

# **РЕАЛИЗАЦИЯ КОГНИТИВНО-СТИЛЕВОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Н. В. Крюковская**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики специального образования, учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Беларусь,  
e-mail: nim-ta@mail.ru

*Аннотация:* В статье представлен анализ сущности когнитивно-стилевого подхода как составляющего уровнево-дифференцированного подхода, выделены его основные положения. Проанализировано применение когнитивно-стилевого подхода к организации и проведению коррекционно-педагогической работы с учащимися с задержкой психического развития.

*Ключевые слова:* когнитивно-стилевой подход, задержка психического развития, коррекционно-педагогическая работа.

## **IMPLEMENTATION OF A COGNITIVE-STYLE APPROACH TO THE ORGANIZATION AND CONDUCT OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION**

**N.V. Kryukovskaya**

*Abstract:* The article presents an analysis of the essence of the cognitive-style approach as a component of a level-differentiated approach, its main provisions are highlighted. The application of the cognitive-style approach to the organization of correctional and pedagogical work with students with mental retardation is analyzed.

*Keywords:* cognitive-style approach, mental retardation, correctional and pedagogical work.

Одной из важных задач обучения учащихся с задержкой психического развития на начальном этапе является формирование базовых школьных навыков с целью дальнейшего их использования в учебном процессе. Для обеспечения успешности данного процесса большое значение приобретает учет особых образовательных потребностей и определения на этой основе специальных условий коррекционно-педагогической работы. Реализация этого возможна на основе использования когнитивно-стилевого подхода в работе с учащимися с задержкой психического развития на уроках и коррекционных занятиях.

Цель данной статьи – проанализировать возможности когнитивно-стилевого подхода для организации и проведения коррекционно-педагогической работы с учащимися с задержкой психического развития.

У учащихся с задержкой психического развития отмечается общая несформированностью познавательной деятельности. У них преобладает наглядно-образное мышление и низкий уровень воображения, что приводит к трудностям оперирования знаково-символической деятельностью и усвоения абстрактных понятий. Выполнение разных видов заданий возможно только с опорой на наглядный материал и включение в практическую деятельность. При этом отмечается вариативность учащихся в уровне сформированности

познавательной деятельности и возможностях усвоения предлагаемого материала с целью дальнейшего использования. Перечисленные особенности обуславливают появление затруднений при усвоении базовых школьных навыков. Возникает необходимость организации коррекционной направленности процесса обучения, что будет проявляться в поиске наиболее адекватных подходов к организации и проведению коррекционно-педагогической работы с учащимися с задержкой психического развития.

Одним из таких подходов является когнитивно-стилевой подход, рассматриваемый нами в рамках реализации уровнево-дифференцированного подхода. С учетом этого первоначально следует обратиться к сущности уровнево-дифференцированного подхода.

Уровнево-дифференцированный подход предполагает анализ познавательной деятельности учащихся с задержкой психического развития, соотнесение полученных результатов с их особыми образовательными потребностями, выделение содержания зон актуального и ближайшего развития учащихся и дифференциацию с учетом перечисленной информации учащихся данной категории для определения перечня коррекционно-развивающих задач, решаемых в ходе коррекционно-педагогической деятельности.

Дифференцированный подход, согласно мнению И. С. Якиманской [12], предполагает сначала раскрытие индивидуальности каждого учащегося, а затем на этой основе выбор наиболее благоприятных условий развития для него через предлагаемые дифференцированные формы. Дифференцированный подход основан на использовании индивидуализации обучения, которая предполагает преодоление противоречий между уровнем учебной деятельности, который задают учебные программы, и реальными возможностями каждого учащегося. Индивидуализация – это необходимый фактор реализации разнообразных целей обучения и формирования индивидуальности.

В работах И. М. Осмоловской отмечается, что дифференцированное обучение представляет собой способ организации учебного процесса, при котором учитываются индивидуально-типологические особенности обучающихся (способности, интересы, склонности, особенности интеллектуальной деятельности и др.) [6]. Как подчеркивает И. С. Якиманская, дифференцированное обучение – это не цель, а средство развития индивидуальности, создание наиболее благоприятных условий для развития личности [13].

К. Г. Селевко определяет дифференцированное обучение как форму организации учебного процесса, когда учитель работает с гомогенной группой учащихся, имеющей общие, значимые для учебного процесса качества, и как часть общей дидактической системы, в пространстве которой реализуется специализация обучения различных групп обучаемых [10].

А. А. Кирсанов под дифференцированным обучением понимает «систему воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных

учеников и групп учащихся, позволяющих обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учетом целей обучения» [2, с 138.].

Дифференцированный подход связан с понятием «разноуровневая дифференциация». Разноуровневая дифференциация предполагает использование в процессе коррекционно-педагогической работы заданий различного уровня сложности, ориентированных на уровень как актуального, так и ближайшего развития, а также дозирование заданий учащимся в соответствии с их образовательными потребностями. Разноуровневая дифференциация предполагает выделение нескольких уровней усвоения знаний, умений и навыков, адаптированных к возможностям учащихся с задержкой психического развития. С учетом данных уровней определяются направления и содержание коррекционно-педагогической работы с учащимися данной категории.

Данный подход ориентирует на первоначальную диагностику общего психического развития учащихся с задержкой психического развития, выявление имеющихся затруднений в процессе усвоения математических знаний, умений и навыков. В ходе диагностики происходит выявление тех познавательных процессов, которые сформированы на низком уровне, что не позволяет учащимся в полной мере усваивать необходимый объем математических знаний и умений. Организация и проведение коррекционно-педагогической работы с учащимися данной категории осуществляется только с опорой на результаты проведенной диагностики.

Дифференцированный подход ориентирует на учёт в ходе коррекционно-педагогической работы как общих закономерностей психического развития, характерных для нормального и нарушенного развития, так общих и специфических закономерностей нарушенного развития и индивидуальных особенностей, присущих каждому учащемуся с особенностями психофизического развития.

Основу уровнево-дифференцированного подхода, как уже было отмечено выше, составляет когнитивно-стилевой подход, описанный в работах таких исследователей, как Дж. Брунер [1], А. А. Кирсанов [2], С. Н. Позняк [7], Р. Стенберг [8], М. А. Холодная [11] и др. В работах данных исследователей отмечается связь различий стратегий восприятия и переработки информации, используемых учащимися, и различий в учебной деятельности и ее результатах.

В рамках когнитивно-стилевого подхода на первый план выходят механизмы индивидуальных различий между людьми в способах познания действительности, осуществления деятельности и поведении [4, с. 288]. Ю. А. Самарин, рассматривая учебную деятельность, анализировал сущность понятия «стиль» и отмечал, что стиль учебной деятельности выступает как производное трех составляющих: направленности личности, степени сознательного владения психическими процессами и техническими приемами деятельности [9]. Выделение стилей учебной деятельности позволило выделить понятие «когнитивные стили», которое было применено нами для определения

содержания коррекционно-педагогической работы с учащимися с задержкой психического развития.

Когнитивный стиль рассматривается М. А. Холодной как индивидуально-своеобразный способ переработки информации о своем окружении, который характеризует специфику склада ума конкретного человека и проявляется в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании и оценивании происходящего [11, с. 32]. Когнитивный стиль можно рассматривать как высокоорганизованный механизм регуляции интеллектуальной деятельности [11], который обеспечивает выполнение различных учебных ситуаций и тем самым обеспечивает организацию учебной деятельности.

С. Н. Поздняк, Т. А. Сегеда в своей работе [7] отмечают ключевые признаки, характеризующие когнитивный стиль:

- процессуальная, инструментальная характеристика познавательной деятельности, определяющая способ получения познавательного результата;
- операциональная, «сквозная» характеристика всех уровней познавательной сферы (ощущений, восприятия, внимания, памяти, мышления);
- биполярное измерение, благодаря чему когнитивный стиль описывается как одна из двух крайних форм реагирования (например, импульсивность / рефлексивность и др.);
- устойчивая во времени в конкретной ситуации, стабильная и универсальная характеристика субъекта, отражающая своеобразие его познавательной деятельности;
- предпочтение определенного способа интеллектуального поведения: человек может выбрать любой способ переработки информации, в том числе принять тот, который предлагает или «навязывает» учитель [7, с. 99].

С. Н. Поздняк и Т. А. Сегеда выделяют также основные методические условия организации учебной деятельности с опорой на когнитивные стили: особая организация учебной деятельности учащихся с разными когнитивными стилями на уроках разных типов и на разных этапах одного урока; специально разработанные учебные задания и их сочетания; распределение учащихся в группы, учитывающие их когнитивный стиль; вариативность глубины изучения учебной темы; выбор учащимися различных видов деятельности; определение характера и степени дозировки помощи со стороны учителя и др. [7, с. 101].

В рамках когнитивно-стилевого подхода описываются несколько типов когнитивных стилей, например, дифференцированность поля, тип реагирования, широта категорий, уровень концептуализации и др. [3]. Для описания когнитивных стилей могут быть использованы определенные параметры: полезависимость / полнезависимость; узкий / широкий диапазон эквивалентности; узость / широта категории; ригидный / гибкий познавательный контроль; толерантность / нетолерантность к нереалистическому опыту; фокусирующий / сканирующий контроль; сглаживание / заострение; импульсивность / рефлексивность; конкретная / абстрактная концептуализация; когнитивная простота / сложность [11, с. 45].

Наиболее значимыми когнитивными стилями при описании деятельности учащихся с задержкой психического развития с учетом низкого уровня развития интеллектуальной деятельности, мотивационной сферы и недостаточности процесса контроля являются дифференцированность поля (полезависимость / полenezависимость) и вариант контроля (ригидный / гибкий познавательный контроль). Именно эти когнитивные стили рассматриваются нами при анализе организации и проведения коррекционно-педагогической работы с учащимися данной категории.

На основе анализа данных когнитивных стилей и их сочетания нами были выделены четыре группы учащихся: полезависимые учащиеся с ригидным познавательным контролем, полезависимые учащиеся с гибким познавательным контролем, полenezависимые учащиеся с ригидным познавательным контролем, полenezависимые учащиеся с гибким познавательным контролем. Каждая группа характеризуется своими психологическими характеристиками, оказывающими влияние на результативность процесса обучения.

Для полезависимых учащихся с ригидным познавательным контролем характерны следующие проявления:

- отсутствие произвольного внимания;
- повышенная отвлекаемость;
- трудности переноса усвоенного принципа деятельности в новые условия;
- трудности осуществления активной мыслительной деятельности;
- ошибки присутствуют на всем протяжении выполнения задания, учащиеся их не замечают и не исправляют;
- трудности использования планирующей и регулирующей функции речи при выполнении заданий;
- предъявление и анализ материала идет от общего к частному.

Учащимся данной группы необходима внешняя мотивация; они относительно неплохо выполняют знакомые виды деятельности; легче усваивают материал, предлагаемый дозированно и с использованием наглядности.

Для полenezависимых учащихся с гибким познавательным контролем характерны следующие проявления:

- средством реализации произвольного внимания выступает наглядность;
- активная мыслительная деятельность затруднена;
- усвоение нового материала возможно на основе дозированности и опоры на зрительный, двигательный анализаторы и словесное проговаривание;
- ошибки в деятельности будут проявляться при отсутствии внешнего контроля;
- предъявление и анализ материала идет от общего к частному.

Учащиеся данной группы легко переходят от одного задания к другому при наличии наглядного дидактического и развивающего материала; им необходима

внешняя мотивация, структурированный наглядный материал (объекты, картинки, схемы, таблицы и т.д.) и словесное описание материала и действия педагогом.

У полнезависимых учащихся с ригидным познавательным контролем отмечается наличие следующих проявлений:

- характерна внутренняя мотивация;
- преобладает произвольное внимание;
- активная мыслительная деятельность присутствует при выполнении однотипных заданий;
- при переходе к новому заданию снижается продуктивность деятельности на начальном этапе выполнения;
- характерна низкая продуктивность запоминания;
- отмечается низкая помехоустойчивость;
- предъявление и анализ материала идет от частного к общему;
- взаимодействие вербальных и сенсорно-перцептивных функций возможно в условиях выполнения однотипных заданий;
- при усвоении нового материала проявляется снижение работоспособности и появление отвлекаемости.

Учащиеся данной группы осуществляют перенос в рамках однотипных заданий и лучше выполняют индивидуальные задания.

Группа полнезависимых учащихся с гибким познавательным контролем характеризуется следующими проявлениями:

- характерна внутренняя мотивация;
- преобладает произвольное внимание;
- способность к активной мыслительной деятельности;
- характерен перенос усвоенного принципа деятельности в новые условия;
- при усвоении нового материала отмечается высокая работоспособность и помехоустойчивость;
- отмечается взаимодействие вербальных и сенсорно-перцептивных функций;
- предъявление и анализ материала идет от частного к общему.

Учащиеся данной группы легко осуществляют переход от одной деятельности к другой, от одних условий выполнения задания к другим и лучше выполняют индивидуальные задания.

У учащихся с задержкой психического развития на начальных этапах обучения отмечается доминирование правого полушария, что позволяет предположить доминирование параметра «полнезависимость»: учащиеся ориентированы на помощь педагога, помощь принимают, испытывают затруднения в активной мыслительной деятельности, предпочитают групповые формы работы, в том числе и совместно с педагогом.

С учетом выделенных групп учащихся перспективным направлением является разработки диагностических заданий, направленных на выявление доминирующих типов когнитивных стилей: дифференцированность поля и вариант контроля. Использование данных диагностических заданий в процессе обследования обучающихся данной категории позволит определить отношение к определенной группе и разработать с учетом этого содержание коррекционной направленности процессе обучения и коррекционных занятий для обеспечения эффективности социализации и адаптации их в обществе.

#### Список использованных источников

1. *Брунер Джером С.* Психология познания: за пределами непосредственной информации. М.: Прогресс, 1977. 412 с.
2. *Кирсанов А.А.* Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1982. 224 с.
3. *Клаус Г.* Введение в дифференциальную психологию учения: [перевод с немецкого]. М.: Педагогика, 1987. 173 с.
4. Когнитивная психология: учеб. для студентов вузов / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. М.: PerSe, 2002. 478 с.
5. *Кучманова Е.Г., Ряполова М.В.* Психолого-педагогические основы реализации индивидуального подхода к младшим школьникам. Сущность индивидуального подхода // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/148/7397/> (дата обращения: 10.02.2019).
6. *Осмоловская И.М.* Школьные проекты: деятельность, направленная на обогащение знаний и качество образования духовного мира учащихся // Директор школы. 2003. № 10. С. 10-14.
7. *Поздняк С.Н., Сегеда Т.А.* Когнитивно-стилевой подход как новый ресурс развития дифференцированного обучения учащихся // Педагогическое образование. 2009. № 3. С. 97-105.
8. Практический интеллект. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
9. *Самарин Ю.А.* Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. 504 с.
10. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
11. *Холодная М.А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
12. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.
13. *Якиманская И.С.* Развивающее обучение. М.: Педагогика, 1979. 144 с.