



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**Особенности произвольной регуляции деятельности дошкольников с
нарушениями зрения**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Дошкольная дефектология»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

74,61 % авторского текста

Выполнила:

студентка группы ЗФ-409-102-3-1Т
Кандакова Анастасия Григорьевна

Канда

Работа рекомендована к защите

«1» марта 2023 г.

Директор института

Гнатыхина Е.А.

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Шишкина Екатерина Владимировна

Екат

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	5
1.1 Мышление как предмет психолого-педагогической коррекции в тифлопедагогике и тифлопсихологии	5
1.2 Особенности мышления детей дошкольного возраста с нарушениями зрения	17
Выводы по первой главе.....	28
ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	30
2.1 Организация и методы диагностики мышления дошкольников с нарушениями зрения.....	30
2.2 Реализация программы коррекционной работы по развитию мышления дошкольников с нарушениями зрения	36
2.3 Оценка эффективности программы коррекционной работы по развитию мышления дошкольников с нарушениями зрения	51
Выводы по второй главе.....	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	59
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	60
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	63

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Развитие тифлопсихологии как общественной, социальной науки связано с изменениями условий жизни общества, с новыми требованиями, которые оно предъявляет к подрастающему поколению, к его социальным, морально-этическим, интеллектуальным качествам, практическим, техническим умениям и навыкам.

В последнее время, когда много внимания уделяется вопросам психологии, как в отечественной, так и в зарубежной литературе появляется ряд экспериментальных и теоретических работ, анализ которых показывает, что мышление является важнейшим психологическим процессом, при помощи которого человек отражает действительность, со всеми ее связями и отношениями.

Актуальность данной проблемы велика, затруднение решения арифметических задач, логическое построение всей работы ведет к большим трудностям в учебном процессе, а далее во всей жизни. Отсутствие или неполноценность зрительных впечатлений не может остановить или значительно исказить общий ход развития мышления, так как основные физические, пространственные и временные свойства и отношения с достаточной полнотой отражаются сохранными анализаторными системами. Слепым приходится, преодолевая фрагментарность и схематизм осязательных образов, осуществлять дополнительную работу, с помощью мышления возмещая в значительной мере недостатки чувственного опыта [8].

Проблема развития детского мышления является предметом научного исследования психологов и педагогов в течение многих лет. Мыслительная деятельность слепых и слабовидящих детей, как показали исследования отечественных психологов А.И. Зотовой, Т.П. Головиной, А.Г. Литвак, В.А. Лониной, А.Ф. Самойлова, Е.М. Украинской, В.А. Феоктистовой и др.,

развиваются по тем же закономерностям, что и мышление нормально видящих. Хотя определенные специфические особенности этого процесса, вызванные ограничением чувственного опыта, замедляют интеллектуальное развитие и содержание мышления, формирование видов мышления при дефектах зрения проходит те же этапы, что и в норме.

Актуальность данной проблемы велика, так как количество детей, имеющих нарушения зрения год от года увеличивается. Частота нарушений зрения в экономически развитых странах, по данным Всемирной организации здравоохранения, составляет 1–3 %. Дети с нарушением зрения испытывают значительные трудности в учебном процессе, овладении трудовыми и навыками самообслуживания, а это в свою очередь ведет к большим трудностям в дальнейшей жизни.

Цель исследования – обосновать содержание коррекционной работы по развитию мышления дошкольников с нарушениями зрения.

Объект исследования – процесс развития мышления дошкольников с нарушениями зрения.

Предмет исследования – коррекционная работа по развитию мышления дошкольников с нарушениями зрения.

Гипотеза исследования заключается в том, что развитие мышления дошкольников с нарушениями зрения зависит от определенных психолого-педагогических условий, которые необходимо учитывать при коррекционной работе:

- индивидуальный подход;
- проведение психодиагностики;
- развитие каждого мыслительного процесса в отдельности и мышления в целом;
- закрепление полученных результатов в деятельности по моделированию и решению задач.

Задачи исследования:

1. Проанализировать проблему развития мышления дошкольников с нарушениями зрения.
2. Раскрыть особенности операционально-мыслительной деятельности дошкольников с нарушениями зрения.
3. Реализовать программу коррекционной работы по развитию мышления дошкольников с нарушениями зрения и оценить ее эффективность.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют труды таких исследователей, как А.И. Зотова, Т.П. Головина, А.Г. Литвак, В.А. Лонин, А.Ф. Самойлов, Е.М. Украинская, В.А. Феоктистова и др., которые исследовали проблему коррекции мыслительной деятельности слепых и слабовидящих детей.

В работе использовались следующие **методы исследования:** теоретические (анализ психолого-педагогической литературы), эмпирические (психолого-педагогический эксперимент); количественный и качественный анализ данных.

База исследования: исследование проходило на базе МБДОУ «Детский сад № 8» г. Сатка (456910, Челябинская область, г. Сатка, ул. Metallургов, 5). Экспериментальную группу составили дети 6–7 лет с нарушенным зрением в количестве 15 человек (подготовительные группы № 2 и 3 комбинированной направленности).

Структура и объем работы: выпускная квалификационная работа изложена на 64 страницах состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников (40 источников) и 1 приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

1.1 Мышление как предмет психолого-педагогической коррекции в тифлопедагогике и тифлопсихологии

Венцом эволюционного и исторического развития познавательных процессов человека является его способность мыслить. Благодаря понятийному мышлению человек беспредельно раздвинул границы своего бытия. Для того чтобы проникнуть в суть вещей и явлений, понять скрытые от непосредственного взора связи и отношения внутри них и между ними, необходимо активно в них вмешаться, произвести с ними некие физические или мысленные манипуляции, в результате которых эти скрытые связи и отношения становятся явными. Такое постижение этих связей раздвигает границы наличной ситуации не только в том смысле, что мы знаем, что воспринимаемые здесь и сейчас объекты и события являются лишь ничтожной частью всего сущего в безграничном пространстве и времени, но и в том, что своим умственным взором можем «увидеть» то, что не дано невооружённому мыслью глазу, уху, обонянию. С помощью мышления человек познаёт окружающий мир во всём его многообразии, свойствах и отношениях.

Таким образом «Мышление – это обусловленный, неразрывно связанный с речью познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением связей и отношений между объектами в окружающей действительности» [24].

Несмотря на то, что в тифлопсихологии и тифлопедагогике давно стало общепринятым положение, согласно которому мышление является одним из важнейших факторов психологической компенсации развития и жизнедеятельности личности с дефектом зрения. Экспериментальное

исследование закономерностей этого развития было развернуто только в семидесятые годы.

Одной из причин столь «позднего» начала подлинного научного изучения мышления школьников с нарушением зрения является отсутствие необходимой базы – всестороннего исследования процессов чувственного познания при различных дефектах зрения. Именно в 70-х годах в тифлопсихологии была накоплена система экспериментальных фактов, раскрывающих особенности развития ощущения, восприятия и представления у школьников с нарушением зрения с нормальным и нарушенным интеллектом.

Не меньшее значение для развертывания комплексного исследования мыслительной деятельности школьников с дефектами зрения имел опыт реализации личностного подхода в тифлопсихологических исследованиях, проведенных под руководством профессора А.И. Зотова в проблемной лаборатории и на кафедре тифлопедагогики факультета дефектологии ЛГПИ им. А.И. Герцена.

Подчеркнуть значение направления и подходов в экспериментальном тифлопсихологическом исследовании необходимо потому, что они оказывают непосредственное влияние на определение задач, выбор методик, анализ и обобщение получаемых экспериментальных фактов, а, в конечном счете – на теоретические выводы и практические рекомендации. Сущность различных направлений в исследованиях мышления школьников с нарушением зрения определяется в зависимости от решения основного вопроса – характера влияния дефекта зрения на психическое развитие личности.

Сложившиеся в тифлопсихологии различные концепции психического развития при нарушении зрения не могли не оказать влияние на понимание специфического развития мышления детей с нарушением зрения. Несмотря на отсутствие достоверных экспериментальных фактов, в тифлопсихологии существуют весьма противоречивые взгляды по проблеме

мышления детей с нарушением зрения. Сложившаяся ситуация имеет два негативных аспекта:

- затрудняется разработка научно обоснованного направления и интерпретация получаемых фактов;

- дезориентируется педагогическая деятельность, затрудняется разработка частных методик обучения.

В настоящее время существует 3 концепции развития мышления у лиц с дефектами зрения. Сущность 1 концепции заключается в том, что мышление развивается «раньше и лучше» при условии более раннего и глубокого нарушения зрения. По мнению авторов этой концепции Б.И. и Н.Б. Коваленко, причиной этого ускоренного развития логического мышления является то, что «более раннее и значительное нарушение зрения при преодолении возникающих трудностей требует шире и глубже использовать речь и мышление». С тех же позиций и «теории» сверхкомпенсации рассматриваются и интерпретируются экспериментальные факты в исследовании Н.С. Костючек, проведенного под руководством Б.И. Коваленко [13].

Совершенно очевидная идеалистическая основа этой концепции, к тому же не подкреплена ни одним достоверным фактом, не является достоянием только истории тифлопсихологии. Во-первых, «Тифлопедагогика», в которой эта концепция составляет основу системы тифлопедагогических взглядов авторов, является единственным пособием, которым продолжают пользоваться студенты и педагоги специальных школ. И, во-вторых, она продолжает развиваться в других работах тифлопсихологов. В одной из работ Л.И. Солнцева, отмечая замедленность развития психических функций у дошкольников с нарушением зрения пишет: «Закономерно предположить, что и формирование мышления должно происходить в замедленных темпах» [27; 29] Однако далее она отмечает что «... это превосходство объяснялось идеалистически». Логика рассуждения автора показывает, что она не согласна лишь с идеологическим

обоснованием концепции, но соглашается с ее сущностью, что доказываем: «что формирование интеллектуализированных способностей конструирования у детей с нарушением зрения происходит быстрее» [27]. Отсюда следует, что это утверждение находится в прямом противоречии с содержанием самой статьи, так же, как и с концепцией.

Корни этих взглядов кроются во все возрастающем количестве экспериментальных фактов, раскрывающих подлинные потенциальные возможности психологии, в том числе интеллектуального развития детей с глубокими нарушениями зрения. Чем более целеустремленно в соответствии с дефектом программируется и управляется процесс развития, тем больше шансов для высокого уровня развития имеют дети с дефектом зрения. В принципе мы можем встретиться с фактом лучшего развития у детей с нарушением зрения той или иной функции или процесса, но они доказывают только то, что, во-первых, уровень развития является следствием качества обучения и воспитания. Здесь скрывается подлинная природа возможных неравномерностей развития. И, во-вторых, необходимо поставить детей с глубокими нарушениями зрения и нормы в одинаковые условия обучения и воспитывать с учетом специфики дефекта зрения, для того, чтобы объективно судить о темпе развития.

Самое же главное заключается в том, что ребенок с нарушением в развитии интеллектуальной деятельности ни потенциально, ни по возрастному уровню не отличается от нормы. Об этом в частности свидетельствует работа С.М. Хорош. Несмотря на существенный недостаток этого исследования (min количество испытуемых), автор показывает полную идентичность овладения приемами решения задач школьниками с глубокими нарушениями зрения и нормы.

Значительно шире и полнее в экспериментальном плане в тифлопсихологии представлена концепция, согласно которой нарушение зрения отрицательно сказывается на возможностях развития мышления у детей. Правда суждения тифлопсихологов, разделяющих эту концепцию,

характеризуется наибольшей противоречивостью, нечеткостью в решении вопроса о зависимости развития мышления от дефекта зрения.

Поскольку защищать концепцию о неизбежном влиянии дефекта зрения на развитие мышления становится все труднее, а практически при объективном суждении и интерпретации накапливающихся фактов невозможно, появляется все больше работ, где глобальная оценка потенциальных возможностей развития мышления у лиц с дефектами зрения не признается зависимой от нарушения зрения. В то же время эта зависимость фактически признается при решении конкретных вопросов развития мыслительной деятельности школьников с нарушением зрения.

Ссылаясь на целый ряд авторов, М.И. Земцова в 1973 году четко формирует положение: «Мышление может быть высоко развито даже у абсолютно слепых и слепоглухих» [10].

При коррекционной работе следует учитывать особенности развития мышления при нарушениях зрения. Эти особенности:

– у детей с нарушениями зрения затруднено развитие образного мышления, «страдает конкретность мысли», что затрудняет формирование понятий;

– у них встречается расширение или сужение объема понятий, недостаточная обоснованность суждений, формальность умозаключений.

Здесь мы встречаемся с суждением: «анализ решения задач слабовидящими

школьниками показывает, что если они уяснили смысловое и конкретное содержание условия, то их рассуждения, умозаключительно не отличаются от рассуждений нормальновидящих школьников» [11].

В сущности, автор не может еще окончательно признать, что нарушение зрения не приводит к неизбежным «вторичным» отклонениям в психическом развитии, в сферу которых попадает и образное мышление, и способы общения.

Для полной характеристики второй концепции необходимо добавить

тот факт, что различные аспекты мыслительной деятельности школьников с нарушением зрения привели к выводу о независимости уровня овладения школьниками, изучаемыми параметрами мышления от остроты зрения. Этот вывод четко прослеживается во всех работах Т.П. Назаровой. Значение этого вывода заключается в том, что он сразу же ставит под сомнение неизбежность «вторичных» отклонений.

Концепция замедленности развития мышления у лиц с дефектами зрения и ее противоречивость во многом обусловлена самой концепцией обучения и воспитания. С одной стороны, специальные школы, принимают контингент детей с разным уровнем готовности к школьному обучению. Помимо детей, страдающих комбинированным дефектом, среди них нередко встречаются дети с ярко выраженной педагогической запущенностью. Причиной такой запущенности является как недостаточный культурный уровень семьи, так и неразработанность приемов, методов семейного воспитания детей с нарушением зрения. Недостатки психического развития таких детей долгое время связывались непосредственно с дефектом зрения. Между тем дифференцированный подход к детям с нарушением зрения, поступающим в школу, показал возможности полноценного обучения части детей без прохождения подготовительного класса. Не меньшее значение имеет и то, что дети с нарушением зрения, прошедшие детский сад, приходят с более высоким уровнем готовности к обучению, чем не прошедшие через него.

Практика обучения и воспитания вместе с тем доказывает, что школьники с нарушением зрения овладевают программой массовой школы. При отклонениях в умственном развитии, обусловленных непосредственно дефектами зрения, усвоение новых программ было бы невозможно. Сама практика побуждает, с одной стороны, к необходимости признания полноценного умственного развития детей с дефектами зрения; с другой – она же побуждает к поискам специфики этого развития.

Вся проблема заключается в том, что понимается под спецификой

развития мышления при дефекте зрения, какова природа, сущность и каковы пути и средства развития полноценного мышления.

И первая, и вторая концепция, при всей их противоречивости сходятся в одном: специфика мышления детей с нарушением зрения заключается в отклонении уровня развития от нормального. Обе концепции объективно ориентируют на приспособление к дефекту, т.е. на приспособление обучения и воспитания заведомо к понижению или повышению уровня мыслительной деятельности, хотя в задачах исследований и отмечена необходимость поиска путей повышения эффективности умственного развития.

Развитие тифлопсихологии в русле выделенных концепций не могло быть достаточно продуктивным, как для развития тифлопсихологии, так и для эффективного влияния на разработку тифлопедагогики, частных методик и для существенного изменения практики обучения и воспитания.

Причиной низкой продуктивности исследований мышления является, прежде всего, то, что в них не раскрывалась подлинная, объективная природа возможного отставания в умственном развитии детей с нарушением зрения, а, следовательно, односторонне и ошибочно понималась сущность специфики мышления. Результаты таких исследований тормозили разработку эффективных приемов формирования мышления у детей с дефектами зрения и не могли служить обоснованием для определения сущности, содержания и направления коррекционной работы в ходе обучения и воспитания.

Возникновение, формирование и развитие нового направления в исследованиях мышления детей с нарушением зрения было необходимо, объективно обусловленной как состоянием этой проблемы тифлопсихологии, так и актуальными запросами практики. Это направление возникло и сформировалось в результате создания специального коллектива тифлопсихологов проблемной лаборатории при кафедре тифлопедагогики ЛГПИ им. А.И. Герцена под руководством

профессора А.И. Зотова. Помимо сотрудников лаборатории, в исследованиях принимала участие группа аспирантов и сотрудников кафедры: А.М. Арнаутова, Л.В. Егорова, С.П. Ильина, Л.А. Зотов, А.Г. Литвак, Р.Ф. Малых, И.Л. Первова, А.В. Политова, В.А. Феоктистова и другие.

Благодаря этому были созданы предпосылки для широкого, комплексного изучения различных аспектов познавательной деятельности, а позднее и личности школьников с нарушением зрения с нормальным и нарушенным интеллектом.

Одной из главных задач, вставших перед коллективом, являлось повышение теоретического и методического уровня тифлопсихологических исследований.

Центральной теоретической установкой новой концепции в подходе к исследованию мыслительной деятельности являлось признание независимости уровня ее развития от дефекта зрения. Из нее вытекает второе положение: уровень развития мыслительной деятельности школьников с нарушением зрения определяется качеством программирования и управления процессом формирования. Определение содержания и структуры программы формирования того или иного параметра мыслительной деятельности, а также разработка новых эффективных методик.

Разработка нового направления в исследованиях психического развития лиц с дефектами зрения не могла быть достаточно эффективной без внедрения в экспериментальные исследования личностного подхода.

Зарождение и развитие излагаемой концепции происходило в ходе комплексного изучения процессов чувственного познания детей с нарушением зрения. Отметим ряд принципиальных положений, вытекающих из этих исследований и имеющих непосредственное отношение к разработке направления исследования мышления:

I. Нарушение зрения не приводит неизбежно к глобальным

нарушениям, искажению «чувственного опыта», схематизму. При соответствующей организации и управлении процессом познания детей с нарушением зрения формируются адекватные образы. Следовательно, слабовидение не может быть непреодолимым препятствием для полноценного развития мышления.

II. Успешность мыслительной деятельности предполагает необходимость целенаправленной разработки программы и способов управления, реализации программы в ходе формирования мышления. При этом четко выделяются факторы. К таким факторам относятся: возраст и индивидуальные особенности психического развития личности школьника и особенности дефекта зрения в их соотношении со спецификой объекта познания, его конкретное предметное содержание.

III. Уже в ходе формирования системы представлений различного предметного содержания и сложности при правильной организации и управлении процессом формируются объективно закономерные предпосылки и сама необходимость формирования мыслительной деятельности.

IV. В ходе исследований отчетливо проявляются групповые различия как по характеру динамики формирования понятий, так и по уровню их сформированности в зависимости от качества обучения при однозначных дефектах.

В ходе исследования различных аспектов мыслительной деятельности применяются 2 формы эксперимента: констатирующий и формирующий.

Констатирующий эксперимент выполняет диагностическую функцию. В нем отражается уровень сформированности процесса в целом или же отдельные психологические компоненты, которые, не будучи хорошо развиты, приводят к затруднениям при решении задач.

В связи с этим, центральным звеном последующих исследований являлась проблема произвольности оперирования представлениями и понятиями, а конкретнее – формирование тех механизмов умственной

деятельности, которые обуславливают эту способность школьников.

Недостаточно эффективное обучение и воспитание в дошкольный период является причиной, обуславливающей искусственную задержку в психическом развитии ребенка с дефектом зрения. Но поскольку эта задержка не связана с нарушением зрения или нарушением в развитии высшей нервной деятельности, она быстро преодолевается в условиях учебно-воспитательного процесса. Это проявляется в том, что темп развития группы школьников с низким уровнем готовности к обучению, достаточно высок и уже в начальной школе ребенок с нарушением зрения преодолевает это отставание и развивается в соответствии с общими закономерностями.

Если же низкий уровень готовности обусловлен нарушением общемозговой деятельности или связан с серьезными сопутствующими соматическими заболеваниями, то, как показывает сравнение результатов исследований, школьников с нарушением зрения с нормальным и нарушенным интеллектуальным развитием, то такого выравнивания по уровню развития психических процессов либо не происходит (при умственной отсталости), либо оно предполагает специальную организацию учебно-воспитательного процесса для детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Качественные различия в развитии личностных качеств ребенка и их соотношения с его способностями являются ведущими по сравнению с дефектами зрения, факторами, определяющими динамику и уровень достижений формируемого процесса. Именно в этом заключается причина того, что во всех исследованиях мышления школьников с нарушением зрения, авторы прямо или косвенно признают отсутствие корреляции развития мышления с заболеваниями и остротой зрения [18; 23]. Признав отсутствие зависимости развития мышления от остроты зрения в исследованиях на младших школьниках, авторы, тем не менее, делают попытку обосновать замедленное отставание в его развитии особенностями

дошкольного воспитания. При этом совершенно ясно подразумевается, что не само качество воспитания является первоосновой отклонения, а нарушение зрения. Однако первые работы опровергают это мнение: при формировании психических процессов нет корреляции с остротой зрения.

Отсутствие корреляции уровня развития даже конкретного, образного мышления от степени нарушения зрения является важнейшим фактом для разработки проблемы мышления в тифлопсихологии, доказывающим полноценность умственной деятельности школьников с нарушением зрения. Признание этого факта является исходной основой для развития мышления. Необходимо глубокое и дифференцированное исследование динамики процесса достижения нормального уровня развития мышления. Именно в зависимости от глубины нарушения зрения и его соотношение в ходе формирования с потенциальными возможностями зрительной перцепции школьников в зависимости от той полноты, точности и дифференцированности зрительной информации, которую должен объективно получить школьник в соответствии с предметным содержанием задачи или проблемной ситуации, и без получения которой он не в состоянии самостоятельно развернуть мыслительный процесс.

Значит, при формировании различных аспектов мыслительной деятельности необходимо дифференцировано подходить к школьнику с нарушением зрения, именно в зависимости от остроты его зрения, ибо диапазон различий учеников по этому параметру чрезвычайно широк. Вполне понятно, что управление процессом формирования и создания оптимальных условий для развития активного мышления и его проявления в конкретных условиях, совершенно необходимы.

Суть аспекта реализации личностного подхода при изучении мышления детей с нарушением зрения, заключается в неразрывной взаимосвязи изучения мышления как процесса и как деятельности в качестве саморегуляции. Зависимость мыслительной деятельности школьника от специфики ее содержания, и соответственно этому изменение

соотношения и роли познавательных процессов. Соответственно изменению взаимосвязи чувств и логического в содержании деятельности, качества дефекта и уровня развития личности школьника изменяется содержание и направление коррекции в организации самой деятельности и способов управления процессом формирования.

Именно поиски эффективных приемов формирования мышления слабовидящих, разработка конкретных рекомендаций для внедрения их в практику обучения, составили одну из важнейших задач всех исследований.

Таким образом, нарушение зрения не оказывает влияния ни на темпы, ни на уровень развития мыслительной деятельности, если созданы адекватные условия для получения и овладения мыслительными операциями. Именно затруднения, в зависимости от самостоятельного получения чувственных данных, ограничивают широту проблемных задач, в решение которых мышление детей с нарушением зрения не может полностью проявиться. Однако ограничения (выбор профессии) еще не свидетельствуют о низком уровне развития интеллектуальной деятельности людей с нарушением зрения.

Осознавая возможность затруднения при решении задач, личность с дефектом зрения целенаправленно выбирает область деятельности, где ее интеллектуальные способности могли бы полностью проявиться.

Основными задачами исследований мышления дошкольников с нарушением зрения являются всестороннее обоснование эффективных приемов управления его формированием. Основным же направлением исследований является дальнейшая разработка и реализация в конкретных исследованиях личностного подхода.

Исследование особенностей детей с нарушением зрения в конце XX и начале XXI веков опираются на теорию основоположников отечественной дефектологии Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, М.И. Земцовой и направлены на компенсаторное развитие этой категории детей в процессе коррекционного обучения и воспитания.

Основной идеей исследований (А.Г. Литвак, И.С. Моргулис, Л.И. Солнцева) является выявление потенциальных возможностей развивающегося человека, способного найти пути преодоления отклонений в формировании психических процессов и черт личности, возникающих в результате глубоких нарушений зрения.

Основной особенностью современной тифлопсихологии является понимание психического развития детей с нарушением зрения не как развития аномального организма (человек минус зрение, что означает ущербный, униженный), а как активно развивающейся личности, восполняющей непосредственные дефекты сенсорики комплексной опосредованной познавательной деятельностью, что выражается в образовании новых связей в ансамбле психических качеств, обеспечивающих компенсацию слепоты и слабовидения.

1.2 Особенности мышления детей дошкольного возраста с нарушениями зрения

Негативное влияние слепоты и глубоких нарушений зрения на процесс развития связано с проявлением отклонений во всех видах познавательной деятельности и проявляется даже там, где, казалось бы, дефект зрения не должен нанести ущерба развитию ребёнка. Это отражается на снижении количества получаемой информации и на изменении её качества. Количественные изменения проявляются в области чувственного познания, значительном сокращении или полном отсутствии зрительных ощущений и восприятий, образов, представлений, что ограничивает возможности формирования воображения и памяти. С точки зрения специфических качественных особенностей развития следует, в первую очередь, указать на специфичность формирования психических систем, их структур, связей; функций и отношений внутри системы. Происходят также качественные изменения системы взаимоотношений анализаторов,

возникают специфические особенности в процессе формирования понятий, речи, в соотношении образного и понятийного в мыслительной деятельности, в ориентировке в пространстве и т.д.

Мыслительная деятельность человека всегда была и остаётся предметом многочисленных наблюдений и экспериментальных исследований.

При рассмотрении познавательных процессов более низкого уровня – ощущения, восприятия, представления - очевидно, что каждый из этих процессов предстаёт перед субъектом не сам по себе, а в форме конечного результата – чувственного образа. Сами по себе эти процессы остаются скрытыми, свёрнутыми и, по большей части, если не мгновенными, то очень быстротечными. Полная или частичная утрата функции зрения влечёт за собой снижение полноты, точности, дифференцированности чувственного отражения внешнего мира, что в свою очередь в той или иной степени сказывается на процессе интеллектуального развития.

Мышление представлено субъекту не только в форме его результата – мысли, но и в форме процесса. Процесс мышления субъективно хорошо знаком каждому, однако субъективное не всегда достоверное, поэтому для раскрытия этапов этого процесса необходимы исследования.

Прежде чем анализировать мышление как процесс необходимо рассмотреть структурную единицу мышления – мысль. «...особенной характеристикой мысли, отличающей её от чувственных образов, является представленность в ней вычлененных из чувственных образов понятных субъекту отношений между отдельными объектами или отдельными свойствами, характеристиками объекта» [24]. Соотношение между мыслью и представлениями объясняет нам то обстоятельство, почему, несмотря на глубокое различие образов памяти слепых и зрячих, мир мысли у тех и других является в основном своём содержании общим. По мере развития умственной деятельности, чувственные впечатления, как таковые, всё больше утрачивают своё значение, уступая место соотносящей

деятельности мышления. Сознание отношений в такой же степени доступно детям с нарушением зрения, как и зрячим.

Элементарной единицей мысли, в которой представлены отношения между объектами, является суждение. Суждение – это форма мышления, в которой отражаются связи и отношения между сущностями. Поскольку суждение является логическим следствием усмотрения отношений, выявляемых уже на уровне перцепции, в нём могут отражаться отношения ещё до формирования понятия. Суждение с понятиями в качестве его структурного элемента – это только частная, хотя и высшая форма суждений.

Суждение как форма существования элементарной мысли является исходной для двух других логических форм мышления – понятия и умозаключения.

Понятие – это мысль, в которой отражаются наиболее общие, существенные и отличительные признаки предметов и явлений действительности. Психологически понятие – это совокупность признаков и правил связи между ними. Эти признаки описывают явления, составляющие данную категорию, обозначенную данным именем, словом или знаком.

Сужение форм чувственного познания, возникающее при слепоте, отражается в области мышления в первую очередь именно на формировании понятий и последующем оперировании ими. Наиболее характерной особенностью мышления детей с глубокими нарушениями зрения является дивергенция, то есть расхождение между двух взаимопереплетённых и взаимообусловленных сторон отражения действительности – чувственного и логического.

Усваивая исторически сложившиеся понятия, существующие в словесной форме, и не получая в то же время в индивидуальном опыте соответствующих чувственных, конкретных знаний, дети с глубокими нарушениями приобретают формальные, оторванные от жизни знания. Эти

знания (понятия) неполноценны, так как в них разорваны объективно взаимосвязанные стороны действительности – единичное (отражающееся в представлениях) и общее (отражающееся в понятиях). Можно утверждать, что в подобных случаях имеет место формальное использование слова. Отсутствие конкретного, чувственного наполнения понятий ведёт не только к формализму, но и искажению их содержания. Что касается недостаточного осознания понятий, сужения их смыслового содержания, то это у слепых наблюдается наиболее часто в связи с недостаточным конкретным наполнением понятий чувственным содержанием.

Умозаключение – это форма мышления, которая представляет собой такую последовательность суждений, где в результате установления соотношений между ними появляется новое суждение, отличное от предыдущих. Умозаключение является наиболее развитой формой мысли, структурным компонентом которой выступает опять-таки суждение. Дивергенция чувственного и логического в понятиях слепых приводит к тому, что у них часто можно наблюдать неверные либо формальные суждения и умозаключения.

Для того чтобы вычлениить и понять отношения и связи между элементами ситуации необходимо произвести какие-то действия – операции соотнесения элементов друг с другом. Такими мыслительными, производимыми с помощью физических или умственных действий операциями являются следующие:

- сравнение, с помощью которого вскрываются отношения сходства или различия;
- анализ – расчленение целостной структуры объекта;
- синтез – воссоединение элементов в целостную структуру;
- абстракция и обобщение – выделение общих признаков объекта, отделение их от единичных, случайных и поверхностных;
- конкретизация – операция, обратная абстрагирующему обобщению, т.е. возврат к осмысливаемому объекту во всей полноте его индивидуальной

специфичности.

Очевидно, что успешность этих операций на уровне чувственного отражения зависит от сохранности и степени развития анализаторов. Глубокие нарушения функций зрения затрудняют выполнение операций анализа и синтеза отражаемых и являющихся объектом познания различных сторон действительности. Это объясняется, с одной стороны недостаточно полным отражением свойств и признаков объектов, а с другой стороны – относительной успешностью осязательного и нарушенного зрительного восприятия. Эти же признаки лежат в основе трудностей, испытываемых слепыми при вычленении наиболее существенных, характерных свойств и связей объектов познания.

О трудностях и недостаточном развитии аналитико-синтетической деятельности мышления свидетельствует также низкий уровень дифференцированности представлений, недостаточное наполнение понятий конкретным содержанием, формальность суждений и умозаключений детей с глубокими нарушениями зрения и, наконец, трудности, испытываемые ими в процессе выполнения остальных мыслительных операций, основанных на анализе и синтезе.

При наличии серьёзных дефектов зрения также наблюдаются определённые затруднения в процессе выполнения операций сравнения. Невозможность или сложность получения ряда чувственных данных при полной или частичной утрате зрения препятствует тонкому различению и дифференцированию объектов, а, следовательно, и их сравнению. Разумеется, недостаточная глубина сравнения на чувственном уровне не может не отразиться на научно-теоретическом мышлении, так как и при сравнении понятий необходима опора на конкретное содержание.

Исследования доказывают, что во владении операциями классификации и квантификации школьников с нарушением зрения начальных классов отмечается больше затруднений, для них характерны трудности в образовании групп предметов, потеря единого основания при

организации групп, переход к объединению по функциональному или внешнему сходству предметов. Они не владеют в полном объёме понятиями «все» и «некоторые». В.А. Лонина показывает, что формирование таких мыслительных операций, как сравнение, классификация, квантификация, обобщение осуществляется у детей с нарушением зрения в более поздние сроки и с большими трудностями, чем у нормы [18].

В связи с тем, что некоторые из этих операций соотнесения можно производить не только с понятиями, но и с объектами и их образами, мышление имеет различные уровни.

Скорость выполнения операций – одна из важнейших особенностей мышления. Ею определяется широта охвата анализируемой ситуации, умение рассматривать признаки объекта и ситуации как бы одновременно, за счёт способности оперировать не единичными, а крупными блоками информации. В конце концов, скорость оперирования связана с возможностью формирования понятийного мышления – главного инструмента познания.

У детей с нарушением зрения скорость операций убывает, так как все сформированные при обучении мыслительные блоки разукрупняются и вновь становятся самостоятельными блоками. Каждый из элементов вновь, как и в начале обучения, требует к себе особого внимания и усилий для удержания в памяти. Чтобы прийти к логически непротиворечивому заключению или правильно выполнить действие, скорость мышления понижается. Обнаруживается как бы возврат к элементам логики. Вследствие развивающейся инерциональности наблюдается вместо индукции и дедукции, то есть вместо переходов от частного к общему и наоборот, ребёнок переходит в рассуждениях от частного к частному, что порождает несогласованность объёма и содержания.

В норме ребенок сначала принимает во внимание только один признак предмета, затем переносит внимание на другой, забывая о первом. Со временем, по мере автоматизации мыслительных операций, их укрепления

и овладения операциями с блоками, осуществляет перенос все быстрее. А при нарушении зрения процесс прогрессирующей инерционности нарушает эти связи и тем самым замедляет операцию синтеза в мышлении.

Развитие мыслительных операций в норме идет поэтапно, образуя иерархическую систему. Сначала мышление осуществляется как структура внешних конкретных операций. Это процесс замедленный, поскольку он опосредован внешними операциями. Затем формируются системы действий в уме с представлениями и образами, но с опорой на непосредственное восприятие. Мышление протекает быстрее, и только потом возникают логические операции. Использование в качестве блоков автоматизированных операций, целостных цепочек умозаключений знаменует следующий этап – дальнейшее ускорение мышления. Высокая скорость базируется на восприятии большой и малой посылок не изолированно, а симультанно, в единстве. В противном случае правильный вывод принципиально не возможен. Для того чтобы это было сформировано надо много работать – упражняться в задачах, головоломках.

У детей с нарушением зрения страдает наглядно-образное мышление и поэтому, как было сказано ранее, при построении всех операций мышления поэтапно, один этап менее обогащен из-за неполной наглядности, а так как все этапы зависят друг от друга, следовательно, у слабовидящих детей идет затрудненное понимание решения арифметических задач. Но так как с возрастом опыта становится больше и этап, связанный с наглядно-образным мышлением обогащается, то при классификации переключаются с одного выделяемого признака на другой без затруднений. Это происходит тогда, когда идет формирование всей работы в комплексе. Только гармоничное сочетание всех значимых характеристик мышления делает его продуктивным инструментом познания.

Генетически наиболее ранним уровнем является наглядно-действенное мышление. Это такой уровень мышления, при котором

отношения вскрываются путём непосредственного манипулирования с конкретными предметами. Хотя этот уровень характеризует мышление преимущественно детей раннего возраста, он присутствует и в деятельности взрослых людей с их развитым понятийным мышлением.

Следующим уровнем развития мышления является мышление образами, или наглядно-образное мышление. Это тот уровень, на котором человек вскрывает связи и отношения, не физически перемещая предметы, а соотнося друг с другом образы одного и того же предмета или образы различных предметов.

Наивысшим уровнем мышления является мышление, при котором в качестве элементов, над которыми производятся перечисленные и иные операции, служат понятия, представленные словом, - понятийное или словесно-логическое.

В.А Лониной отмечаются различия дошкольников с нарушением зрения от нормы по темпу развития наглядно-образного и формально-логического мышления [18]. Образование новой структуры – формально-логических операций и перестройка интеллектуальной деятельности у детей с нарушением зрения происходит в течение более длительного времени.

Из сказанного следует, что развитие теоретического мышления невозможно без опоры на наглядно-действенное, а затем и на наглядно-образное мышление. В то же время нельзя представить, что различные виды мышления на определенной ступени развития выступают как низшие (образное) и высшие (теоретическое). Напротив, теоретическое мышление, развивавшееся на основе наглядно-образного, стимулирует развитие последнего, и они совместно с разных сторон отражают объективную действительность. Взаимосвязь образного и теоретического мышления особенно отчетливо проявляется в случаях затруднений при решении какой-либо теоретической задачи.

Имеются все основания утверждать, что формирование видов и типов мышления при дефектах зрения проходит через те же этапы, что и в норме,

и логическое (теоретическое) мышление может развиваться только на основе высокоразвитого наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

Исследования мышления детей дошкольного возраста проводилось в основном на детях с остаточным зрением и выводы из экспериментальных данных показывают отсутствие глобальной зависимости развития мыслительной деятельности от поражения зрения, несмотря на то, что в работах (Т.П. Морошкин, В.А. Лоница, Т.П. Назарова, Е.М. Украинская, А.Ф. Самойлов и др.) отмечается низкий уровень сформированности понятий, умственных действий, операций и форм мышления по сравнению с нормой. Так, в исследовании Т.П. Назаровой мыслительной деятельности слабовидящих дошкольников отмечается, что решения мыслительных задач осуществлялась детьми при ориентировании на внешние признаки [23]. Многие из дошкольников не могли понять всю совокупность условий задачи и выразить их математическим способом. При решении задач предметно-действенным способом слабовидящие действовали без системы, не соотносили действия с предметами и их совокупностями, в соответствии с условиями задачи. Для многих второклассников характерно, что отсутствие представлений между целым и частью по объёму и длине. Ею установлено четыре уровня сформированности мыслительных действий, что показывает возможности развития мыслительных действий и разный уровень их сформированности в одном классе, что зависит от дошкольной подготовки в семье и детском саду.

Развитие мышления старших дошкольников с нарушениями зрения осуществляется в процессе овладения ими программой подготовки к школьному обучению. Зависимость развития процессов обобщения от управления этими процессами с учётом актуального уровня развития детей и меры использования предметной наглядности раскрывается в исследовании Е.М. Украинской [31]. Ею показаны конкретные приёмы управления формированием мыслительных процессов, учитывающие

индивидуальные особенности слабовидящих, положительную и отрицательную роль наглядности в развитии мыслительной деятельности слабовидящих, находящихся на разных уровнях сформированности мышления. Изучение формирования геометрических понятий у слепых дошкольников А.Ф. Самойловым выявило их непосредственную связь с опосредованными умозаключениями, осуществляющихся на вербальном уровне и поэтому не несущих на себе влияния дефекта зрения [26].

Приведённые исследования не показывают прямой зависимости мыслительных процессов от зрительной патологии.

С другой стороны, Н.А. Костючек показано, что понятия, усвоенные детьми формально, без реального чувственного образа, как правило, понимается очень узко, в контексте усвоенного или совсем неверно. Поэтому специфика в содержании понятий, связанная со слабовидением и слепотой, имеет место быть. Формальное же усвоение понятий преодолевается в процессе обучения, проведения словарной работы, использования различного рода наглядных пособий от конкретных предметов до схем, моделей, карт. А.Ф. Самойлов подчёркивает, что управление процессом формирования понятий находится в дифференцированной зависимости от степени нарушения зрения, его остроты [26]. В первую очередь это относится к предметным конкретным понятиям и единичным понятиям, формирующимися на основе общих.

В дошкольный период жизни детей с нарушением зрения происходит становление научного мышления. Особое место среди операций мышления занимает формирование умственных действий, способность действовать в уме, оперировать мысленными образами. Перевод действий во внутренний план является основой обучения незрячих грамоте, так как требует умения зеркально перевернуть воспринятую букву при чтении для её накалывания на приборе Брайля при письме. Процесс развития способности действовать в уме имеет поэтапный характер формирования внутреннего плана действий от первоначального фонового к этапу regimentирования

(программирования) своих действий через действия во внешнем плане к манипулированию представлениями во внутреннем плане. По сравнению с детьми массовой школы школьники с нарушением зрения обнаруживают более низкие средние показатели успешности решения в 1–2 классах, но к концу 4 класса половина учеников уже достигает высшего этапа действий во внутреннем плане. Самый низкий показатель выявлен в 1–3 классах у абсолютно слепых детей. Таким образом, тактильно-слухо-кинестетический способ восприятия мира оказывает влияние на формирование действий в уме на первых годах обучения. Однако это отставание преодолевается в процессе обучения, и к 4 классу незрячие дети сравниваются по результатам решения задач во внутреннем плане действий с детьми массовой школы. Этот период является тем временем, когда происходит переход детей от стадии конкретно-понятийного мышления, свойственного учащимся начальных классов, к абстрактно-понятийному.

Развитие мыслительной деятельности является главной опорой в компенсации зрительного дефекта. Сукцессивный характер получения информации через осязание и нарушенное зрение позволяет сформировать целостный образ объекта на основе мыслительного анализа и синтеза его качеств и свойств.

Индукция – наиболее используемый путь синтеза свойств воспринимаемых объектов детьми с нарушением зрения. В то же время, как показали исследования, ранее зрячих начинают применять и другой инструмент мышления – дедукцию. Как показали исследования конструирования детьми по образцу – это путь создания целостного образа в процессе обследования образца и на его основе осуществления практических действий по созданию требуемой конструкции. Таким образом, дети с нарушением зрения уже к школьному возрасту владеют основными инструментами мышления – индукцией и дедукцией. В связи с этим основным направлением работы школы является создание у школьников единой концепции развития мира при изучении различных

сфер, предусмотренных стандартами образования, - язык, область математических знаний, человек, природа, общество. Отсюда огромное значение придаётся умению детей видеть в частном – общее, по частному единичному признаку или явлению уметь восстановить всю картину, связанную с концепцией. Это свойство мышления особенно важно для детей с нарушением зрения при ориентации в пространстве и других практических и трудовых действиях – это умение проанализировать отдельные воспринимаемые ими дистантно-незрительные признаки и в соответствии с этим действовать. При этом важна скорость реакции.

Всё это возможно при условии чёткого и детального знания системы различных ситуаций, их вариативности и изменчивости.

Итак, мыслительная деятельность детей с нарушением зрения подчиняется в своем развитии тем же закономерностям, как и мышление нормы. И, хотя сокращение чувственного опыта вносит определённую специфику в этот психический процесс, замедляя интеллектуальное развитие и изменяя содержание, оно не может принципиально изменить его сущность. Отклонения в развитии мышления от нормы могут быть в значительной степени преодолены в результате обучения, направленного на формирование полноценных знаний, в которых чувственное и понятийное представлены в единстве.

Выводы по первой главе

1) У слабовидящих детей младшего школьного возраста отмечается словесно-логическое и наглядно-действенное мышление. На физразминках, такие дети чаще пользуются наглядно-образным мышлением и словесно-логическим мышлением, когда задача решается в словесной форме. Используется также практически-действенный тип мышления, когда мыслительные операции осуществляются в процессе манипулирования с предметами и выполнения физических упражнений. Этот вид оказывается

незаменимым в тех случаях, когда решение мыслительной задачи должно протекать одновременно с практической деятельностью.

2) При наличии серьёзных дефектов зрения также наблюдаются определённые затруднения в процессе выполнения операции сравнения. Невозможность или сложность получения ряда чувственных данных при полной или частичной утрате зрения препятствует тонкому различию и дифференцировке объектов, а, следовательно, и их сравнению.

3) У детей с нарушением зрения затруднено развитие образного мышления, страдает конкретность мысли, что затрудняет формирование понятий.

4) У детей с нарушением зрения возникают трудности при представлении практического содержания текстовых задач.

ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

2.1 Организация и методы диагностики мышления дошкольников с нарушениями зрения

В основе любого научного исследования лежит наиболее общая система принципов и способов её организации, которая опирается на мировоззрение исследователя, его философскую позицию и взгляды. Эта система, определяющая способы достижения и построения теоретического знания, а также способы организации практической деятельности, есть методология. В зависимости от предмета данной науки, например, психологии, она воплощается в конкретно-научной методологии. Последняя, будучи общей основой построения исследования, определяет, таким образом, используемые методы.

В данной работе был использован экспериментальный метод. Работа характеризуется как психолого-педагогический эксперимент, состоящий из трёх этапов:

- констатирующий этап: первоначальное диагностирование у дошкольников с нарушенным зрением уровня развития мышления;
- формирующий этап: разработка и реализация коррекционной программы по развитию мышления старших дошкольников посредством метода моделирования;
- контрольный этап: повторная диагностика умения решать задачи, выявление соотношения уровней учебного моделирования и уровней развития умения решать задачи у дошкольников с нарушениями зрения.

В эксперименте участвовали дети с нарушенным зрением, обучающиеся в подготовительных группах комбинированной направленности МБДОУ «Детский сад № 8» г. Сатка. В группу вошли

15 воспитанников 6–7 лет. Характеристика группы представлена в приложении А.

Чтобы правильно оценить умственную деятельность, необходимо исходить из современных данных о мышлении как о разных способах решения задач: обобщённом и необобщённом [25]. Обобщённый способ (мышление теоретического типа) отмечается тогда, когда задача решается не только для данного частного случая, но и для всех однородных. Необобщённый способ решения задач (решение только для данного частного случая) характеризует мышление эмпирического типа.

Эмпиричность подхода к решению задач выражается в ориентации лишь на непосредственно наблюдаемые или представляемые признаки, причём сначала собираются сведения об объекте задачи отдельно, а затем результаты сопоставляются. Теоретический подход, наоборот, предполагает отвлечённый от наглядных особенностей цели и условий задачи. Решение направлено на нахождение отношений существенных для всех случаев, одинаковых с описанными в данной задаче.

Различным подходом в решении задач соответствуют и различные действия. Индивиды с эмпирическим типом мышления бегло знакомятся с условием задачи и сразу же пытаются её решить, опираясь на величину числовых данных или на слова, характеризующие отношения между величинами. «Теоретики» же вчитываются в задачу, вычлняя из текста условия задачи отношения величин. При этом наблюдаются действия, характерные для теоретического решения: анализ, рефлексия, моделирование, способность действовать в уме.

Анализ заключается в выделении в условиях задачи существенных отношений данных, то есть таких отношений, от которых зависит успешное решение не только данной задачи, но и подобных ей.

Рефлексия представляет собой такое осмысление человеком своих действий, при котором он выясняет их основания. Знание человеком типа решаемой задачи может служить показателем того, что он осмысливает свои

действия, понимает их правомерность. Условием этого осмысливания является изображение своего способа решения задачи. Делая свои действия наглядными, человек имеет возможность их обобщать, типизировать.

В самом общем плане смысл моделирования заключается в замещении одних объектов другими в определённом отношении так, что исследование последних позволяет узнать новое о замещённых объектах. Моделирование предполагает наличие у человека способности оперировать по-разному оформленным отношением.

Анализ, рефлексия, моделирование невозможны без способности действовать в уме, то есть способности человека заранее представить то, что получится в результате его усилий, представит образ будущего результата. Характерным для действия в уме является планирование пути достижения цели, мысленная разработка способа получения предполагаемого результата в конкретных условиях. Способность действовать в уме развивается в старшем дошкольном возрасте. Чем больше шагов своих действий может предусмотреть ребенок, и чем тщательнее он может сопоставить их разные варианты, тем более успешно он будет осуществлять действия самоконтроля во время учёбы (предвосхищающий и планирующий самоконтроль). В отечественной психологии наиболее глубоко и полно способность действовать мысленно исследовал Я.А. Пономарёв. Он пришёл к выводу, что уровень развития способности действовать в уме во внутреннем плане является показателем умственного развития.

В диагностический комплекс вошли четыре методики:

1. «4-й лишний» – исследование способности к обобщению и абстрагированию, умение выделить существенные признаки.
2. «Зрительные аналогии» – выделение характера логических связей и отношений между предметами.
3. «Изучение процесса классификации» – исследования уровня процессов обобщения и отвлечения, последовательности суждений.

4. «Последовательные картинки» – исследование способности устанавливать причины следственной связи, понимать последовательность событий.

Методика «4-й лишний». Цель – исследование способности к обобщению и абстрагированию, умение выделить существенные признаки.

Подготовка исследования: подготовить 10 таблиц размером 12*12 см., разделённых на 4 квадрата, в каждом квадрате изображён предмет, 3 предмета на таблице можно объединить по существенному признаку, а 4-й из них – лишний, например: кукла, пирамидка, ... матрёшка и платье.

Проведение исследования. Исследование проводится индивидуально с детьми. Ребёнку показывают по одной таблице и говорят: «Посмотри на карточку. Здесь нарисованы 4 предмета. Три из них подходят друг к другу, а четвёртый – лишний. Какой предмет лишний и почему? Как можно назвать вместе остальные три предмета?»

Обработка данных. Анализируют особенности обобщения предметов ребёнком: обобщает ли он по понятийному признаку или делает обобщение на основе представления об одновременном участии предметов в житейской ситуации. Выявляют умение подобрать обобщающее слово к группе предметов. Выясняют, какие группы предметов легче объяснить, а также, как зависит процесс обобщения от возраста детей [24].

Методика «Зрительные аналогии». Цель – выделение характера логических связей и отношений между предметами.

Подготовка исследования. Подготовить несколько таблиц, разделённых на три части. В левой части изображена пара предметов, как-то соотносящихся между собой, в правой части над чертой изображён один предмет, а под чертой пять предметов, один из которых связан с верхним так же, как пара предметов, расположенных слева в квадрате.

Проведение исследования. Исследование проводится индивидуально с каждым ребёнком. Ребёнку показывают по одной таблице и говорят: «Внимательно посмотри эти примеры. В них нарисована первая пара

предметов, которые находятся в какой-то связи между собой. Справа – один предмет над чертой. Тебе нужно выбрать и подчеркнуть один предмет из пяти, который связан с предметом над чертой так же, как это сделано в первой паре предметов».

Обработка данных. Анализируют особенности выделения вида связи между предметами и способностями продуцировать данную связь на другие предметы.

Методика «Изучение процесса классификации». Цель – применяется для исследования уровня процессов обобщения и отвлечения, последовательности суждений.

Подготовка исследования. Подобрать картинки размером 7*7 см по 5 штук для каждой классификационной группы: игрушки, посуда, одежда, мебель, дикие животные, домашние животные, овощи, фрукты.

Проведение исследования. Исследование проводят индивидуально с каждым ребёнком. Ребёнку дают картинки и говорят: «Разложи, что к чему подходит. Раскладывай и объясняй, почему картинки подходят одна к другой». Если испытуемый ребёнок раскладывает без объяснений, то ему задают вопросы типа: «Почему ты положил сюда картинку с яблоком? Почему ты думаешь, что яблоко – это фрукт?». Если ребёнок не может отнести какую-то картинку ни к одной группе, его спрашивают: «Почему ты думаешь, что эта картинка никуда не подходит?».

Обработка данных. Подсчитывают число верных ответов по каждой классификационной группе. Результаты оформляют в таблицу. Определяют основания для объединения предметов по каждой классификационной группе у детей: опирается ли на существенный признак, выделяет несущественный, не может мотивировать объединение.

Методика «Последовательные картинки». Цель – исследование способности устанавливать причины следственной связи, понимать последовательность событий.

Подготовка исследования. Подбирают серии сюжетных картинок (от

3 до 6), на которых изображены этапы какого-либо события. Картинки должны быть красочными, яркими, большими, четко нарисованными, соответствовать по содержанию возрасту детей.

Проведение исследования. Эксперимент проводится индивидуально с детьми. Ребёнку показывают беспорядочно перемешанные картинки и говорят: «Вот здесь на всех рисунках изображено одно и то же событие. Нужно разобраться, с чего всё началось, что было дальше и чем дело закончилось. Вот сюда (указывают место) положи первую картинку, на которой нарисовано начало, сюда – вторую, сюда – третью, сюда – последнюю».

После того, как ребёнок разложит все картинки, в протоколе фиксируют очерёдность картинок, а затем просят его рассказать по порядку о том, что получилось. Если ребёнок разложил неправильно, ему задают вопросы, цель которых – установить противоречия в рассуждениях, выявить допустимые ошибки. Вопросы экспериментатора и ответы испытуемого записывают подробно в протокол. Если вопросы не помогают понять изображённые события, то экспериментатор просто показывает ребёнку первую картинку и предлагает разложить остальные снова. Таким образом, делается вторая попытка выполнить задание. Если и она оказывается безуспешной, то рассказывают и показывают ребёнку последовательность событий. Затем, вновь перемешав все картинки, предлагают разложить их ребёнку.

Если дошкольник устанавливает правильную последовательность лишь в третий раз, ему предлагают другую серию картинок такой же сложности, чтобы выяснить, возможен ли «перенос» установленного способа рассуждения на новую ситуацию.

Если ребёнок выполнил задание с первого раза или после вопросов экспериментатора, то ему предлагают новую, более сложную серию.

Обработка данных. Анализируют, способен ли ребёнок устанавливать причинно-следственные связи, понимать последовательность событий,

данных наглядно в серии картинок. Такая способность должна быть развита к концу дошкольного возраста, и её наличие свидетельствует о готовности на уровне мышления к школьному обучению. Особое внимание уделяют объяснениям ребёнка, его рассуждениям; верно ли он выделяет главных героев на картинках, устанавливает взаимоотношения между ними, верно ли понимает окружающую героев обстановку; какой объём последовательности событий понимает, удерживает ли в поле зрения 5-6 картинок или только 3, а также с какими по степени трудности заданиями справляется; допускает ли ошибочную версию при повторном раскладе или вносит коррекцию; как реагирует на помощь, вопросы, критические замечания экспериментатора - считается с ними, изменяет ли свои действия, исправляет ли ошибки, «подхватывает» ли он помощь или не понимает её. Особо анализируют устную речь ребёнка во время объяснения последовательности событий: связанность речи, её грамматическая правильность, запас слов, развернутость или бедность, односложность или многосложность.

2.2 Реализация программы коррекционной работы по развитию мышления дошкольников с нарушениями зрения

Нарушения функции зрения затрудняют выполнение операций анализа и синтеза, отражаемых и являющихся объектом познания различных сторон действительности. Это объясняется с одной стороны, недостаточно полным отражением свойств и признаков объекта, а с другой стороны – относительной сукцессивностью нарушенного зрительного восприятия. Эти же самые причины лежат в основе трудностей, испытываемых при вычленении наиболее существенных, характерных свойств и связей объектов познания [2]. О трудностях и недостаточном развитии аналитико-синтетической деятельности мышления у детей с патологией зрения свидетельствует также низкий уровень

дифференцированности представлений, недостаточное наполнение понятий конкретным содержанием, формальности суждений и умозаключений, а также трудности, испытываемые в процессе выполнения других мыслительных операций.

Нами предложено содержание коррекционной работы по развитию мышления дошкольников с нарушениями зрения на основе решения специальных задач.

Решение задач формирует умение работать самостоятельно и в то же время прививает навык коллективной работы. Поощрение изысканий новых способов решения, составление своих задач способствуют развитию инициативы, творчества у детей с нарушением зрения.

При решении задач развиваются восприятие, память, внимание, уточняются представления дошкольников с нарушенным зрением. Решение задач, с одной стороны, требует определённого уровня развития мыслительной деятельности воспитанника и, с другой стороны, само способствует развитию мышления дошкольников, которое, в свою очередь, оказывает компенсирующее и корригирующее влияние на чувственную сторону познания дошкольников с нарушениями зрения.

Тифлопсихологическими исследованиями доказана возможность полноценного формирования понятий детей с нарушением зрения в условиях правильного управления этим формированием. В основе работы над задачей в ДОО для детей с нарушением зрения лежит методика работы общеобразовательной начальной школы.

Одной из причин, затрудняющих работу дошкольников над задачей, является отсутствие представления о ситуации задачи. Поэтому очень важно помочь детям представить жизненную ситуацию, научить правильно читать задачу, выделять числовые данные, вопрос задачи, усвоить содержание задачи.

Другой причиной трудностей в решении задач является слабое овладение системой операций процесса решения, процессы решения задачи

должны быть общими для всех видов задач. Ученик должен выделить данные, искомое, установить связи между данными и искомым, актуализировать знания, на основе которых выбирается арифметическое действие, сформулировать ответ на вопрос задачи, проверить решение [19].

Одним из специальных приёмов, которое помогает детям вычленить данные и искомые установить связи между ними является моделирование.

Умения моделирующей деятельности – одно из важнейших составляющих познавательных и информационных умений. Они особенно важны для старшего дошкольника, так как работа с моделями как своеобразный способ познания мира опирается на психологическую особенность детей этого возраста – наглядно-образное и наглядно-действенное мышление. Психологи называют моделирование высшей и особой формой наглядности, а участие ребёнка в узнавании, соотнесении, назывании предметных, знаковых графических моделей, а также в их создании является важнейшим условием развития логического мышления.

Одним из требований стандартов третьего поколения к основным видам деятельности дошкольников является «моделирование ситуаций, требующих упорядочения предметов и математических объектов, моделирование различных ситуаций, воспроизводящих смысл арифметических действий, математических отношений и зависимостей, характеризующих реальные процессы (движение, работа и т.д.)» [30].

На важность значения метода моделирования и конструирования при обучении учеников начальных классов с нарушением зрения указывала в своих работах В.З. Денискина [5]. Учеников необходимо учить «в случаях затруднений решать задачи с помощью предметов счёта», а в последующем «в этих целях лучше использовать готовые или выполненные учащимися рисунки, чертежи, схемы» [5].

Анализ основных подходов к определению содержания терминов «модель» и «моделирование» показывает, что во всех случаях употребления понятия «модель» можно выделить следующие общие моменты: модель –

это средство научного познания; это представитель, заместитель оригинала в познании или на практике; система со структурными свойствами и определёнными отношениями; она охватывает существенные свойства прототипа, которые в данный момент являются объектом исследования и соответствует оригиналу.

Существуют различные виды моделирования:

1. Материальное (предметное) моделирование:

– физическое моделирование – это моделирование, при котором реальный объект замещается на его увеличенную или уменьшенную копию;

– аналоговое моделирование – это моделирование на аналогии процессов и явлений, которые имеют различную физическую природу, но одинаково описываемые формально (одними и теми же математическими уравнениями, логическими схемами т.п.).

2. Мысленное (идеальное) моделирование:

– интуитивное моделирование – это моделирование, основанное на интуитивном представлении об объекте исследования, не поддающемся или не требующим формализации;

– знаковое моделирование – это моделирование, использующее в качестве модели знаковые преобразования какого-либо вида: схемы, графики, чертежи, формулы, набор символов.

В данном исследовании в качестве исходного принимается определение «модели» данное В.А. Штоффом: «модель такая мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая, отображая и воспроизводя объект, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте». Моделирование рассматривается нами как способ познания какого-либо явления или объекта, где исследования проводятся на заместителе объекта.

Моделирование, исходя из философского определения, предполагает три этапа: выбор (построение) модели; работа с моделью; переход к реальности.

Практика обучения в подготовительной к школе группе показывает, что в процессе изучения предметов воспитанники имеют дело с учебными моделями и моделированием. Необходимость овладения моделированием в виде учебного действия диктуется не только его значимостью в качестве средства познания, но и психолого-педагогическими требованиями в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий, теорией учебной деятельности. Согласно этим направлениям, у воспитанников ДОУ формируются умения и навыки моделирования различных ситуаций и явлений, а построение и работа с моделями изучаемых умственных действий составляют обязательный этап овладения ими.

Основы использования моделирования обоснованы сторонниками теории развивающего обучения Д.Б. Элькониним, В.В. Давыдовым и успешно применяются в обучении грамоте и математике не только в начальной, но и в основной школе.

Изучая вопрос о применении моделей в обучении, психологи выделили такой их вид, как учебные модели [21] При этом учебной моделью называется не всякое изображение, а лишь такое, которое с одной стороны, фиксирует некоторые объекты (явления, отношения), а с другой – обеспечивает их дальнейшее изучение. Можно сказать, что учебная модель, выступает как средство мыслительной деятельности человека.

Учебные модели характеризуются следующими особенностями:

– имеют **знаковый характер**, поэтому могут рассматриваться как средства, используемые для приобретения, хранения, переработки и передачи сообщений (информации, знаний);

– определяют **способ работы с материалом**. Другими словами, модели, содержащие различные элементы (линии, квадратики, кружки, стрелки и т.п.), указывают способы организации действий детей. Внешний вид учебной модели зависит от того, какие стороны оригинала становятся объектом действий ребёнка, в какой мере они обобщены. Например, если в

условии текстовой задачи присутствует отношение между величинами, то школьник может в модели отразить его в графической форме – схеме в виде произвольных отрезков;

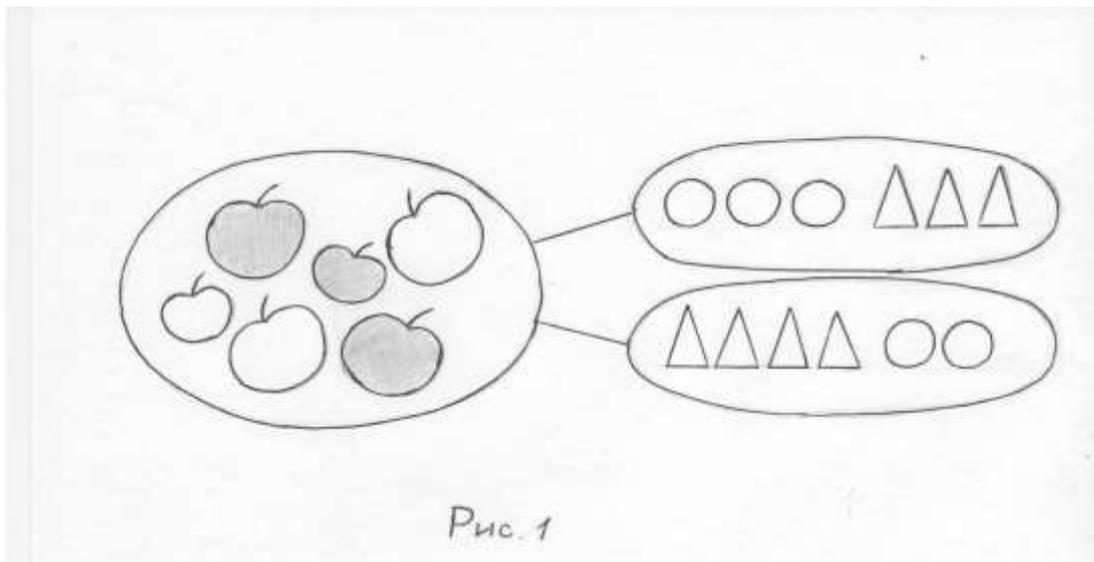
– **эвристичны.** Это означает, что при работе с учебными моделями школьники получают новое знание, которое трудно получить при работе с реальными объектами. Например, при изучении скорости движения понятие «скорость» моделируется на схеме, которая демонстрирует изменение расстояния в единицу времени. На более ранних этапах изучения математики через моделирование дети усваивают общие способы действий при вычислениях: сложении (вычитании) чисел с переходом через разряд, умножении чисел и т.д. Своей эвристичностью учебная модель существенно отличается от наглядного иллюстративного материала, который раскрывает содержание только в рамках воспроизводящего представления;

– **наглядны.** Это свойство учебных моделей рассматривается в науке с точки зрения активности ученика. По мнению учёных, в процессе моделирования ученик проявляет «внутреннюю активность», которая не может быть вызвана обычной наглядностью.

Первым этапом в обучении моделированию для детей с нарушением зрения должно стать овладение приёмами работы с готовыми моделями.

Проиллюстрируем на примерах учебные задания, работа над которыми можно применять на занятиях с детьми с нарушением зрения. (наглядный материал должен быть оформлен с учётом офтальмо-эргономических требований).

1. Догадайся, по какому признаку подобраны рисунки справа



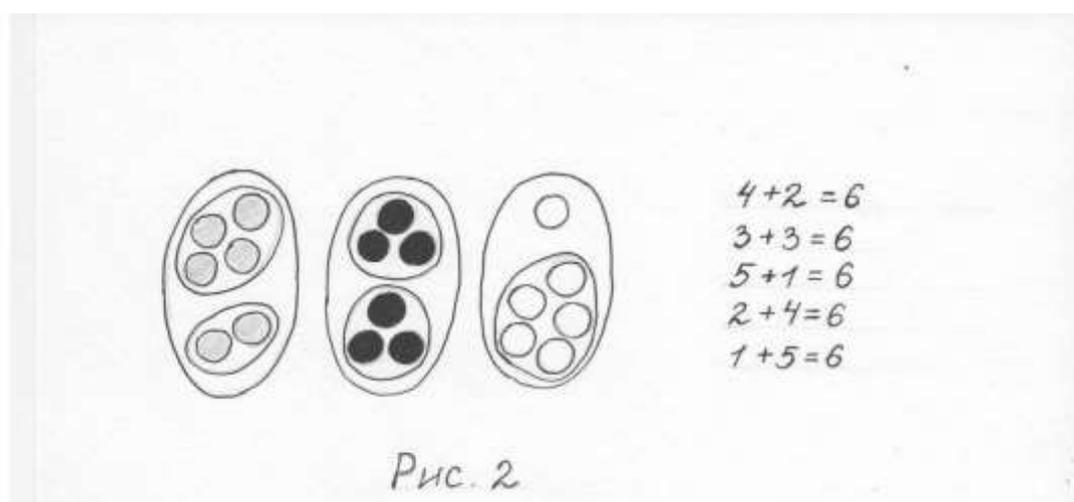
В этом задании смоделировано количественное соотношение между объектами, отличающимися определёнными признаками. Например, в верхней части рисунка справа такими признаками являются цвет и количество предметов (круги соответствуют 3 красным листикам, треугольники – 3 жёлтым листикам), а в нижней части рисунка справа – размер и количество (треугольники соответствуют 4 большим листикам, круги – 2 маленьким). Если дошкольники затрудняются в ответе, то можно предложить им сделать подробный анализ левой части рисунка, а затем поработать с каждой правой частью рисунка.

При работе с подобным заданием воспитанники делают первые шаги в овладении моделированием, учатся работать с готовыми моделями. В правой части рисунка 1 закодирована информация об объектах левой части (знаковая функция учебной модели); круги и треугольники определяют способ действия при моделировании (рисование геометрических форм, отображающих не внешние признаки объектов, а количественные отношения между ними).

Но главная ценность задания состоит в том, что оно вызывает у дошкольников необходимость в активных умственных действиях. В ходе выполнения задания ученики вынуждены анализировать, сравнивать

классифицировать, обобщать и абстрагировать, выполнять практические (предметные и графические действия). Такая мыслительная работа позволяет ребёнку проникать в суть учебного задания, совершать открытия. В этом состоит наглядность и эвристичность учебной модели. Также в процессе этой работы формируются пространственные представления детей с нарушенным зрением: «справа», «слева», «вверху», «внизу».

2. Чем похожи эти изображения? Какому изображению соответствует каждое равенство?

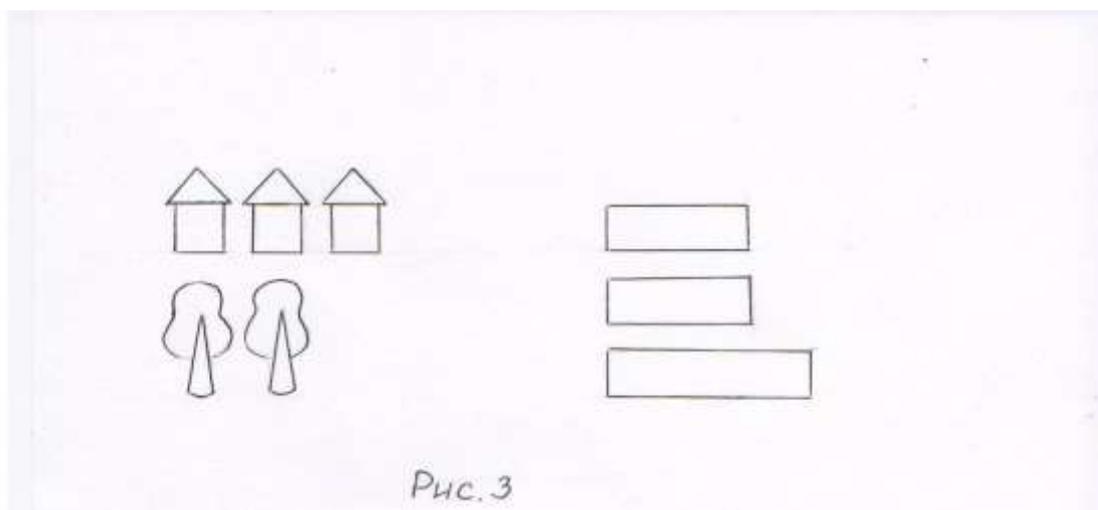


Организуя работу при выполнении этого задания необходимо учитывать, что у дошкольников с нарушением зрения вызывает затруднение распознавания сходных по рельефному начертанию некоторых объектов (шаров, ягод, ламп). Поэтому при работе с такими детьми большая роль отводится словесной регуляции со стороны педагога, а если потребуется, и индивидуальная помощь.

При выполнении этого задания педагог нацеливает свою деятельность на то, чтобы дети осознали предметный смысл равенств, соответствующих изображениям. Если воспитанники затрудняются в выполнении задания, можно предложить им поработать с каждой частью рисунка отдельно: «Выбери равенство, которое подходит к первому изображению. Покажи на нём, что обозначает каждый компонент равенства. Какое ещё равенство соответствует данному изображению и почему?».

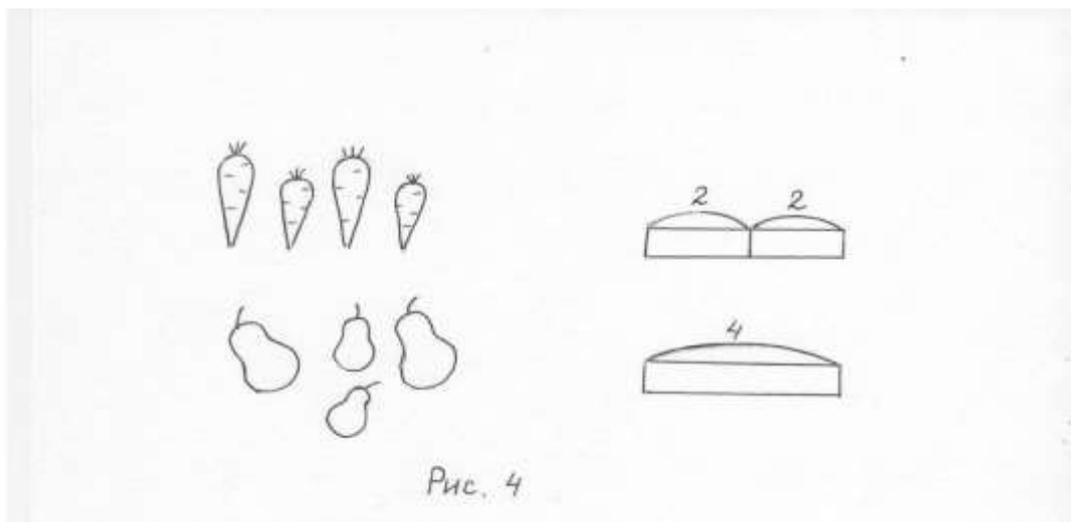
При такой работе так же, как и в предыдущем случае проявляются характерные особенности учебных моделей: знаковость, наглядность, эвристичность. Деятельность дошкольников с нарушениями зрения можно определить, как активную, так как в процессе работы каждый воспитанник вынужден анализировать, сравнивать, классифицировать, абстрагировать, одним словом – размышлять.

3. Сравни картинки слева и справа. Выбери к каждой картинке слева полосу справа.



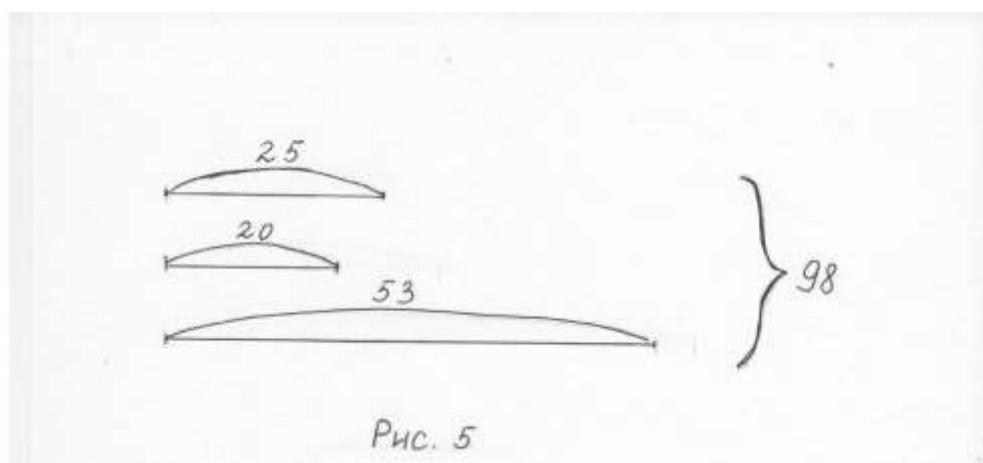
При работе с этим заданием внимание дошкольников обращается на то, что главный признак, на который нужно ориентироваться при выборе полосы, это количество предметов в каждой группе и отношение между предметными множествами (больше, меньше), а не размеры объектов и не положение в пространстве. В результате из трёх предложенных моделей дошкольники должны выбрать одну короткую полосу (к левой нижней картинке) и длинную полосу (к левому верхнему изображению).

4. Выбери к изображениям соответствующие картинки слева.



Особенность этого задания состоит в том, что модели (полоски) содержат элементы схем (дуги, числовые значения). Модели также отображают не только количественные отношения между предметными множествами, но и отношения между объектами, различными по длине. Такое многообразие смоделированных признаков подчёркивает учебный характер моделей и требует определённой методики работы с ними. Например, после анализа предметных изображений можно предложить детям вопросы: «Кто догадался, что обозначает цифра «2», записанная над полоской, и цифра «4»? Можно ли сказать, что оба изображения справа соответствуют первой картинке слева?» и т.п.

5. Придумай рассказ по схеме.



Задания такого вида стимулируют воображение дошкольников,

формируют у них умения читать информацию, закодированную в модели. Чтобы детям легче было выбрать сюжет, можно поместить рядом со схемой некоторые предметные рисунки.

Знакомство старших дошкольников с такими видами моделей, как предметный рисунок, условный рисунок и символическая запись, а также определённый опыт работы с ними, позволяют предложить детям самостоятельное моделирование различных ситуаций.

Вторым этапом работы в обучении моделированию дошкольников с нарушением зрения является обучение созданию моделей. Например:

1. На одной полке 7 книг, а на другой на 4 книги меньше. Обозначь каждую книгу кругом и покажи на рисунке, сколько всего книг на двух полках.

В процессе выполнения подобных заданий можно воспользоваться приёмами выбора и обсуждения готовых решений. Например: «Сравните рисунки, которые выполнили разные дети. Кто из них прав?» Возможности для такого действенного овладения имеются в современных школьных курсах математики. Использование их в работе с детьми с нарушением зрения требуют соблюдения офтальмо-эргономических требований.

Третий этап направлен непосредственно на обучение решению текстовых задач методом моделирования.

Методика обучения моделированию текстовых задач дошкольников с нарушением зрения включает следующие ступени:

- 1) подготовительная работа к моделированию текстовых задач;
- 2) обучение моделированию текстовых задач;
- 3) моделирование как способ формирования обобщённого умения решать задачи.

Подготовительная работа должна быть направлена на выполнение предметно-практических действий. Предметно-практическая деятельность с различным дидактическим материалом является одной из важных (особенно на первом году обучения) форм реализации наглядного обучения

в ДОУ для детей с нарушением зрения. Именно практическая деятельность является базой приобретения, накопления и совершенствования незрячими и слабовидящими детьми конкретных представлений, без которых невозможен переход к оперированию абстрактными категориями математики. Так, после решения методом предметно-практических действий простых текстовых задач, где воспитанникам приходится моделировать ситуации с помощью геометрического материала («ушли», «улетели», «съели», «истратили» и т.п.), дети быстрее понимают суть действия вычитания. Отображая эти действия в виде модели, воспитанники в дальнейшем подходят к знаково-символической форме: равенству, формуле, уравнению и т.д.

Вторая ступень – обучение моделированию текстовых задач – заключается в предварительном анализе текста задачи, переводе его на знаково-символический язык.

Прежде чем представить задачу в виде модели, необходимо ознакомиться с ее содержанием. При решении текстовой задачи часто сталкиваются с проблемой текста. Проблема в том, что его нужно «перевести» с русского на математический язык и наоборот. В этом случае необходимо выявление «математического ядра» задачи. Для этого нужно выделить величины и отношения между ними, которые заключены, как говорят дети, в «главных» словах и числах (буквах). Можно с учениками договориться подчеркивать слова карандашом в книге и цветным мелом на доске. Вопрос задачи всегда выделяем особо – это цель наших действий. Большое значение при работе над содержанием задачи с детьми с нарушением зрения должно придаваться отработке речи учеников, для чего необходимо применять формы работы с проговариванием, обсуждение собственной деятельности. Её необходимость обусловлена тем, что многие слова, используемые детьми с нарушением зрения, не подкреплены достаточным запасом конкретных представлений, что приводит к различным ошибкам. Для того чтобы ребёнок мог представить и

с моделировать описанную в задаче ситуацию, он должен хорошо понимать все слова текста задачи, иметь образы тех предметов (явлений), о которых говорится в тексте.

После ознакомления с содержанием задачи нужно приступить к ее моделированию. Особенностью предметного моделирования простых текстовых задач является использование предметов, замещающих образец. Это могут быть полоски бумаги, геометрические фигуры и так далее.

Большие трудности вызывают у учащихся с нарушением зрения косвенные задачи.

Приведём пример решения такой задачи способом моделирования.

Задача: На первой полке 8 книг, что на 1 книгу меньше, чем на второй. Сколько книг на второй полке?

Будем читать условие и изображать отрезками или полосками всё, что в ней говорится. «На первой полке лежало 8 книг». Это можно изобразить с помощью отрезка или полоски произвольной длины:

на первой $\overset{8}{\text{—————}}$

«...что на 1 книгу меньше, чем на второй». Иными словами, на этой, первой из рассмотренных книг меньше, чем на второй. Значит, на второй полке книг больше, чем на первой:

на первой $\overset{8}{\text{—————}}$

на второй $\overset{1}{\text{—————}}$

На второй полке $8 + 1 = 9$ (книг).

С помощью моделирования можно решить и задачи такого вида:

Петя выше Лизы, а Лиза выше Серёжи. Кто выше всех?

Рост детей можно изображать с помощью отрезков или полосок бумаги. Читаем задачу: «Петя выше Лизы». Значит отрезок, которым

изображается рост Пети, длиннее отрезка, которым изображается рост Лизы. Чертим отрезок (выкладываем полоски) и рядом с каждым ставим соответствующую букву:

П _____

Л _____

Читаем задачу дальше: «Лиза выше Серёжи». Значит отрезок, которым изображается рост Лизы длиннее отрезка, которым изображается рост Серёжи. Значит, отрезок, который изображает рост Серёжи, должен быть короче того, который изображает рост Лизы. Чертим его на том же рисунке:

П _____

Л _____

С _____

Читаем вопрос задачи: «Кто выше всех?». Значит, нам нужно найти самый длинный отрезок. Смотрим на начерченные отрезки, Самый длинный отрезок изображает рост Пети. Ответ: Петя выше всех.

Дети с глубокими нарушениями зрения выполняют учебные модели на приборе «Графика». В данном случае отрезками, отображающими отношения в задаче, могут служить магнитные полоски.

Моделирование в виде схемы целесообразно использовать при решении задач, в которых даны отношения значений величин («больше», «меньше», «столько же»). Задачи, связанные с движением, целесообразнее моделировать с помощью чертежа, диаграммы или графика. Детям с

глубокими нарушениями зрения можно выполнять чертежи на приборе «Школьник». Наряду со схематическим моделированием, начиная с подготовительной группы, используется и знаковое моделирование – это краткая запись задачи. В краткой записи фиксируются величины, числа – данные и искомые, а также некоторые слова, показывающие, о чем говорится в задаче: «было», «положили», «стало» и т. п. Краткую запись задачи можно выполнять в таблице и без нее.

При табличной форме требуется выделение и название величины. Расположение числовых данных помогает установлению связей между величинами: на одной строке, одно под другим. Искомое число обозначается вопросительным знаком.

Закреплению навыков моделирования текстовых задач помогают упражнения творческого характера. К ним относятся моделирование задач повышенной трудности, задач с недостающими и лишними данными, а также упражнения в составлении и преобразовании задач по данным моделям.

1. Работа с незаконченными моделями:
 - а) дополнение числовых данных и вопроса предложенной модели;
 - б) дополнение какой-либо части модели.
2. Исправление специально допущенных ошибок в модели.
3. Составление условия задачи по данной модели.
4. Составление задач по аналогии.

На третьей ступени моделирование выступает как способ формирования обобщённого умения решать задачи. Понятие «моделирование» рассматривается здесь как способ познания какого-либо явления или объекта, универсальное учебное действие, овладение которым необходимо при обучении старших дошкольников с нарушенным зрением решению задач.

Итак, в данной работе, для использования визуальных моделей при решении задач, применяется программа, содержащая три вышеуказанных

ступени.

Первая ступень данной программы предполагает выделение понятий, используемых для составления модели, и отношений между ними. Его цель состоит в раскрытии смысла этих понятий и формирования навыков работы с этими понятиями.

Вторая ступень предполагает применение выделенных понятий для построения визуальных моделей, обучения правилам этого построения. Результатом данного этапа является умения составлять модель по задаче и интерпретировать эту модель, т.е. опираясь на визуальную модель переходить к математической модели и формулировать из условий эквивалентные утверждения, удобные для дальнейшей работы.

Третья ступень предполагает закрепление полученных навыков. Роль и значение указанных этапов может варьироваться в зависимости от конкретного метода визуализации.

2.3 Оценка эффективности программы коррекционной работы по развитию мышления дошкольников с нарушениями зрения

На первом этапе экспериментального исследования для определения уровня развития мышления у детей 6–7 лет с нарушениями зрения были использованы тестовые параметры:

- 4 лишний – выбор;
- 4 лишний – аргумент;
- зрительные аналогии – выбор;
- зрительные аналогии – аргумент;
- процесс классификации;
- логические картинки – выбор;
- логические картинки – аргумент.

Всего было обследовано 30 испытуемых, из которых составили контрольную группу 15 детей в норме, а экспериментальную – 15 детей с

нарушенным зрением.

Анализируя показатели параметров характеристик у детей 6–7 лет в норме, наблюдается следующая картина: все показатели находятся в зоне оптимального способа выполнения задания (от 53,3 до 100). Наиболее высокие параметры выявлены:

- 4 лишний – выбор – 95,0 %;
- 4 лишний – аргумент – 91,6 %;
- зрительные аналогии – выбор – 88,3 %;
- зрительные аналогии – аргумент – 53,3 %;
- процесс классификации – 100 %;
- логические картинки – выбор – 85,0 %;
- логические картинки – аргумент – 10 %.

Параметры характеристик мышления у детей 6–7 лет с нормой в развитии на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 1. Таблица 1 – Параметры характеристик мышления у дошкольников 6–7 с нормой в развитии на констатирующем этапе

№	4 лишний		Зрительные аналогии		Процесс классификации	Последоват. картинки	
	выбор	аргумент	выбор	аргумент		выбор	аргумент
1	100%	100%	100%	75%	100%	100%	100%
2	100%	100%	75%	75%	100%	75%	100%
3	100%	100%	100%	75%	100%	100%	100%
4	75%	75%	100%	75%	100%	100%	100%
5	100%	75%	75%	75%	100%	75%	100%
6	100%	100%	75%	75%	100%	75%	100%
7	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
8	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
9	75%	75%	75%	75%	100%	75%	100%
10	75%	75%	75%	100%	100%	100%	100%
11	100%	75%	100%	100%	100%	100%	100%
12	100%	100%	75%	75%	100%	75%	100%
13	100%	100%	100%	100%	100%	75%	100%
14	100%	100%	75%	75%	100%	100%	100%
15	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Средний показатель	95,0	91,6	88,3	53,3	100	85,0	100

Более низкие показатели выявлены в параметрах:

- аналогии зрительные – аргумент – 53,3 %;
- выделение существенных признаков – 78,6 %.

Таким образом, исходя из выше перечисленных показателей характеристик мышления, можно сделать вывод о том, что у детей 6–7 лет с нормой в развитии наблюдается высокий уровень развития всех характеристик мышления, особенно этот вывод, относится к логическому мышлению, операции классификации, пониманию метафор.

Рассмотрим параметры характеристик мышления у детей 6–7 лет с нарушением зрения (таблица 2).

Таблица 2 – Параметры характеристик мышления у дошкольников 6–7 с нарушением зрения на констатирующем этапе

№	4 лишний		Зрительные аналогии		Процесс классификации	Последоват. картинки	
	выбор	аргумент	выбор	аргумент		выбор	аргумент
1	75%	50%	0	0	100%	0	50%
2	50%	25%	0	0	80%	25%	75%
3	50%	25%	0	0	85%	0	50%
4	75%	25%	25%	0	80%	25%	75%
5	75%	0	25%	25%	70%	25%	50%
6	75%	25%	25%	25%	80%	50%	100%
7	50%	25%	0	0	80%	0	50%
8	75%	25%	0	0	70%	0	50%
9	75%	25%	25%	25%	80%	25%	75%
10	100%	50%	0	0	80%	50%	100%
11	50%	25%	0	0	80%	25%	75%
12	50%	25%	0	0	80%	50%	100%
13	75%	0	0	0	75%	25%	75%
14	50%	25%	25%	0	75%	0	100%
15	75%	25%	25%	25%	100%	25%	75%
Средний показатель	66,6	23,3	10,0	5,0	74,3	21,6	73,3

Из таблицы видно, что в основном все показатели находятся в зоне низкой результативности выполнения заданий.

Наиболее низкие показатели выявлены в параметрах:

- 4 лишний – аргумент – 23,3 %;
- зрительные аналогии – выбор – 10,0 %;
- зрительные аналогии – аргумент – 5,0 %;
- логические картинки – выбор – 21,6 %.

Другие показатели находятся на более высоком уровне по результативности:

- 4 лишний – выбор – 95,0;
- процесс классификации – 75,5;
- логические картинки – аргумент – 73,3;
- выделение существенных признаков – 43,3.

Следует отметить, что данные выводы получены в результате анализа средних показателей по всем испытуемым детям 6–7 лет с нарушением зрения.

Если проанализировать качественный состав по каждому параметру, то можно заметить, что разрыв между минимальным и максимальным показателем достаточно большой.

На основе всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что в большинстве случаев дети 6–7 лет с нарушениями зрения демонстрируют трудности:

- в аргументации выбора в «4 лишнем»;
- в выборе зрительных аналогий;
- в аргументации выбора зрительных аналогий;
- в выборе последовательной системы построения.

Следует отметить, что все дети 6–7 лет с нарушениями зрения демонстрируют разные степени трудности, связанные с выполнением вышеперечисленных операций.

Таким образом, исходя из результатов сопоставления двух групп испытуемых, можно сделать вывод о том, что дети 6–7 лет с нарушениями зрения демонстрируют результаты намного ниже результатов детей 6–7 лет

в норме, что определяет необходимость проведения коррекционной работы по развитию мышления старших дошкольников с нарушениями зрения

Анализируя показатели количественной разницы между параметрами характеристик мышления детей с нарушением зрения и детей в норме, можно сделать вывод о том, что наиболее значимыми для развития выступают следующие характеристики мышления:

- 1) Объяснение процесса классификации (4 лишний – аргумент).
- 2) Процесс выбора аналогий (анalogии зрительные – выбор; аналогии зрительные – аргумент).
- 3) Логическое мышление (последовательные картинки – выбор).

После проведения формирующего этапа было проведено сравнение уровней учебного моделирования и уровней решения задач, рассмотрена динамика сформированности уровней решения задач у детей в группе с нарушениями зрения.

На контрольном этапе исследования было выявлено, что появились позитивные сдвиги в развитии умения моделирования. Если в начале эксперимента воспитанники не владели методом моделирования, то к концу эксперимента большинство дошкольников показали умения моделировать. Исследования показали, что высокий уровень развития умения моделировать наблюдается у 33 % дошкольников с нарушением зрения; средний – у 34 %; низкий – 33 %.

Дети с высоким уровнем моделирования допускали ошибки при определении порядка действий, процесс решения задачи не всегда выполнялся до конца, воспитанники самостоятельно строили модели для разных типов задач, но не всегда использовали их для дальнейшего исследования. У детей со средним уровнем в процессе решения задач использовались готовые модели, они могли построить модель, но не для всякой задачи; был автоматизирован навык перевода отдельных компонентов текста на знаково-символический язык; модели выступали знаковым изображением, не являясь средством дальнейшего исследования

и поиска сущности, при решении выполнялись арифметические операции согласно условию, хорошо отработанных задач. У детей с низким уровнем развития умения моделирования выполняли иллюстративную функцию, готовую модель не использовали для решения задач; не всегда могли перевести структурные компоненты текста на знаково-символический язык; не всегда выполняли решение, т.к не сформирована система поиска.

Исследование уровня решения задач показал, что 33 % дошкольников с нарушениями зрения имеют высокий уровень решения задач, причём в решении задач допускали 1–2 ошибки. У этих воспитанников относительно высокий уровень сформированности теоретического способа решения проблем, теоретического подхода к проблемным ситуациям. Дети со средним уровнем решения задач показали, что у них недостаточно развито умения выделять структурную общность задач, действие на основе впечатления от задачи, относительно хорошее действие анализа и синтеза. Ученики с низким уровнем решения задач показали неумение заменить данное отношение на обратное, умение действовать в уме в минимальной степени.

Итоговая диагностика показала, что соотношения умения моделировать и решать задачи совпадает по воспитанникам высокого уровня (таблица 3).

Таблица 3 – Соотношение уровней моделирования и умения решать задачи в структуре мышления у детей 6–7 лет с нарушениями зрения

Уровни	Моделирование	Решение задач
I уровень (высокий)	33%	33%
II уровень (средний)	33%	48%
III уровень (низкий)	33%	18%

Итоговая диагностика показала позитивные изменения в овладении дошкольниками с нарушениями зрения умением решать задачи. Если вначале исследования преобладали средний и низкий уровни умения решать

задачи, то на контрольном этапе количество воспитанников, повысивших свой уровень со среднего на высокий составляет 33 %, количество детей, повысивших свой уровень с низкого на средний составляет 15 % (таблица 4).

Таблица 4 – Динамика успешности развития умения решать задачи после коррекционной работы с дошкольниками 6–7 лет с нарушениями зрения по развитию мышления

Уровни	Решение задач	
	Констатирующий этап	Контрольный этап
I уровень (высокий)	-	33 %
II уровень (средний)	66 %	48 %
III уровень (низкий)	33 %	18 %

Таким образом, результаты исследования позволяют судить об обоснованности подбора содержания программы коррекционной работы и значимости владения моделированием при развитии мышления дошкольников с нарушением зрения. Гипотеза исследования подтверждена.

Выводы по второй главе

1. Мы установили, что у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет) возникают трудности в представлении практического содержания элементарных арифметических задач, используемых в математическом развитии при подготовке дошкольников к обучению в школе.

2. У детей 6–7 лет с нарушениями зрения круг восприятия сужен, слабые зрительные представления, взаимосвязь всех психических процессов затормаживает развитие мышления, поэтому необходимо уделять огромное внимание при воспитании и обучении ребенка на развитие всех психологических процессов, а особенно мышления.

3. Анализируя показатели количественной разницы между

параметрами характеристик мышления детей с нарушениями зрения и детей в норме, можно сделать вывод о том, что у детей 6–7 лет с нарушениями зрения существуют значительные отличия в мыслительной деятельности от детей 6–7 лет с нормальным развитием.

4. Выявлено, что введение в процесс обучения дошкольников с нарушениями зрения решения задач и этапов моделирования позволяет сформировать основные умения, составляющие обобщённый опыт мыслительной деятельности.

5. На основании проведенного психолого-педагогического эксперимента выявлено, что способ решения задач методом моделирования оказывает положительное влияние на развитие у старших дошкольников с нарушением зрения теоретического мышления (развито умение выделять структурную общность, действие на основе впечатления, действие анализа и синтеза).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Рассмотрев концептуальные основы проблемы мышления в тифлопсихологии и тифлопедагогике, особенности мышления дошкольников с нарушениями зрения, проанализировав результаты исследования, основанный на теоретических знаниях о мышлении, описав возможности развития мышления детей с нарушением зрения можно сделать вывод о том, что при организации обучения необходимо учитывать особенности развития мышления при дефектах зрения.

Этими особенностями являются затруднение образного мышления, затруднение формирования понятий, расширение или сужение объёма понятий, недостаточная обоснованность суждений, формальность умозаключений и др. Однако эти особенности не делают мышление детей с нарушением зрения необратимо неполноценным.

Необходимо определить пути и условия усовершенствования методов коррекционной работы по формированию мыслительной деятельности дошкольников с нарушением зрения. Поэтому в условиях дошкольного образования, ориентированного на развитие мышления дошкольников, особое значение в организации обучения детей с нарушением зрения приобретает овладение действием моделирования. Это определяет и основные пути организации деятельности воспитанников, направленных на развитие мышления в процессе анализа задачи и поиска плана решения на основе моделирования, формирование необходимых для осуществления этого умений и способов действий.

Результаты собственных исследований позволяют судить об обоснованности подбора содержания программы коррекционной работы и значимости владения моделированием при развитии мышления дошкольников с нарушением зрения. Цель работы была достигнута, а задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Егорова Т.В., Розанова Т.В. «Развитие наглядно-образного мышления у аномальных детей», Дефектология №4, 1975 г.
2. Выготский Л.С. «Слепой ребёнок», собрание сочинений, т. 5, Москва 1983 г.
3. Зотов А.И. «Актуальные вопросы изучения личности слепых и слабовидящих детей», Москва, 1977 г.
4. Коваленко Б.И., Коваленко Б.П. «Тифлопедагогика», Москва, 1962 г.
5. Солнцева Л.И. «Некоторые особенности психологии развития детей с нарушением зрения в современных условиях» Дефектология 2000 г. №4
6. Костючек Н.С. «Представление, мышление у слепых и слабовидящих», «Известия АПН РСФСР», Москва, 1959 г.
7. Солнцева Л.И. «Тифлопсихология детства» 2000 г.
8. Фильчикова Л.И. «Нарушения зрения у детей раннего возраста: диагностика и коррекция». 2003 г.
9. Литвак А.Г. «Тифлопсихология», Москва, «Просвещение», 1985 г.
10. Солнцева Л.И., Подколзина Е.Н. «Воспитание и обучение слепого дошкольника». 2005 г.
11. Левченко И.С., Забранная С.А. «Психолого-педагогическая диагностика нарушения развития» Школьный психолог 2005 г. №24.
12. Земцова М.И. «Учителю о детях с нарушением зрения», Москва, 1973 г.
13. Назарова Т.П. «Некоторые особенности мыслительной деятельности слабовидящих дошкольников», «Дефектология» №2, 1972 г.
14. Земцова М.И. «Особенности познавательной деятельности слепых», Ленинград, 1961 г.
15. Солнцева Л.И., Хорош С.М. «Воспитание слепых детей раннего возраста. Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии». 2004 г. №3

16. Анисимова Н.Л. «Особенности психологической помощи детям с нарушениями зрения в дошкольном учреждении», методические рекомендации. Н.Л. Анисимова, И.В. Новичкова, Л.И. Солнцева. 2001 г.

17. Замашнюк Е.В. «Организационно-педагогическое обеспечение зрительной перцептивной готовности к учебной деятельности детей с амблиопией и косоглазием». 2005 г.

18. Крогнус А.А. «Психология слепых и её значение для общей психологии и педагогики», Ленинград, 1926 г.

19. «Обучение и воспитание ребёнка с нарушением зрения», Москва, 1978 г.

20. «Психология особенности слепых и слабовидящих школьников», РГПУ им. А.И. Герцена, сборник научных трудов, Ленинград, 1981 г.

21. «Психология особенности слепых и слабовидящих школьников», РГПУ им. А.И. Герцена, сборник научных трудов, Ленинград, 1980 г.

22. Солнцева Л.И. «Особенности развития слепого ребёнка дошкольного возраста», сборник - «Вопросы активизации обучения слепых», Москва, 1978 г.

23. Тихомиров О.К. «Структура мыслительной деятельности человека». Москва, 1969 г.

24. Мастюкова Е.М. «Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний дошкольный возраст». 2003 г.

25. Бадалян Л.О. «Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития» Питер, 2002 г.

26. Мастюкова Е.М. «Основы психоневрологического понимания общего недоразвития речи. Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития». 2002 г.

27. «Специальная педагогика» Под редакцией Н.И. Назаровой. 2000 г.

28. Носенко Н.П. «Развитие речи детей в ДОУ». Центр педагогического образования. 2009 г.

29. Бушмелёва, И. Развитие речи: Тестовые задания для детей 3–4 года. – 2007.
30. Громова О.Е., Соломатина Г.Н. Психическое развитие детей с дефектами речи 4–5 лет. – 2010.
31. Шипицына, Л.М. «Необучаемый ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта». – Речь, 2005.
32. Бочкарёва, О.И. Развитие речи. – 2005.
33. Бочкарёва, О.И. Развитие речи: Часть 2. – 2008.
34. Коноваленко В., Коноваленко С. Развитие связанной речи. – 2004.
35. Барчан, Т.А. Развитие мышления у детей 2–4 года. – 2005.
36. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонением в развитии. – Москва, 2004.
37. Херош, С.М. Обучение слепых дошкольников опосредованной оценки различных свойств предметов. – Москва, 1976.
38. Чистович, Л.А. Речь. Артикуляция и воспитание. – Москва, 1965.
39. Якобсон, П.М. Эмоциональная жизнь школьника. – Москва: Просвещение, 1966. – 291 с
40. Ярошевский, М.Г. Краткий курс истории психологии. – Москва, 1995.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица 1А – Состав экспериментальной группы дошкольников с нарушениями зрения с данными медицинского обследования зрительной функции

Имя	Окулист	Педиатр	ОД	OS
1) Саша	С-м Марфана, миопия высшей степени	ДЖВИ	0,01 в/о	0,03 в/о
2) Юля	С-м Марфана, подвижность хрусталика	Здорова	0,2 в/о 0,2	0,2 в/о 0,2
3) Катя	ОД отслойка сетчатки	Диспалия	0	0,4
4) Надя	Прогрессирующая миопия с астигматизмом	IV группа	0,001 в/о 0,2	0,0015 в/о 0,2
5) Кирилл	Альбенизм, нистагм	Сколиоз	0,1 в/о 0,1	0,1 в/о 0,1
6) Юля	Нистагм, ЧАДЗИ	Здорова	0,03	0,03
7) Ксюша	Амблиопия	Здорова	0,1 в/о 0,4	0,04 в/о 0,15
8) Миша	ОД – V степени слепота OS – глаукома	ММД астеноневротический	0	0,04 0,2
9) Никита	ОД – глаукома OS – ротилопатия	ММД астеноневротический	0,04 0,2	0
10) Ваня	Отслойка сетчатки OS – I степени	Искривление носовой перегородки	0	0,3
11) Елена	С-м марфана, миопия	ДЖВИ	0,01	0,03
12) Иван	Глаукома, миопия	МДМ - астеноневротический	0,08	0,04
13) Гриша	Нистагм, непост. Сх к/г ОИ	Здоров	0,1 0,4	0,04 0,15
14) Ирина	Миопия	ДЖВИ	0,01	0,03
15) Сергей	С-м Марфана, подвижность хрусталика	Здоров	0,01	0,02