

netic development (Yu.N. Karandashev, 1981). The study presents the description of the system of interconnections of the major mental functions at preschool age, as well as the dynamics of development of the major mental functions during the age under study. The author comes to the conclusion that integral evaluation of the major mental functions' development at preschool age allows to say that the major mental functions - perception, attitude, understanding, and reflection at preschool age are developing in the interconnection with each other and form a holistic system with a specific structure of elements at every stage and during every phase. Development of each of the major mental functions takes place at the immediate interconnection and is based on the preceding mental functions, which form the foundation for their emergence.

Key words: preschool age, major mental function, system of mental functions.

References

1. Lomov B. F. *O sistemnom podkhode vpsikhologii* (About the system approach at psychology). *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii* (Methodological and theoretical problems of psychology). Moscow, 1984, pp. 77-91 (in Russian).
2. Vygotskii L. S. *O psikhologicheskikh sistemakh* (About the psychological systems) *Psikhologiya razvitiya kak fenomen kul'tury* (Developmental psychology as a cultural phenomenon). Moscow, 1996, pp. 331-358 (in Russian).
3. Karandashev Yu. N. *Osnovy vozrastnoi diagnostiki psikhicheskogo razvitiya v rannem detstve* (The bases

of age diagnostics of mental development at infancy) Minsk, 1993. 184 p. (in Russian).

4. Karandashev Yu. N. *Iskhodnye printsipy postroeniya ryada ontogeneticheskikh funktsii v periodizatsiyakh razvitiya* (The source principles of building family of ontogenetic functions at developmental periodizations) *Sotsial'noe obrazovanie v vysshei shkole: teoriya i praktika: sb. nauch. st.* (Social education in high school: theory and praxis: the collection of scientific papers). Minsk, 2007, pp. 36-43 (in Russian).
5. Karandashev Yu. N., Khover Yu. *Diagnostika nervno-psikhicheskogo razvitiya v rannem detstve: ucheb. posobie* (Diagnostics of nervous and mental development at infancy: the study guide). Minsk, 2003. 304 p. (in Russian).
6. Karandashev Yu. N. *Vozrastnaya funktsional'nostadial'naya periodizatsiya psikhicheskogo razvitiya detei: dis. ... d-ra psikhol. nauk.* (The age functional-phased periodization of children' mental development: diss. ... doct. of psychology). Leningrad, 1991. 433 p. (in Russian).
7. Bepanskaya E. D., Pavlovich E. V., Cherepanov O. A. *Diagnostika razvitiya sistemy vedushchikh psikhicheskikh funktsii u detei doskol'nogo vozrasta* (The diagnostics of development of leader mental functions' system of pre-school children). *Vozrastnaya, pedagogicheskaya, korrektsionnaya psikhologiya: Sbornik nauchnykh trudov* (Age, pedagogical, correctional psychology: the collection of scientific papers). Minsk, 2003, vol. 4, pp. 45-48 (in Russian).

УДК 159.92

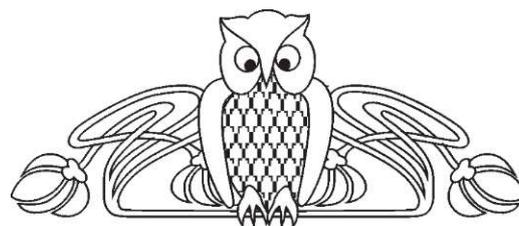
СИМВОЛ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. В. Цветков

Цветков Андрей Владимирович - кандидат психологических наук, руководитель отдела клинической психологии, Московский научно-практический центр наркологии Департамента здравоохранения г. Москвы
E-mail: ats1981@gmail.com

Изложены результаты анализа сопоставления знакового и символического опосредствования в учебной деятельности на основе теоретических данных и собственных исследований автора. Показано, что роли символа и знака в учебной деятельности неодинаковы на разных этапах обучения: на начальном этапе знаковое и символическое опосредствования равно неэффективны, к концу младшего школьного возраста формируется символическое обобщение в мышлении, достигающее пика к 6-8 классу. В старшей школе ученики с одинаковым успехом пользуются обоими видами опосредствования, а в высшей школе ведущим видом организации учебной деятельности становится вербальное знаковое опосредствование.

Ключевые слова: знак, символ, опосредствование, учебная деятельность, школьный возраст.



Введение

Проблема опосредствования в учебной деятельности относится к числу классических в психологии и педагогике, она интересовала и Л. С. Выготского, и Дж. Брунера, и французскую социопсихологическую школу, т.е. всех великих исследователей процесса обучения в XX в. Однако, как справедливо пишет В. Я. Ляудис [1], к настоящему моменту школа полностью подчинена знаковому, и уже - речевому опосредствованию. В современной дидактике полагается, что наглядные, непосредственно доступные органам чувств средства организации учебной деятельности нужны лишь в начальной школе, а в средней и старшей (и тем более - в высших учебных заведениях) ведущая роль отводится знаку в виде словесных моделей.

Однако никаких исследований, подтверждающих справедливость этих положений, в учебниках по дидактике (см. об этом, например, у В. А. Сласскина [2]) не приводится - опора идет, по сути, на «здравый смысл».

При этом общие положения культурно-исторической теории развития гласят, что опосредствование изменяется от использования синкретов и комплексов (для управления которыми Л. С. Выготский полагает наиболее адекватными наглядные символы) к абстрактным понятиям, выраженным словом [3]. Стоит учесть, что самим Л. С. Выготским «естественный» ход формирования опосредствования изучался мало, главная роль отводилась формирующему эксперименту (эта черта унаследована его школой в целом, особенно четко она проявилась в работах П. Я. Гальперина с сотрудниками). Как справедливо замечает Н. Г. Салмина, исследования опосредствования на всем протяжении жизненного пути личности - дело будущего [4].

Трудность заключается и в определении понятий «символ» и «знак»: монографическое исследование Н. В. Кулагиной, посвященное этому вопросу, показало широту трактовок: от отождествления символа с иконическим знаком, т. е. объектом, обладающим прямым подобием с означаемым объектом, до уравнивания символа и архетипов, всеобщих максимально абстрактных идей бытия [5].

Теоретический анализ проблемы

В настоящей работе по итогам проведенного анализа концепций знака и символа в мировой философии и психологии мы опираемся на подход А. Ф. Лосева [6], полагавшего, что символ - идейная, образная или идейно-образная структура, содержащая в себе указание на те или иные, отличные от нее предметы, для которых она является обобщением и неразвернутым знаком. Не менее важным для теории обучения представляется конструкт «предметный образ-представление», описанный Л. С. Цветковой [7] как выполняющий двоякую функцию: быть знаком некоего предмета и нести не его значение (в отличие от обозначающего его слова), а смысл, который формируется в процессе невербального мышления. Поэтому, несмотря на то, что предметный образ-представление относится все же к знаковым средствам опосредствования, он максимально приближается к символу, с точки зрения А. Ф. Лосева, по образующим его компонентам и выполняемой функции.

При этом, как пишет А. Н. Веракса [8], обучение абстрактным понятиям (в эксперименте автора - «математической функции») у младших школьников происходит успешнее, в сравнении

с традиционной «знаковой» методикой, при «продуктивном символическом опосредствовании», т. е. введении в материал таких символов, которые могут быть преобразованы в знаки.

Серия исследований, проведенных нами, подтверждает эти положения [9]. Так, при изучении опосредствованной зрительно-предметной памяти у младших школьников было выявлено, что наибольшую эффективность (в сериях, требовавших припоминания материала и интеллектуальных операций с ним) показали дети, находившие существенные сходства запоминаемого материала с символами. Однако рост эффективности был отмечен только у детей с высокой произвольностью поведения, диагностируемой по нейропсихологическим пробам А. Р. Лурия. Для детей с низкопроизвольным поведением наибольшую результативность в припоминании показал «навязанный» экспериментатором медиатор, фактически, уравниваемый со знаком за счет столь же конвенциональной, «договорной» сути связи означаемого и означающего.

Таким образом, эффективность использования знака или символа в опосредствовании учебной деятельности зависит, как минимум, от двух факторов: способности вычлнить суть связи медиатора и изучаемого материала и умения произвольно организовать свою деятельность. При этом можно отметить интересную методологическую сложность: для произвольной регуляции, согласно Л. С. Выготскому, дети также используют знаки и символы.

Межвозрастной анализ произвольного поведения на модели предметных ассоциаций [10], в которых большей произвольности поведения соответствует большая результативность направленных ассоциаций, в сравнении с ненаправленными, показывает, что в развитии субъекта от 7 до 25 лет отчетливо выделяются четыре периода:

1) недифференцированного использования психологических орудий: и знак, и символ равно малоэффективны; этот период охватывает почти все начальное школьное обучение, заканчиваясь к 4-му классу;

2) преимущественного использования символов; начинается этот период при выделении крупных семантических групп в ненаправленных предметных ассоциациях по признаку формы, функции, пространственных отношений, а оканчивается при умении переключаться с одного на другой признак объекта (форму, функцию, пространственные отношения) с помещением его в разные семантические группы в зависимости от мыслительной задачи;

3) одинаково эффективного использования и знаков, и символов в старших классах общеоб-

разовательной школы; при этом учащиеся могут для повышения результативности деятельности опираться и на функциональные (формальные, внешние), и на понятийные, вербально-логические признаки объектов;

4) преимущественного обращения к знаковым средствам - охватывает все обучение в вузе; в этот период отмечается планомерное снижение внутреннего использования образов и функциональных признаков, опора на развернутые вербальные конструкции для регуляции поведения.

Можно предположить, что на протяжении всего обучения в школе символ должен играть важную роль в организации учебной деятельности. Эта гипотеза подтверждается и наблюдениями за педагогической практикой: так, к нам обратилась за консультацией учитель математики с жалобой на тотальную неуспешность освоения геометрических понятий учащимися 7-го класса. Ей было рекомендовано провести «урок труда»: учащиеся при помощи палочек, картона и клея изготавливали модели геометрических фигур, в том числе объемных, выясняли пространственные отношения в фигурах и т.д. После этого эффективность обучения удалось повысить. При обсуждении данной ситуации на педагогических форумах неоднократно приходилось слышать об аналогичных находках педагогов из разных регионов.

Другой пример связан с изучением литературы. К настоящему моменту частой жалобой со стороны педагогов и родителей является отсутствие интереса к чтению вообще, не говоря уж о чтении классики, со стороны учащихся всех возрастов. Введение одним из педагогов в уроки элементов психологического театра с непрерывной сменой ролей участниками - герой превращается в антигероя, юноша играет девушку, постановщик становится статистом - не только помогло достичь формально-учебных целей, но и способствовало общему интеллектуальному и личностному развитию детей.

Такого рода педагогический опыт существует практически в любой школе, что дает основания широко внедрять символическое опосредствование в педагогическую практику. Дополнительным аргументом в пользу привлечения символов в практику обучения является нейропсихологический анализ речевой и наглядно-образной деятельности, проведенный в трудах школы А. Р. Лурия.

Такая «форма» деятельности со знаками и символами, как речь вполне относится к понятийному полю высших психических функций, следовательно, выделив свойственные знаковому и символическому опосредствованию

операции и действия, можно «локализовать» ее в мозге в соответствии с принципами теории системно-динамической локализации.

Ранее были выделены [10] знаково-символические действия (ЗСД): *опосредствование* - введение в структуру психического процесса «единого кода», позволяющего ВПФ межмодальный обмен информацией вне зависимости от законов ассоциации; *представление* - создание, хранение и оперирование единицами опыта человека разной степени обобщенности, что обеспечивает межмодальный информационный обмен соответствующими средствами; *отношение* - планирование деятельности субъекта на основе «культурно-превращенных» потребностей (по А. Н. Леонтьеву).

В структуру этих действий могут входить следующие операции: а) *межмодальная перешифровка*; б) *выделение существенного признака объекта* (группы объектов, комплексной ситуации); в) *высшие синтезы* (перенос алгоритма решения задачи на задачи другого типа), используемые для интеграции деятельности как целого; г) *осмысление* - соотнесение целей, условий, результатов деятельности с существующей системой ценностей и корректировка или дополнение этой системы при значительных расхождениях деятельности и наличных потребностей.

Это дает основание предполагать, что в осуществлении ЗСД участвуют как левое, так и правое полушария. «Классический» период изучения роли правого полушария в организации психических процессов обобщен А. Р. Лурия [11]:

а) несмотря на сохранность речи и речевых процессов (мышления, логических операций), при поражении правого полушария возникают проблемы с названием предметов и способностью к восприятию смысла слов;

б) организация сенсорных процессов в правом полушарии гораздо более диффузная, чем в левом (характерным является синтетичность восприятия);

в) частым при поражениях правого полушария является нарушение схемы тела и игнорирование левой стороны тела и пространства;

г) отчуждаются пространственные отношения, в частности, метрика и топология, а также восприятие времени;

д) нарушается общее восприятие своей личности и критика своих дефектов при сохранности намерений и планов поведения, а также сохранной речи.

Приведенные выше данные свидетельствуют, что правое полушарие преимущественно участвует в процессах образно-символического мышления.

В серии опытов, проведенных Л. С. Цветковой [7] с больными афазией (т.е. с нарушениями речи, возникшими при поражении левого полушария, в выборку преимущественно входили больные с поражениями височной доли), им предлагалось дорисовать абстрактный объект до целого реального предмета. Оказалось, что образная сфера этих больных нарушена, это касалось количества, разнообразия и динамики, т.е. нарушается конкретный образ предмета при относительной сохранности «глобального образа». Как полагает автор, сохранным остается не полноценный «глобальный образ», возникающий на более поздней стадии микрогенеза восприятия и представляющий собой высокую степень абстракции, а «предварительный», сформированный правым полушарием, образ поискового характера.

Заключение

Обобщая, можно сказать, что правое полушарие, по нашему мнению, обеспечивает первичный анализ на уровне сенсорных эталонов - формы, размерности пространства, цвета, в то время как левое полушарие - дальнейший дифференцированный анализ на основе «микроразнообразия», позволяющих точно локализовать объект внутри класса.

Таким образом, обучение, построенное по логике работы мозга, как она видится отечественным нейропсихологам, должно, во-первых, идти от освоения пространства тела к пространству образов и затем - вербальных понятий. Во-вторых, ведущим принципом обучения должна быть осмысленность, т.е. соотношение учебного материала с ценностной сферой учащегося, а при необходимости - и служить средством формирования ценностей. В-третьих, осмысление материала учеником должно идти на основах интеграции информации от разных сенсорных модальностей. В-четвертых, важно не повторение однотипных заданий, но подведение ученика к выделению алгоритма, лежащего в основе задания. Наконец, в-пятых, информация должна быть представлена ученику в той форме (знаковой, символической), которая соответствует его возрасту и умению произвольно организовать свою деятельность.

Разумеется, высказанные положения не несут сколько-нибудь существенной новизны как для педагогики, так и для психологии обучения. Их ценность - в перекрестной верификации данных из практики обучения с данными из смежных областей - психологии обучения и нейропсихологии, чем не могут похвастать многие из ныне существующих педагогических концепций.

Список литературы

1. Лядис В. Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе // Инновационное обучение : стратегия и практика : материалы первого научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования. М., 1994. 203 с.
2. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов В. Н. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. М., 2002. 512 с.
3. Ульбина Е. В. Психология обыденного сознания. М., 2001. 236 с.
4. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. М., 1988. 288 с.
5. Кулагина Н. В. Символ как средство мировосприятия и миропонимания. М., 1999. 46 с.
6. Лосев А. Ф. Символ. Хрестоматия по философии / ред. П. В. Алексеев, А. В. Панин. М., 2001. С. 455-458.
7. Цветкова Л. С. Мозг и интеллект : нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. М., 1995. 304 с.
8. Веракса А. Н. Роль символического опосредствования в познавательной деятельности младших школьников (на примере освоения определения функции на уроках математики) // Вестн МГУ Сер. 14. Психология. 2009. № 2. С. 31-45.
9. Асмолов А. Г., Цветков А. В. О роли символа в формировании эмоциональной сферы у младших школьников с трудностями развития психики // Вопр. психологии. 2005. № 1. С. 19-28.
10. Цветков А. В. Символ. Обучение. Деятельность. М., 2011. 312 с.
11. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М., 2002. 384 с.

Symbol as a Means of Academic Activity's Organization

Andrey V. Tsvetkov

PhD in Psychology, Head of the Department Clinical and Psychology, Moscow Scientific and practical center of narcology of the Department of Healthcare of Moscow, 37/1, Lyublinskaya str., 109390, Moskva, Russia
E-mail: ats1981@gmail.com

The study presents the results of comparative analysis of the sign- and symbol-based mediation in academic activity, based on the theoretical data and author's investigations. It is shown that the role of symbol and sign is not the same at different stages of learning. Sign- and symbol-based mediations are equally ineffective at the primary stage of learning at school. Symbolic generalization in thinking is formed by the end of junior school age, it reaches its climax by the 6th - 8th form. At high school students can utilize both types of mediation with equal success. At institution of higher learning the leading type of academic activity's organization is verbal sign-based mediation.

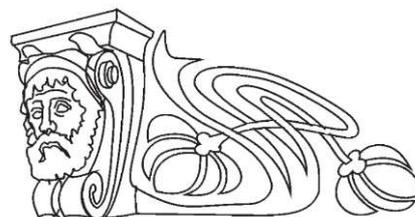
Key words: sign, symbol, mediation, academic activity, school age.

References

1. Lyaudis V. Ya. *Psikhologicheskie predposylki proektirovaniya modelei innovatsionnogo obucheniya v shkole* (The psychological condition of innovational school-teaching models engineering). *Innovatsionnoe obuchenie: strategiya i praktika. Materialy pervogo nauchno-prakticheskogo seminar na psikhologov i organizatorov shkol'nogo obrazovaniya* (Innovational teaching: strategy and praxis. The materials of the first scientific and practical seminar by psychologists and school-teaching managers). Moscow, 1994. 203 p. (in Russian).
2. Slastenin V. A., Isaev I. F., Mishchenko A. I., Shiyarov V. N. *Pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedenii* (Pedagogy: the study guide for teachers-training students). Moscow, 2002. 512 p. (in Russian).
3. Ulybina E. V. *Psikhologiya obydenmogo soznaniya* (Psychology of everyday consciousness). Moscow, 2001. 236 p. (in Russian).
4. Salmina N. G. *Znak i simvol v obuchenii* (Sign and symbol in studying). Moscow, 1988. 288 p. (in Russian).
5. Kulagina N. V. *Simvol kak sredstvo mirovospriyatiya i miroponimaniya* (Symbol as a way of perception and understanding of the world). Moscow, 1999. 46 p. (in Russian).
6. Losev A. F. *Simvol* (Symbol). *Khrestomatiya po filosofii*. (The philosophy reading-book). Moscow, 2001, pp. 455-458 (in Russian).
7. Tsvetkova L. S. *Mozg i intellekt: narushenie i vosstanovlenie intel'lektual'noi deyatelnosti* (Brain and intelligence: abnormality and reconstruction of intellectual activity). Moscow, 1995. 304 p. (in Russian).
8. Veraksa A. N. *Rol'simvolicheskogo oposredstvovaniya v poznavatel'noi deyatelnosti mladshikh shkol'nikov (na primere osvoeniya opredeleniya funktsii na urokakh matematiki)* (The role of symbolic mediation in elementary-school children' cognitive activity {by the example of function's definition assimilating at mathematics lessons}). *Vestnik MGU. Seriya 14. Psikhologiya* (The bulletin of Moscow state university. Series 14. Psychology). Moscow, 2009. № 2, pp. 31-45 (in Russian).
9. Asmolov A. G., Tsvetkov A. V. *O roli simvola v formirovaniy emotsional'noi sfery u mladshikh shkol'nikov s trudnostyami razvitiya psikhiki* (About symbol's role at formation of emotional sphere by elementary-school children with troubles of mental development). *Voprosy psikhologii* (Questions of psychology), 2005, № 1, pp. 19-28 (in Russian).
10. Tsvetkov A. V. *Simvol. Obuchenie. Deyatelnost'* (Symbol. Teaching. Activity). Moscow, 2011. 312 p. (in Russian).
11. Luriya A. R. *Osnovy neiropsikhologii* (The bases of neuropsychology). Moscow, 2002. 384 p. (in Russian).

УДК 316.6

КОНСТРУКТИВНО-УБЕЖДАЮЩАЯ И ПРЕВЕНТИВНО-УБЕЖДАЮЩАЯ СТРАТЕГИИ ЛОГОПЕДА В РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА



О. В. Кошечева

Кошечева Ольга Валерьевна - кандидат филологических наук, доцент, кафедра логопедии и психолингвистики, Саратовский государственный университет
E-mail: olga-kosheeva@yandex.ru

Представлены результаты исследования психологических и прагматических аспектов взаимодействия логопеда с родителями детей дошкольного и младшего школьного возраста. Выделены типы личностей родителей в зависимости от их активного/пассивного участия в коррекции речевых нарушений. Изучена зависимость степени активности родителей от различных факторов: уровня их образованности, социального статуса, профессиональной деятельности, тяжести речевого нарушения ребенка. Особое внимание уделено моделям построения коммуникации в ситуациях общения «логопед - родитель». Обоснована важность дифференцированного подхода к применению логопедом конструктивно-убеждающей и превентивно-убеждающей стратегий речевого воздействия, соблюдению

норм педагогической этики в процессе их реализации. Доказана тесная взаимосвязь между уровнем сформированности профессиональной компетентности логопеда и степенью развития его коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: взаимодействие логопеда с родителями, суггестия, конструктивно-убеждающая и превентивно-убеждающая стратегии.

Введение

Переход на новые образовательные стандарты, современные требования к уровню знаний, умений и навыков учащихся начальных классов, с одной стороны, и увеличение количества детей, имеющих отставания в речевом развитии, с другой стороны, обуславливают значимость и важность своевременной логопедической