описывали специфические проявления интеллектуальной деятельности в зависимости от преобладания конструкта «силы», «уровня» и/или «интереса». Условно говоря, превалирование компонентов «силы» и/или «интереса» влекло за собой замедление темпов психического развития ребенка, выделение «уровня» свидетельствовало о нормативном интеллектуальном развитии, в то время как гармоничное становление всех трех компонентов ПП наблюдалось у детей, чьи интеллектуальные способности следовало рассматривать как вариант «исключительно высокой» нормы.

В 2010-2011 гг. на базе ДОУ г. Тулы и Тульской области нами была проведена серия экспериментов, предпосылкой которых выступило стремление получить эмпирические данные, отражающие процесс интеллектуально-познавательной деятельности детей, – представителей различных «групп» умственного онтогенеза: условной нормы и задержки психического развития (ЗПР).

В настоящей работе мы обсудим предварительные результаты эксперимента, посвященного формированию и развитию навыков произвольного запоминания. Небезызвестно, что именно память выступает в качестве доминирующей психической функции на этапе дошкольного детства: условно, начало становления памяти как психического процесса связано с возникновением эффекта «припоминания», ее последующее развитие определено сменой стадий «воспоминание» – механическое и произвольное «запоминание». Таким образом, развитие памяти подчиняется определенной иерархии развертывания внутренних свойств. Данная последовательность наблюдалась нами при

изучении обеих экспериментальных групп. По итогам пилотажного исследования в качестве испытуемых были отобраны дети в возрасте 5-6 лет, актуальное состояние развития памяти которых характеризовалось как стадия произвольного «запоминания» ($n=300$, где 150 ч-к – «норма», 150 ч-к – «ЗПР»). Соответственно, зоной актуального развития, определившей направление совместной деятельности взрослого и ребенка в рамках указанных групп, выступило формирование приемов опосредованного запоминания. Базой для аналитической работы послужили данные об уровне развития памяти и ПП испытуемых, полученные в ходе регулярных диагностических срезов.

Первый срез был сделан по прошествии серии обучающих занятий, на протяжении которых ребенку с помощью взрослого предлагалось запомнить несколько слов, путем создания ассоциативной пары «вербальный стимул – картинка» (например, дорога-нога, ночь-кровать).

Самостоятельное выполнение задания дошкольником при условии использования того же наглядного материала расценивалось как сформированность требуемого навыка; выполнение задания при условии замены исходного материала – как усвоение соответствующего способа действия.

И здесь немаловажное значение имеет тот факт, что время, требуемое для возникновения указанных операций различно, и образует статистически значимые корреляционные связи с структурой ПП. Так, в группе «нормы» наименьшее количество занятий потребовалось детям, структура ПП которых гармонична или характеризуется преобладанием компонента «уровня». Доминирование компонента «интереса» или «силы» влекло за собой увеличение количества обучающих занятий.

В группе ЗПР, напротив, были получены близкие по значению результаты. Примечательно, что детей с гармоничным состоянием ПП или превалированием «уровня» как ее компонента среди группы «ЗПР» выявлено не было. Вероятно, это указывает на максимально ранние сроки искажения последней.

Закономерным результатом усвоения соответствующего способа действия стало увеличение объема запоминаемого материала, расцениваемое нами как тренировка конкретного свойства психической функции.

Однако, повторный диагностический срез, позволяющий оценить объем слуховой памяти (методика «Запоминание 10 слов» по А.Р. Лурии), показал следующее. Значимое увеличение объема слуховой памяти (несмотря на регулярно отмечаемое в ходе эксперимента увеличение количества запоминаемого материала у всех категорий детей) зафиксировано только среди тех испытуемых группы «нормы», чья ПП отличается гармоничностью развития компонентов.

Таким образом, эффект развития психической функции отличен от эффекта тренировки. С нашей точки зрения, развитие обусловлено интеграцией в познавательную деятельность системы психических свойств и функций, пусковым механизмом начала действия которой выступает возникновение эмоциональной включенности испытуемого в решение познавательной задачи. Вероятно, данное явление наблюдается при условии равнозначной и взаимодополняющей работы компонентов ПП.

Полученные данные позволяют говорить о том, что в основе дифференциации обучения и развития лежит когнитивно-личностный механизм: обучение связано с приоритезацией существующих в культуре опосредованных действий и как процесс проходит два этапа: формирование требуемого навыка и усвоение соответствующего способа

действия. Развитие же исключительно внутренний процесс, не направляемый, но стимулируемый обучением! На темп и динамику развития, безусловно, оказывает влияние организация структуры ПП, а именно, соотношение компонентов «силы», «уровня» и «интереса».

Литература

1. Агеев В.В. Введение в психологию человеческой уникальности. - Томск: Пеленг, 2002.
2. Артемьева Е.Ю. Природа элементов семантического слоя субъективного опыта. - М.: АПН СССР, 1990.