Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена.

Факультет коррекционной педагогики

Кафедра тифлопедагогики

#### Дипломная работа

Особенности операциональной стороны мыслительной деятельности у детей с нарушением зрения.

Студентки 5 курса

2 (тифло) группы

Беляевой Жанны

Руководитель:

Профессор психологических наук

Литвак А.Г.

Рецензент:

Волкова И.П.

Санкт-Петербург

1999 г.

# Содержание

ВВЕДЕНИЕ 3

Глава I. Основные теоретические направления в исследованиях

процессов мыслительной деятельности. 5

1.1. Становление психологической науки. 5

1.2. Проблема мышления в тифлопсихологии. 10

1.3. Особенности операционально-мыслительной деятельности. 18

Глава II. Исследование мышления слабовидящих школьников при

решении арифметических задач и их практическом выполнении. 26

2.1. Методики констатирующего эксперимента мышления при

слабовидение 26

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента. 30

Глава Ш. Формирование мыслительных процессов. Их важность в

жизни человека. 38

Заключение 40

Список литературы 42

Приложение 44

# ВВЕДЕНИЕ

Об историческом прошлом человека, его настоящем написано много! Но все так же велико стремление людей к постижению себя, оценки своей личности. Философы, антропологи, психологи, представители педагогической науки, деятели литературы и искусства стремятся все глубже исследовать и раскрыть сущность человека, понять закономерности жизненного проявления личности, закономерности в реализации физических и интеллектуальных возможностей, яснее увидеть перспективы в эпохе. Все эти вопросы в разные годы решались по разному.

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. Работа по данному факту должна проводиться с учетом дефекта. Следовательно нужна коррекционная работа по данной проблеме.

Предметом данной темы является – коррекционно-педагогические условия развития операциональной стороны мышления. Объектом являются операции мышления у детей с нарушением зрения. Гипотеза заключается в том, что преодоление неполноценно сформированных операций мыслительной деятельности слабовидящих зависит от определенных условий:

* индивидуального подхода;
* успешности психодиагностики;
* развития каждого процесса в отдельности и мышления в целом;
* закрепление полученных результатов в деятельности;

При работе были поставлены задачи:

1. Раскрытие особенностей операционально-мыслительной деятельности.
2. Рассмотрение общих и специфических операций мышления.
3. Изучение организации коррекционной работы в специальных школах для слепых и слабовидящих школьников.
4. Определение путей и условий усовершенствования коррекционной работы по формированию математических представлений.

В своем исследование я хотела подтвердить, что мышление не страдает от дефекта зрения, если нет органических поражений. Но существует задержка развития, которая с возрастом, с обогащением личностного опыта приходит в норму. Отсюда выбор данной возрастной группы – дети младшего школьного возраста и среднего школьного возраста. Выбор сделан из расчета на то, что можно было бы видеть как возрастные показатели меняют уровень мышления слабовидящих при решении арифметических задач и их практического выполнения. В дипломной работе использовались такие методы:

1. Анализ литературы.
2. Обобщение педагогического опыта (работа по данной проблеме, сбор информации, обобщение ее).
3. Наблюдение (проводится на протяжении всей коррекционной работы, начинается до нее).
4. Эксперимент.

Дипломная работа состоит из 3 глав в которых приводится анализ исследований зарубежных и отечественных психологов, дается описание организации, проведения и результатов констатирующего эксперимента. Работа заканчивается выводами по проведенному исследованию.

# Глава I. Основные теоретические направления в исследованиях процессов мыслительной деятельности.

## Становление психологической науки.

Возникновение элементов психологического знания следует, по-видимому, отнести к тем далеким временам, когда человек впервые осознал, что он, человек, существенно отличается от всего другого в окружающем мире. В научном знании формирование психологической идеи всегда шло в процессе развития главенствующей концепции миропонимания. Идея души выступает в качестве одного из центральных моментов в философских системах Сократа, Платона, Аристотеля. Развитие философии во все последующие века сыграло важную роль в становлении психологического комплекса знаний.

Однако вместе с развитием психологического комплекса знаний в философии, в области естественно-научного знания, особенно в медицине шло накопление сведений об организме человека, его анатомии, физиологии и биохимии. При этом все более выявлялось противоречие философского психологического знания о душе и естественно-научного знания о человеке. В то же время ни философская психология, ни естественные науки не могли ответить на вопрос, как снять это противоречие. Эта объективно сложившаяся кризисная ситуация в науке требовала своего разрешения. Разрешение кризисной ситуации имело важнейшее следствие выделения психологии в отдельную науку со своим арсеналом методов и средств.

Для обретения психологией научной самостоятельности важную роль сыграло создание В. Вундтом в 1879 г. в Германии, в Лейпцигском университете, первой в мире лаборатории экспериментальной психологии. Психология была определена, как наука о сознании человека, которое должно изучаться экспериментально. В качестве основного исследовательского метода был избран метод интроспекции, т. е. самонаблюдения. Цель исследования – получение данных о структуре сознания через выделение «чистых» его элементов. Была создана экспериментальная база, организован выпуск психологических журналов, положено начало периодическим форумам психологического мира – проведение конгрессов. В вундтовском институте образовалась школа подготовки профессиональных психологов, обеспечившая возможность формирования мировой организации. Научное направление школы В. Вундта получило название структуризма. Оно интенсивно развивалось еще почти полвека, особенно в США. Почти в тоже время развивалось направление, получившее название функционализм. Начало ему было положено В. Джемсом. Основные позиции отражают движение психологической мысли не только в направлении расширения описательно-объяснительных возможностей, но и возможностей решения практических задач. Психология определялась как наука о деятельности сознания. Активизация психологической мысли, особенно с запросами сферы труда, имело результатом то, что в конце XIX века в США возникает новое научное направление в психологии – бихевиоризм. Оно сыграло исключительную роль в развитии психологической науки, ее экспериментальных методов и связей с практикой. Возникновение этого направления связано с именами Э. Тордайка и Д. Уотсона. Основная база этого направления основывалась на том, что предметом психологии является не сознание, не деятельность сознания, а поведение.

На рубеже XIX – XX веков возникло новое научное направление, получившее название психоанализа. Оно утвердило понимание психологии как науки не только о сознании, но и о бессознательном. Венский психиатр и психолог З. Фрейд предложил свою концепцию:

1. Психическое существует, как сознательное, предсознательное и бессознательное. Психическое организовано в личностную структуру – «ид» [оно] – «эго» [я] – «суперэго» [сверх я].
2. Существует психическая энергия, которая реализуется в личной структуре.

История мировой психологии насыщена различными концепциями, так же сыгравшими существенную роль в ее становлении и развитии. Мировая психология в целом интенсивно развивалась в различных направлениях.

Параллельно с психологией развивалась, как наука тифлопсихология, которая изучала особенности людей с нарушением зрения. Одной из проблем, волнующих психологов, стало изучение мышления слепых и слабовидящих. В связи с этим возникают различные теории.

Теории мышления в буржуазной тифлопсихологии.

Мышление является высшей формой отражения действительности и одновременно разрешения проблемных ситуаций, поэтому от уровня его развития существенно зависит приспособление к жизни, социальная адаптация человека. Этим объясняется интерес тифлопсихологов к мыслительной деятельности слабовидящих. Однако, изучая мышление, буржуазные тифлопсихологи исходили из ненаучных механистических и идеалистических философских и общепсихологических концепций, что, естественно, отразилось на их теоретических построениях.

Многочисленные взгляды на мышление слепых, обстоятельно изложенные в монографии К. Бюрклена «Психология слепых», отражают две диаметрально противоположные точки зрения на развитие этой стороны психической деятельности при сужении сферы чувственного показания.

Согласно возникшей в период становления тифлопсихологии концепции (Фрике, Струве, Крогиус, Щербина и др.) потеря зрения способствует более раннему, быстрому, преимущественному развитию логического мышления. Исходя из идеалистических философских построений, тифлопсихологи этого направления разрывали единство чувственного и логического, противопоставляли образное и понятийное. Не видя диалектики перехода от ощущения к мысли, они утверждали, что чувственные данные не только не способствуют, но, напротив, препятствуют развитию мышления.

К выводам вели интроспективные методы исследования и неверное понимание взаимоотношений чувственного и логического, согласно которому чувственное отвлекает сознание, препятствует его сосредоточению на решении мыслительных задач.

Возникшая в западноевропейской тифлопсихологии и берущая свое начало от Вюрцбургской школы, концепция преимущественного, особенно быстрого и раннего развития логического мышления у слепых имела в своей основе неверное положение, согласно которому чувственные данные не только не способствуют, но, напротив, препятствуют развитию мышления. Отсюда следовало, что чем меньше ощущений вторгается в «фиксационную точку сознания» (А.А. Крогиус), тем интенсивнее работает мысль, тем глубже сосредоточение слепых на своем внутреннем мире. А это будто бы открывает широкие возможности для научного и художественного творчества, особенно в области математики, музыки, литературы.

Мысль о возможности развития абстрактного мышления и глубокого его проникновения в суть вещей и явлений в условиях резкого ограничения чувственного опыта широко распространилась в тифлопсихологии.

Однако подобные утверждения являются умозрительными, так как не подтверждены ни практикой, ни экспериментами. Немногочисленные случаи, когда слепые достигали высокого уровня интеллектуального развития, говорят лишь о том, что это вообще возможно. Еще более наивными и не выдерживающими критики являются попытки обосновать независимость мышления от чувственного познания, а также отрицательное влияние последнего на мыслительную деятельность свидетельствами Фразаила, Лаэрция, Сенеки и других авторов об ослеплявших себя философах античного мира, которые пытались таким образом оградить себя от отвлекающих внешних воздействий и углубиться в свой внутренний мир.

Зависимость самого процесса и уровня развития мышления от количества и качества чувственных данных отчетливо проявляется при сравнении интеллектуального развития лиц с дефектами сенсорной сферы различной тяжести. Если сравнить умственное развитие слепого, глухого, слепоглухого с нарушением тактильной чувствительности, то сразу станет ясно, что по мере сужения сферы чувственного познания замедляется темп развития мышления, страдают умственные качества личности.

Однако, несмотря на явную несостоятельность, концепция преимущественного развития мышления у слепых имела широкое распространение и оказала влияние даже на некоторых советских тифлопсихологов, также утверждавших, что у незрячих «еще до школы и особенно в школе лучше, чем у других слепых и зрячих сверстников, развивается речь и мышление». (Б.И. Коваленко)

Совершенно очевидно, что подобные взгляды не только не способствуют научному подходу к изучению психики слепых, но и оказывают независимо от желания автора пагубное влияние на практику обучения. Эти взгляды способствуют распространению вербальных методов обучения и дезориентируют педагогов в отношении умственного развития слепых.

Противоположную позицию занимали тифлопсихологи, развивавшие другую концепцию, согласно которой слепота тормозит и ограничивает развитие мышления. Эта тифлопсихологическая концепция является вариантом ассоциативной теории, широко распространенной в психологической науке в конце XIX – начале XX века. Как и ассоцианисты в общей психологии, тифлопсихологи этого направления, находясь на позициях сенсуализма, делали попытки свести процесс мышления к ассоциативным процессам, а содержание мышления – к ощущениям и восприятиям. «Поскольку слепой ребенок беден представлениями, постольку и его мышление должно по необходимости ограничиваться минимумом… В той мере, в какой размышлением достигается репродукция существующих представлений, слепота не создает никаких препятствий; но поскольку эта репродукция совершается посредством ассоциаций идей, путем связывания представлений, вызываемых путем сходства или контраста, постольку слепота и здесь является помехой», - писал в конце прошлого века Краге, сводя логическое к чувственному, характеризуя мышление слепых как процесс репродуцирования представлений.

Естественно, что при таком понимании мышления любое сужение сенсорной сферы должно неизбежно и необратимо отрицательно отражаться на мышлении.

Представители этого направления правильно замечали, что недостатки в области чувственного познания неизбежно должны сказаться в сфере мышления. Однако сведение содержания мышления к представлениям, уподобление мыслительных процессов течению ассоциаций различной сложности привело их к отрицанию возможности компенсации дефекта, к утверждению фатальной неизбежности ограниченности умственного развития слепых.

Несмотря на полярную противоположность изложенных выше взглядов тифлопсихологов, их объединяет неспособность увидеть действительное соотношение и взаимосвязь чувственного и логического.

Подлинно научный подход к чрезвычайно важным, но пока еще не достаточно исследованным процессам мышления при дефектах зрения возможен только с позиций диалектического материализма, рассматривающего мыслительную деятельность в неразрывной связи с чувственным познанием. С.Л. Рубинштейн писал о том, «что, с одной стороны, мышление исходит из чувственного созерцания и включает в себя наглядные элементы, с другой стороны, самонаглядно-образное содержание включает в себя смысловое содержание». ( )

Становление отечественной психологии.

После Октябрьского переворота, в первые годы советской власти отечественная психология продолжала развиваться во взаимодействии с мировой психологической наукой. Растет интерес к социально-психологическим проблемам, проблемам личности. Возникают новые направления. В области психологии трудовой деятельности, например, возникает одно из направлений практической психологии – психотехника, в области психологии обучения – педология, в области общей психологии – реактология и т.п. В советское время все концепции были запрещены, и от этого пострадала система подготовки специалистов – психологов. Границы сферы психологов сузились до предела. И все таки благодаря многим ученым – психологам, были сохранены основы психологии, как науки, обеспечивающей возможность накопления потенциала, необходимого для выхода на качественно новый уровень. Более того, учеными советского союза сделан немалый вклад в мировую психологию. Это С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, А.У. Пуни, Д.Н. Узнадзе, П.И. Зинченко и многие другие выдающиеся ученые.

Пусковым моментом движения отечественной психологии на качественно новый уровень стали резко выросшие потребности практики в данных о психике человека, которые могли бы учитываться как человеческий фактор в организации деятельной сферы общества. Начало прорыва психологии производство было положено в психологической школе Ленинградского университета, возглавляемой Б.Г. Ананьевым. В 1959 году Ломовым, одним из талантливых учеников Б.Г. Ананьева, была организована первая в стране лаборатория инженерной психологии. Становление инженерной и социальной психологии, расширение поля практического приложения и повышения уровня психологических исследований показали огромную значимость психологической науки для жизни и деятельности человека.

Открытие в 1966 году факультетов психологии в Московском и Ленинградском государственных университетах создавало реальные предпосылки для развития психологии как самостоятельной науки. Далее последовало включение психологии в официальный классификатор наук, создание института психологии АН СССР, подготовка кадров.

## 1.2. Проблема мышления в тифлопсихологии.

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 слепых и слабовидящих школьников 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 слепых и слабовидящих школьников 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 слабовидящих школьников 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 слабовидящих детей. Несмотря на отсутствие достоверных экспериментальных фактов, в тифлопсихологии существуют весьма противоречивые взгляды по проблеме мышления слабовидящих детей. Сложившаяся ситуация имеет два негативных аспекта:

1. Затрудняется разработка научно обоснованного направления и интерпретация получаемых фактов.
2. Дезориентируется педагогическая деятельность, затрудняется разработка частных методик обучения.

Назрела острая необходимость критического анализа причин противоречий, выявления их сущности и определения путей преодоления, как в теоретическом плане, так и разработка дальнейших задач и путей исследования мышления лиц с дефектами зрения. Первая группа суждений по анализируемой проблеме относится к принципиальной оценке потенциальных возможностей развития мыслительной деятельности у слабовидящих школьников.

В настоящее время существует 3 концепции развития мышления у лиц с дефектами зрения. Причем увеличение количества экспериментальных исследований все сложнее становится обосновать и защищать некоторые из них, для чего приходится нередко субъективно, произвольно истолковывать сами экспериментальные факты, либо формулировать выводы, противоречащие их сущности и психологической природе.

Сущность 1-й 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. [20]

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 последних работ Л.И. Солнцева, отмечая замедленность развития психических функций у слепых дошкольников пишет: «Закономерно предположить что и формирование мышления должно происходить в замедленных темпах» [36, 38] 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 доказывается: «что формирование интелектуализированных способностей конструирования у незрячих происходит быстрее». [38, 66] 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 слепых детей. 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 слабовидящих 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 слепых и нормальновидящих 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 слабовидящий ребенок в развитии интеллектуальной деятельности ни потенциально, ни по возрастному уровню не отличается от нормального. 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 слепыми и нормальновидящими школьниками.

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 слабовидящих школьников.

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». ( )

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». [12, 77]

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

Для полной характеристики второй концепции необходимо добавить тот факт, что различные аспекты мыслительной деятельности слабовидящих школьников пришли 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 слабовидящим школьникам, поступающим в школу, показал возможность полноценного обучения части детей без прохождения 0-го класса. Не меньшее значение имеет и то, что слабовидящие дети, прошедшие детский сад, приходят с более высоким уровнем готовности к обучению, нем не прошедшие через него.

Практика обучения и воспитания вместе с тем доказывает, что слабовидящие школьники овладевают программой массовой школы. При отклонениях в умственном развитие, 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 слабовидящих детей 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 слабовидящих, 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 слабовидящих было необходимостью, 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 слабовидящих школьников 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 слабовидящих школьников определяется качеством программирования и управления процессом формирования. Определение содержания и структуры программы формирования того или иного параметра мыслительной деятельности, а так же 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 слабовидящих. Отметим ряд принципиальных положений, вытекающих из этих исследований и имеющих непосредственное отношение к разработке направления исследования мышления:

1. Нарушение зрения не приводит неизбежно к глобальным нарушениям, искажению «чувственного опыта», схематизму. При соответствующей организации и управлении процессом познания у слабовидящих детей формируются адекватные образы. Следовательно, слабовидение не может быть непреодолимым препятствием для полноценного развития мышления.
2. 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.
3. 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.
4. 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-е 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 развитие 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 слабовидящий ребенок 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, слабовидящих школьников 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 слабовидящих школьников, авторы прямо или косвенно признают отсутствие корреляции развития мышления с заболеваниями и остротой зрения (В.А. Лонина, Т.Н. Назарова). 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 слабовидящих школьников. 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 слабовидящему школьнику, 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 слабовидящих, 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 слабовидящих не может полностью проявиться. Однако ограничения (выбор профессии) еще не свидетельствуют о низком уровне развития интеллектуальной деятельности слабовидящих.

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 слабовидящих являются всестороннее обоснование эффективных приемов управления его формированием. Основным же направлением исследований является дальнейшая разработка и реализация в конкретных исследованиях личностного подхода.

## 1.3. Особенности операционально-мыслительной деятельности.

Процессы мышления.

Мыслительная деятельность человека сделалась в текущем столетии предметом многочисленных наблюдений и очень обстоятельных экспериментальных исследований. Можно считать доказанным, в противоположность сенсуалистическим и ассоциативным теориям мышления, что оно представляет из себя совершенно особенную и своеобразную деятельность ни в коем случае не сводимую к течению и ассоциированию представлений. С помощью мышления мы выделяем различного рода отношения и связи; в самом широком смысле этого слова, мышление есть деятельность соотносящая. Первоначально мышление приковано самым тесным образом к чувственным данным. Оно покоится на них, оно исходит из них. Но чем дальше развивается мышление, чем шире и детальнее охватывает оно действительность, тем разнообразнее и глубже устанавливаемые им связи, усматриваемые им отношения.

При этом оно все больше удаляется от непосредственных чувственных данных. Современными психологами справедливо отмечается тот факт, что в умственной деятельности человека чувственные представления играют второстепенную роль. Если мы зададимся вопросом о том, как протекает наша мыслительная деятельность, если мы вглядимся в ее внутреннюю структуру, то мы без труда убедимся, что преобладающее значение в ней имеют не те или иные чувственные образы, а сознание различного рода соотношений, зависимостей, обусловленностей, причинных и целевых связей, предрасположений, тенденций. Они не имеют чувственных эквивалентов и потому-то попытки свести эти чрезвычайно для нас существенные переживания к каким-нибудь чувственным представлениям, попытки, например, свести смысл суждений, понятий к ассоциации представлений, терпят полную неудачу. Людям, добросовестно стремящимся к выполнению этой задачи, кажется, что мысли испаряются, что они превращаются ни во что.

При развитии мышления нужно отметить один своеобразный момент. Оно часто опирается на осознание различного рода потенций. Экспериментальными исследованиями доказано, что при установке даже таких простых отношений, как сходство, различие, подобие, тожество и т.д. часто не происходит актуального воспроизведения одного или даже обоих членов, между которыми устанавливается данное отношение.

Мышление исходит из чувственных данных опыта, между которыми устанавливает сперва самые простые отношения. Но чем дальше оно развивается, тем в меньшей степени происходит реальное воспроизведение как чувственных элементов, так и первоначальных простых отношений, они все больше превращаются в потенциальные факторы для дальнейшего развития мышления, они становятся его скрытою основою, на которой надстраиваются дальнейшие образования мысли. Первоначально мысль была плоской, она охватывала лишь поверхностные стороны явлений и поэтому не крепко была с ними связана и не могла ими управлять.

Соотношение между мыслью и представлениями объясняет нам то обстоятельство, почему несмотря на все глубокое различие образов памяти у слепых и зрячих, мир мысли у тех и других является в основном своем содержании общим. По мере развития умственной деятельности, чувственные впечатления, как таковые, все больше утрачивают свое значение, уступая место соотносящей деятельности мышления. Сознание отношений в такой же степени доступно детям с нарушением зрения, как и зрячим. Поэтому, поскольку познавательная деятельность отходит от непосредственного чувственного восприятия, содержание ее у людей с нарушением зрения и зрячих все более сближается.

Благодаря этому, делается возможным все более полное взаимное понимание между людьми с нарушением зрения и зрячими. Это, конечно, не исключает известного своеобразия процессов мышления у людей с нарушением зрения – это своеобразие может сказаться и в направлении мысли у этих людей и в формальной стороне самого процесса мышления. Мысль направляется в ту или иную сторону, на разрешение тех или иных задач в зависимости от интересов, от степени и общего характера развития, от требований, предъявляемых окружающей обстановкой, от общественных влияний, воздействующих на данного человека. В этом отношении можно отметить некоторые тенденции, проявляющиеся в умственной жизни людей с нарушениями зрения.

Что касается формальных сторон процесса мышления, то тифлопсихологи отмечают, что люди с нарушением зрения уже с раннего возраста побуждается самими условиями жизни к интенсивному развитию мышления. Вследствие ограниченности восприятия внешнего мира он должен широко использовать доступный ему материал, установить между его элементами возможно более полные и разносторонние отношения, выяснить их взаимную связь и значение. Поэтому при благоприятных условиях мыслительные способности слепого получают могущественные стимулы для развития. И к одному из самых важных факторов мышления, именно к вниманию, окружающие условия предъявляют запросы уже на самых ранних ступенях жизни. Для того, чтобы сколько-нибудь ориентироваться в окружающем, чтобы быть в состоянии сколько-нибудь овладеть им, получить возможность удовлетворить самые насущные свои потребности, слепой должен с величайшим вниманием относиться ко всем доступным ему восприятиям, возможно продолжительнее хранить их в памяти, возможно искуснее строить из отдельных, доступных ему элементов картину целого, недоступную симультанному его восприятию. Поэтому слепой уже с самых ранних лет привыкает управлять своим вниманием, привыкает к напряженной работе не только пассивного, но и активного внимания. Это обстоятельство, конечно, значительно способствует развитию мыслительной деятельности.

Многие исследования показали, что не всегда создаются благоприятные условия для умственного развития людей с нарушением зрения. Часто окружающие относятся к слабовидящим так холодно и презрительно, так дают почувствовать ему его слабость, неловкость, дефективность, что слепой впадает в угнетенное настроение, становится подавленным, забитым, утрачивает интерес к какой бы то ни было деятельности, к жизни вообще, делается вялым, равнодушным. Иногда на духовном развитии слепого вредно отражается, напротив, чрезмерная жалостливость окружающих. Ему высказывают постоянные сожаления, за ним усиленно ухаживают, ни шагу не дают сделать свободно, и он становится неспособным к какому бы то ни было напряжению, усилию, делается слабым, инертным, безвольным. И в том и в другом случае умственные интересы падают, умственная работа замирает, умственная жизнь тускнеет и блекнет. Тифлопедагог должен всегда иметь в виду эту опасность и всеми силами содействовать нормальному развитию умственных интересов слепого. Особенно важным является в этом отношении живое умственное общение со слепым. Частые разговоры, вопросы, обмен мнений являются одним из важнейших стимулов умственного развития. Незаменимое значение для слепого имеют книги. Слепые с жадностью читают их и с еще большей жадностью слушают чтение вслух. Книги полнее всего вводят слепого в окружающий мир, лучше всего знакомят его с людьми, с наукою, с техникою, с общественными вопросами, дают ему глубокие художественные наслаждения.

При условии получения богатого и интересного материала для мышления, слабовидящие могут достигать высокого умственного развития. Многие авторы отмечают большую способность слепых к философскому и математическому мышлению и вообще к научной деятельности, поскольку она для них доступна.

А) Мыслительные операции.

Мышление – опосредствованное, обобщенное отражение действительности человеком в ее существенных связях и отношениях. Выявление связей, отношений, а также основных свойств и сущности явлений и объектов действительности осуществляется посредством мыслительных операций.

Основными операциями, благодаря которым мышление, а точнее, мыслящий человек познает и отражает в понятиях те или иные стороны действительности, являются анализ и синтез, в связи с чем мышление в целом может быть охарактеризовано как деятельность аналитико-синтетическая.

Анализ как мыслительная операция – это мысленное расчленение объекта на составные части, выделение характерных для него признаков, свойств и сторон. Синтез является объединением проанализированных элементов в единое целое. Анализ и синтез формируются в деятельности и выступают как на чувственном, так и на логическом уровне отражения, причем первичным является анализ-синтез на уровне чувственного отражения.

Очевидно, что успешность этих операций на уровне чувственного отражения зависит от сохранности и степени развития анализаторного аппарата.

Глубокие нарушения функций зрения затрудняют так же и 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 сукцессивностью осязательного и нарушенного зрительного восприятия. Эти же самые причины 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 свидетельствуют также низкий уровень дифференцированности представлений, недостаточное наполнение понятий конкретным содержанием, формальность суждений и умозаключений слепых и, наконец, трудности, испытываемые ими в процессе выполнения остальных мыслительных операций, основанных на анализе и синтезе.

Анализ и синтез, являясь самостоятельными мыслительными операциями, в то же время непосредственно включаются во все остальные операции, способствующие решению мыслительных задач.

Одной из наиболее важных мыслительных операций является сравнение, т.е. установление степени тождества или различия при сопоставлении двух или большего числа объектов. Хотя сравнение представляет собой относительно элементарную форму познания, его важная роль определяется тем, что оно наряду с анализом и синтезом включается во все мыслительные операции.

При наличии серьезных дефектов зрения также наблюдаются определенные затруднения в процессе выполнения операции сравнения. Невозможность или сложность получения ряда чувственных данных при полной или частичной утрате зрения препятствует тонкому различению и дифференцировке 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 их конкретное содержание. Недостаточно тонкий анализ, страдающий из-за сужения сферы чувственного познания, часто приводит к установлению тождества или различия либо по несущественным, либо по слишком общим, генерализованным признакам.

С помощью сравнения осуществляется классификация и систематизация, т.е. объединение объектов по сходным признакам, их мысленная группировка.

Кроме перечисленных, к операциям мыслительной деятельности относятся: абстрагирование – отвлечение от одних сторон объекта при одновременном выделении других; обобщение – объединение объектов на основе общих существенных признаков; конкретизация – применение обобщенных знаний к частным, конкретным случаям. В основе всех этих операций лежат анализ и синтез, наряду с которыми могут выступать и другие операции; например, обобщение может вестись через сравнение.

Факты говорят о том, что в норме абстрагирование и обобщение начинаются на уровне чувственного познания (элементарное абстрагирование – выделение наиболее «сильных», например, биологически значимых раздражителей, и генерализованное обобщение – обобщение на основе лежащих на поверхности, несущественных признаков) и лишь затем развиваются в деятельности, в процессе обучения, в процессе овладения понятиями.

Резюмируя сказанное, можно отметить, что полная или частичная утрата зрения, сужая сенсорную сферу, затрудняя и обедняя чувственное познание, тем самым отрицательно влияет на развитие мышления слабовидящих. Сфера сопоставления и сравнения предметов у них более сужена в сравнении со зрячими сверстниками. Дифференцировка предметов, имеющих сходные признаки и свойства, затруднена; обобщения производятся в более суженой сфере опыта. При узнавании малознакомых предметов внутренние и существенные связи обнаруживаются не сразу, нередко выступают побочные следовые, иногда очень отдаленные связи. Пробелы в чувственном опыте слепого ребенка значительно затрудняют процессы обобщения и систематизации предметов. Малознакомые предметы иногда обобщаются по единичным признакам. Однако эти недостатки не делают мышление слепых необратимо неполноценным, так как в процессе обучения и воспитания в значительной мере устраняется основная причина замедленного развития мышления – пробелы в сфере чувственных, конкретных знаний. Направляя и организуя восприятие, расширяя и уточняя круг представлений, формируя на их основе полноценные понятия, учитель специальной школы способствует успешному развитию системы операций мыслительной деятельности слабовидящих.

Б) Формы и виды мышления

Каждая из мыслительных операций, будь то сравнение или абстрагирование, конкретизация или обобщение, способствует все более и более глубокому проникновению мысли в сущность явлений. Отражение существенных свойств и связей окружающего мира при помощи мышления совершается опосредствованно в понятиях, суждениях и умозаключениях – основных формах мыслительной деятельности.

Наиболее существенные изменения во взаимоотношениях субъекта и объекта отражения, при которых влияние аномальных факторов наименее выражено и возможность адекватного отражения максимальна, наблюдаются в процессе обобщенного опосредствованного логического познания. Исследования показывают, что даже наиболее отвлеченные знания об объектах, не имеющих аналогов, которые могли бы быть познаны при помощи сохранных органов чувств (например, о цвете или свете), могут быть усвоены при врожденной тотальной слепоте. В форме понятий при дефектах зрения наиболее адекватно отражается и закрепляется в виде знаний объективная действительность.

Понятие – это обобщенное и опосредствованное знание об объекте или группе однородных объектов, закрепленное в слове. Понятия обобщенно отражают действительность в ее наиболее существенных свойствах, связях отношениях.

Понятия тесно связаны с представлениями – образами объектов, ранее бывших в восприятии, на основе которых они главным образом возникают. Взаимосвязь понятий и представлений, выражающаяся в том, что на основе общих представлений формулируются понятия, а понятия, конкретизируясь, способствуют образованию представлений, с одной стороны, свидетельствует о единстве чувственного и логического познания, а с другой – указывает на то, что нарушения на одном уровне отражения неизбежно отразятся на другом. Сужение сферы чувственного познания, возникающее при слепоте, отражается в области мышления, в первую очередь именно на формировании понятий и последующем оперировании ими. Наиболее характерной особенностью мышления слепых является дивергенция, т.е. расхождение двух взаимопереплетенных и взаимообусловливающих 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, слепые 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 ведет не только к формализму, но и к 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.

Догматическое усвоение понятий и формальное оперирование ими могут быть преодолены путем конкретизации знаний, формирования новых и коррекции имеющихся представлений на основе широкого использования наглядных пособий, ознакомления слепых с натуральными объектами и т.д. В этой связи следует отметить, что один из основных дидактических принципов – принцип наглядности – имеет для слепых особо важное значение, так как только на его основе возможно нормальное усвоение понятий, которые по своей природе не могут не опираться на наглядные образы действительности. Роль наглядности в усвоении понятий отмечалась в психологической и педагогической литературе неоднократно.

В процессе решения мыслительных задач на основе понятий строятся суждения – установление связей различной степени сложности между объектами и умозаключения – выводы из имеющихся знаний. Известно, что правильность суждений и умозаключений зависит от степени овладения понятиями (посылками), которыми оперируют, устанавливая те или иные связи, делая определенные выводы. Дивергенция чувственного и логического в понятиях слепых приводит к тому, что у них часто можно наблюдать неверные либо формальные суждения и умозаключения. Выделяют наглядно-образное и теоретическое, или отвлеченное (абстрактное), мышление. В связи с тем, что виды мышления определяются не столько его содержанием, сколько характером и способом решения задачи, становится ясным, что слепота не может внести принципиальных изменений в данную классификацию мышления. Независимо от того, под контролем какого анализатора (зрительного или двигательного) совершается действие, в процессе которого решается та или иная задача, независимо от того, зрительными или осязательными образами оперирует мышление, делая то или иное заключение, оно остается в первом случае наглядно-действенным, а во втором – наглядно-образным.

Однако в тифлопсихологии делались попытки охарактеризовать мышление незрячих как логическое (теоретическое), обосновать их неспособность к наглядно-образному отражению действительности. Такого рода взгляды имеют идеалистическую сущность и ведут в теоретическом плане к разрыву чувственного и логического, а в плане практическом утверждают вербализм обучения слепых. Несостоятельными оказываются также попытки относить мышление ослепших и частичнозрячих соответственно к смешанному и наглядно-образному типам.

В настоящее время не подлежит сомнению, что установленные в психологии виды мышления различаются между собой не только по содержанию и характеру деятельности, в процессе которой решаются мыслительные задачи. Эти виды мышления отражают также и различные генетические уровни его развития.

ВЫВОДЫ:

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, развившееся 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.

Итак, мыслительная деятельность слабовидящих подчиняется в своем развитии тем же закономерностям, как и мышление нормальновидящих. И хотя сокращение чувственного опыта вносит определенную специфику в этот психический процесс, замедляя интеллектуальное развитие и изменяя содержание мышления, оно не может принципиально изменить его сущность. Отмеченные выше 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.

# Глава II. Исследование мышления слабовидящих школьников при решении арифметических задач и их практическом выполнении.

## Методики констатирующего эксперимента мышления при слабовидение

Наше мышление состоит в установлении отношений между представлениями и понятиями, т.е. умозаключениями. По свидетельству самых давних авторов эти главные формы мысленной деятельности развиваются у людей с нарушением зрения рано, и они с особенной энергией упражняются ими. Основание этому находили в медленном и постепенном развитии слепых в их повышенной сосредоточенности.

Струве (1810 г.) полагает, что способность суждения у слепых лучше, чем у зрячих, вследствие чего слепые более пригодны для интеллектуальных занятий, чем для технических.

Штумпф (1860 г.): «Когда видишь, как их ум медленно и постепенно развивается, то можно предположить, что приобретенные знания должны располагаться друг за другом в методической форме». Слепые особенно способны к логическому мышлению. Умственные способности развиваются так же как и у зрячих. Так как слепому не хватает целой сферы сенсорных впечатлений, то хотя объекты его деятельности являются более простыми и ограниченными, эта деятельность имеет интенсивный характер.

Если приведенные наблюдения свидетельствуют о том, что дети с нарушением зрения, достигают известного превосходства в формальном мышлении, так как он вынужден открывать логическим путем многое такое, что зрячий видит непосредственно перед глазами, то от авторов не ускользнуло и то ограничение, которое слепой испытывает в своей психической деятельности.

«У слепого отсутствует определенные представления; кроме того, и доступные ему, существенно отличаются от наших, так как фактически невероятно, чтобы его суждения заметно не отличались при существовании какого-нибудь предмета от суждений зрячих, видящих этот объект. Впечатление и соответствующие воспоминания должны отличаться». (Штумф)

Краузе считал: «Недостаток, которым обладает рассудок слепого ребенка, является преимущественно количественным. Сфера мышления (сравнение, образование понятий, суждение, заключение) является у него ограниченной».

Чем больше неопределенны понятия детей, тем в большей степени – слова становятся опорными пунктами их мышления; они оперируют словами, как символами содержания мыслей и пользуются ими как носителями соотношений между ними. То же наблюдается и у слепых, но при ограниченности их восприятия и затрудненном образовании понятий это проявляется в двойном объеме.

Констатирующий эксперимент выполняет функцию диагностическую. В нем заключается уровень сформированности процесса или же конкретные психологические факторы, которые не будучи хорошо развиты приводят к затруднениям при решении задач.

В связи с этим центральным звеном последующих исследований является проблема произвольности оперирования представлениями, и 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 развитие ребенка с дефектом зрения. Но поскольку эта задержка не связана с дефектом зрения или нарушением в развитие высшей нервной деятельности, она быстро преодолеваемая 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 слабовидящий преодолевает это отставание и развивается в соответствии с общими закономерностями.

Если же низкий уровень готовности обуславливается нарушением общемозговой деятельности или связан с серьезными сопутствующими соматическими заболеваниями, то, как показывает сравнение результатов исследования слабовидящих школьников с нормальным и нарушенным интеллектуальным развитием, такого выравнивания по уровню развития психологических процессов либо не происходит (при умственном отставании), либо оно предполагает специальную организацию учебно-воспитательного процесса.

Качественные различия в развитие личностных качеств ребенка и их соотношения с его способностями являются ведущими по сравнению с дефектами зрения факторами, определяющих динамику и уровень достижения формируемого процесса. Именно в этом заключается причина того, что во всех исследованиях мышление слабовидящих школьников авторы прямо или косвенно признают отсутствие корреляции развития мышления с заболеванием остроты зрения (В.А. Лонина, Т.Н. Назарова). 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 слабовидящих школьников. 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 слабовидящему школьнику, 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 слабовидящих, 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.

Изучение субъекта профессиональной деятельности не может ограничиться характеристиками подготовленности, опытности, мастерства и качества выполняемой работы. Не менее важно определить индивидуальные психологические свойства человека, его состояние, потенциальные возможности. Такое исследование человеческой психики требует многоаспектного анализа и применения разнообразного набора конкретных методик в соответствии с поставленными задачами и на основе общей стратегии обследования. Обязательна комплексная диагностика. Ее организация заключается в том, что испытуемые обследуются с помощью определенного комплекса методик. В результате составляется суммарный, целостный «психологический портрет» конкретного человека (группы) на основе упорядочения данных путем их ранжирования. С помощью применения корреляционного и факторного анализа и других способов математики – статистической обработки эмпирического материала устанавливаются ведущие компоненты психологической структуры интеллектуальных и личностных свойств и выявляются их взаимосвязи и взаимообусловленность.

Методика на которую я опиралась взята из сборника, который содержит избранные тексты для исследования индивидуальных, личностных и социально-психологических характеристик, и является самым полным собранием как зарубежных, адаптированных тестов, так и отечественных авторских. Описание текстов дополнено «ключами» (способом обработки результатов тестирования), что позволяет использовать настоящий сборник как практическое руководство. Данный сборник «лучшие психологические тесты» вышел в 1992 году под руководством: А.И. Андрианов; Н.А. Волкова; Л.Г. Десфонтейнес; А.Ф. Кудряшов; Н.Г. Хитрова.

Включенные в книгу тесты ориентированы на решение многообразных психодиагностических и консультационных задач.

Воплощая тесты, – стараюсь доказать особенности детей с нарушением зрения и сравниваю с исследованиями отечественных и зарубежных ученых приведенные в первой главе.

## Анализ результатов констатирующего эксперимента.

Исследование мышления слабовидящих школьников при решении арифметических задач и их практическом выполнении.

Эксперимент проводится у детей слабовидящих (и у нормы). Исследуемым предлагались 2 теста, 1 тест, взятый из книги А.Ф. Кудряшова «Лучшие психологические тесты»

Методика «Закономерности числового ряда»

Методика оценивает логический аспект мышления. Обследуемые должны найти закономерности построения 5 числовых рядов и написать недостающие числа. Время – 5 минут (7 минут).

Инструкция: «Вам предъявлены 5 числовых рядов. Вы должны найти закономерность построения каждого ряда и вписать недостающие числа».

Числовые ряды:

24, 21, 19, 18, 15, 13, \_, \_, 7. (закономерность –3, -2, -1.)

1, 4, 9, 16, \_, \_, 49, 64, 81, 100 (+3, +5, +7, +9, +11. Увелич. На 2.)

16, 17, 15, 18, 14, 19, \_, \_. (+1, -2, +3, -4, +5, -6, +7. Чередов. -, + 1.)

1, 3, 6, 8, 16, 18, \_, \_, 76, 78. (+2, **2, +2,** \*2. Чередов. +2, \*2.)

24, 22, 19, 15, \_, \_. (-2, -3, -4, -5, -6.)

Ключ:

1. 12, 9.
2. 25, 36.
3. 13, 20.
4. 36, 38.
5. 10, 4.

2 тест – были предложены детям 2 задачи.

В данном исследовании мы стремимся выяснить, насколько отчетливо слабовидящие школьники умеют представить себе предметно-количественные отношения, составляющие содержание задачи, и как это влияет на ее арифметическое решение:

1. В соревнованиях по стрельбе за команду школы выступали Алеша, Кирилл и Сергей. Алеша набрал 250 очков. Это на 40 очков больше, чем у Кирилла, но на 90 очков меньше, чем у Сергея. Прошла ли их команда в следующий тур соревнований, если проходной бал – 750 очков?
2. Два автобуса выехали одновременно навстречу друг другу из двух городов и встретились через 2 часа. Скорости автобусов 54 км/ч и 46 км/ч. Чему равно расстояние между городами?

Исследования показывают, что у данной категории детей наблюдается своеобразие в развитие зрительного восприятия и узнавания предметов, их классификации.

Было обнаружено, что слабовидящие дети младших классов испытывают большие трудности, чем нормальновидящие сверстники, при решении как арифметических, так и практических задач, требующих применения арифметических знаний.

В данном исследовании мы стремимся выяснить, насколько отчетливо слабовидящие школьники умеют представить себе предметно-количественные отношения, составляющие содержание задачи, и как это влияет на ее арифметическое решение. С этой целью испытуемым предлагалось вслед за арифметическим решением задачи выполнить практически на конкретных предметах условия и решение задачи.

Использовались две задачи, взятые из учебника арифметики для 3 класса (в 3 действия). Эксперимент проводился со слабовидящими и нормально видящими школьниками III и VI классов (всего 20 испытуемых).

Результаты опытов свидетельствуют о значительно больших затруднениях у слабовидящих учащихся Ш класса, как при арифметическом решении задач, так и при практическом выполнении. Первую задачу решили неправильно 55% слабовидящих и только 10% детей с нормальным зрением. При переходе к практическому выполнению различия между слабовидящими и нормальновидящими еще более увеличивается.

Все нормальновидящие дети самостоятельно легко выполняли практические условия задачи и совершили необходимые количественные изменения в группах предметов. Слабовидящие дети либо могли выполнить условие задачи лишь после расчлененных указаний (помощи) экспериментатора (75%), либо, хоть и делали это самостоятельно, но очень неточно, допуская ошибки при пересчете и группировке предметов, изменении их по количеству (они смешивали к каким предметам и сколько нужно прибавить, отнять).

Первая задача в VI классе не вызвала затруднений у слабовидящих. Что касается второй задачи, где требовалось установить соотношения между расстоянием, скоростью и временем движения, то при ее решении и особенно при практическом выполнении различия между слабовидящими и нормальновидящими детьми оказались еще более устойчивыми. Они обнаружились не только у III класса, но сохранились статистически значимыми у учащихся VI класса. Слабовидящие дети не имели отчетливых представлений об единицах протяженности, легко смешивали их с единицами времени и рассматривали их рядоположные, что отчетливо выражалось при составлении схемы движения по условиям задачи.

Полученные результаты указывают на особые трудности для слабовидящих детей представлять себе практически содержание арифметической задачи, что отрицательно сказывается на развитие их математического мышления.

Методика «Закон числового ряда»

Была дана учащимся 3-х классов. Дети не смогли найти закономерности построения ряда. Это связано не с заболеванием, которое присутствует у данных детей, а с возрастными особенностями мышления. Л.С. Выготский выделял 5 этапов в переходе к формированию понятий. Дети 3-х классов находятся на 3 стадии, они могут объединять группу предметов по сходству, но не могут осознать и назвать признаки, характеризующие эту группу.

Однако у учащихся 6-х классов данная методика прошла без осложнений. Данная группа детей находится на 4 этапе, их умственные действия стали обратимыми, появляется понятийное мышление, однако еще не совершенное. Данная методика свидетельствует о значительно больших затруднениях у слабовидящих учащихся VI класса, при решении данного алгоритма. Решили неправильно 40% слабовидящих учащихся и только 20% детей с нормальным зрением. При переходе к практическому выполнению различия еще более увеличились. Нормальновидящие решали самостоятельно и сами разбирались в закономерностях построения каждого ряда. Дети с нарушением зрения после помощи экспериментатора делали задание неохотно, допускали ошибки. Все 5 групп сопоставляли и искали логическое объяснение между ними, хотя задание было проговорено несколько раз.

После проведенной работы были заданы вопросы, в чем были трудности данной работы.

|  |  |
| --- | --- |
| Нормальновидящие | Слабовидящие |
| 2 ученика: нет практического опыта, делали впервые и не могли понять, что надо. (дети отстающие в учебе) | Нет опыта работы с данным заданием. Не имеют отчетливых представлений о данной работе. |

В данной работе хорошо видна коррекционная работа, которая проводилась с детьми 6 классов (слабовидящими). Их работа почти не отличалась от работ нормальновидящих, хотя слабовидящие дети больше полагались на экспериментатора и не хотели работать самостоятельно, хотя с работой справлялись, но много было в работе пробелов связанных с дисциплиной и неорганизованностью.

3 класс (дети из массовой школы)

|  |  |
| --- | --- |
| 1) Иванова Маша | Учится на 4, 5,  1988 год рождения,  проблем со здоровьем нет. |
| 2) Прокофьев Иван | Учится на 4  1989 год рожденья,  искривление позвоночника. |
| 3) Пижевская Катя | Учится на 4, 5,  1989 год рожденья,  проблем со здоровьем нет. |
| 4) Пожарская Алла | Учится на 5,  1988 год рожденья,  проблемы с осанкой. |
| 5) Рябова Ирина | Учится на 4, 3,  1988 год рожденья,  проблемы с осанкой. |
| 6) Российский Игорь | Учится на 4,  1988 год рожденья,  проблем со здоровьем нет. |
| 7) Костроменко Егор | Учится на 3, 4,  1988 год рожденья,  часто болеет УРЗ. |
| 8) Сухов Саша | Учится на 4, 5,  1989 год рожденья  проблем со здоровьем нет |
| 9) Вихтюх Андрей | Учится на 3, 4,  1988 год рожденья,  проблем со здоровьем нет. |
| 10) Романова Ксюша | Учится на 4,  1988 год рожденья,  заболевание сердца |

6 класс (массовая школа)

|  |  |
| --- | --- |
| 1) Баранов Андрей | Учится на 3, 4,  1986 год рождения,  проблем со здоровьем нет. |
| 2) Игнатов Саша | Учится на 4, 5,  1985 год рожденья,  проблемы с осанкой. |
| 3) Понамарчук Оля | Учится на 3, 4,  1985 год рожденья,  перенесла менингит. |
| 4) Жданов Сергей | Учится на 4,  1986 год рожденья,  проблем со здоровьем нет. |
| 5) Борисова Надя | Учится на 3,4,  1986 год рожденья,  подвержена респираторным  заболеваниям. |
| 6) Кашин Антон | Учится на 3,  1986 год рожденья,  проблемы с поведением. |
| 7) Иванова Люда | Учится на 3, 4,  1986 год рожденья,  проблем со здоровьем нет. |
| 8) Бронин Дима | Учится на 2, 3, 4,  1985 год рожденья,  проблемы с поведением,  агрессивен. |
| 9) Гирина Света | Учится на 5,  1987 год рожденья,  подвержена респираторным  заболеваниям. |
| 10) Афанасьев Павел | Учится на 3, 4,  1986 год рожденья,  проблемы с осанкой. |

3 класс (слабовидящие)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Фамилия Имя | Окулист | Педиатр | ОД | OS |
| 1) Голыженков Саша | С-м марфана, миопия высшей степени | ДЖВИ | 0,01  в/о | 0,03  в/о |
| 2) Деткова Юля | С-м марфана, подвижность хрусталика | Здорова | 0,2  в/о  0,2 | 0,2  в/о  0,2 |
| 3) Кнутова Катя | ОД отслойка сетчатки | Диспалия |  | 0,4 |
| 4) Коновод Надя | Прогрессирующая миопия с астегматизмом | IV группа | 0,001  в/о  0,2 | 0,0015  в/о  0,2 |
| 5) Курьин Кирилл | Альбенизм, нистагм | Сколиоз | 0,1  в/о  0,1 | 0,1  в/о  0,1 |
| 6) Лошманова Юля | Нистагм, ЧАДЗИ | Здорова | 0,03 | 0,03 |
| 7) Манакова Ксюша | Амблиопия | Здорова | 0,1  в/о  0,4 | 0,04  в/о  0,15 |
| 8) Соколов Миша | ОД – V степени слепота  OS – глаукома | ММД астеноневротический | 0 | 0,04  0,2 |
| 9) Соколов Никита | ОД – глаукома  OS – ротилопатия | ММД астеноневротический | 0,04  0,2 | 0 |
| 10) Смирнов Ваня | Отслойка сетчатки  OS – I степени | Искривление носовой перегородки | 0 | 0,3 |

6 класс (слабовидящие)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Фамилия Имя | Окулист | Педиатр | ОД | OS |
| 1) Жуков Андрей | Амблиопия, миопия | Здоров | 0,02  в/о  0,15 | 0,09  в/о  0,5 |
| 2) Федорова Света | С-м марфана, миопия | Здорова | 0,2  в/о  0,2 | 0,2  в/о  0,2 |
| 3) Соколов Вадим | Прогрессирующая миопия | IV группа | 0,001  в/о  0,2 | 0,0015в/о  0,2 |
| 4) Иванов Дима | Миопия катаракта | Здорова | 0,08  0,15 | 0,1  0,2 |
| 5) Голубцова Елена | С-м марфана, миопия | ДЖВИ | 0,01 | 0,03 |
| 6) Козлов Иван | Глаукома, миопия | МДМ - астеноневротический | 0,08 | 0,04 |
| 7) Тарасов Гриша | Нистагм, непост. Сх к/г ОИ | Здоров | 0,1  0,4 | 0,04  0,15 |
| 8) Горбунова Ирина | Миопия | ДЖВИ | 0,01 | 0,03 |
| 9) Вавилов Сергей | С-м марфана, подвижность хрусталика | Здоров | 0,01 | 0,02 |
| 10) Вихорева Маша | Катаракта, миопия | Здорова | 0,08  в/о  0,15 | 0,1  в/о  0,2 |

ВЫВОД:

Представив во второй главе методики констатирующего эксперимента и анализ полученных результатов можно сделать следующие выводы:

1. Дефект зрения у слабовидящих детей не влияет на развитие мышления, оно соответствует по возрастным данным детям массовых школ.
2. Можно сказать, что у слабовидящих детей возникают трудности в представлении практического содержания арифметических задач.
3. Так же выявилась такая тенденция, что при расширении практического опыта у учащихся 6 классов трудностей в практическом содержании арифметических задач не выявилось.

# Глава Ш. Формирование мыслительных процессов. Их важность в жизни человека.

В данную работу включена теоретическая часть, которая находится во второй главе, данные главы дают нам право сделать выводы, что формируя процессы мышления мы одновременно разрешаем проблемные ситуации, от несформированности которых возникает много проблем в адаптационном периоде человека. Нарушение зрения не приводит неизбежно к глобальным нарушениям, схематизму. Чтобы этого не произошло надо умело организовывать и управлять процессом познания, формировать адекватные образы. Слабовидение не может быть непреодолимым препятствием для полноценного развития мышления.

Успешность мыслительной деятельности предполагает необходимость целенаправленной разработки программы и способов управления, реализации программы в ходе формирования мышления. В ходе формирования системы представлений различного предметного содержания и сложности при правильной организации и управлении процессом формируется объективно закономерные предпосылки и сама необходимость формирования мыслительной деятельности. Главное у слабовидящих детей – скорость выполнения операций, что мы можем увидеть во 2 главе.

Скорость выполнения операций – одна из важнейших особенностей мышления. Ею определяются широта охвата анализируемой ситуации, умение рассматривать признаки объектов и ситуации как бы одновременно, за счет 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 вначале 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 детской логики. Вследствие развивающейся инерционности наблюдается использование вместо индукции и дедукции, то есть вместо переходов от частного к общему и наоборот, ребенок переходит в рассуждениях от частного к частному, что порождает несогласованность объема 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.

Суждения детей – единичные, конкретные о данном предмете, поэтому они категоричны и обычно относятся к наглядной действительности. Учитывая эту особенность, объясняя ребенку, необходимо подкреплять речь наглядным примером. А так как данная сфера мышления у детей с нарушением зрения ограничена, то речь мы должны подкреплять наглядностью, которая допустима для данной категории учащихся. Вся работа, которую проводят педагоги должна быть направлена не только на сам дефект, но и на индивидуальные особенности ребенка.

Вывод:

Обосновывая значимость мышления и важность формирования мыслительных процессов можно сделать вывод:

Необходимо формировать мыслительные процессы с раннего возраста. У детей с нарушением 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.

# Заключение

Таким образом рассмотрев теории мышления буржуазной тифлопсихологии и отечественных тифлопсихологов, их основные труды по данной теме, рассмотрев проблемы мышления в тифлопсихологии, особенности операционально-мыслительной деятельности заключенных в первой главе. Проанализировав констатирующий эксперимент основанный на теоретических знаниях о мышлении, описав возможности формирования мышления можно сделать выводы на поставленные задачи:

1. При коррекционной работе следует учитывать особенности развития мышления при нарушениях зрения. Этими особенностями являются у детей с нарушениями зрения затруднение развития образного мышления, что затрудняет формирование понятий. Так же встречается расширение или сужение объема понятий, недостаточная обоснованность суждений, формальность умозаключений. Но если вовремя начата коррекционная работа и у ребенка нет вторичных дефектов, то с накоплением опыта, у детей с нарушением зрения мышление становится такое же как и у нормального видящего сверстника. Следовательно, слабовидение не может быть непреодолимым препятствием для полноценного развития мышления.
2. Основными операциями, благодаря которым мыслящий человек познает и отражает в понятиях те или иные стороны действительности являются синтез и анализ. Они являются самостоятельными мыслительными операциями, но в тоже время они включены во все процессы, способствующие решению мыслительных задач. Одной из наиболее важных операций является сравнение. Оно так же включается во все мыслительные операции. С его помощью осуществляется классификация и систематизация объектов. Подводя итог к сказанному можно отметить, что частичная утрата зрения сужает сенсорную сферу, затрудняет чувственное познание, тем самым отрицательно влияет на развитие мышления. Однако эти недостатки не делают мышление слепых необратимо неполноценным, так как процесс обучения и воспитания в значительной мере устраняет основные причины замедленного развития. Направляя и организуя восприятие, расширяя круг представлений, формируя понятия, педагог способствует успешному развитию системы операций мыслительной деятельности слабовидящих.
3. Изучалось много концепций по данной проблеме и многие ученые пришли к единому мнению, что обучение и воспитание слабовидящих школьников должно строится так же как и у нормальновидящих, но должна вестись коррекционная работа, позволяющая овладевать программой массовой школы и обогащать жизненный потенциал детей.
4. Определение путей и условий усовершенствования коррекционной работы по формированию представлений, зависит от успешной целенаправленной разработки программы и способов управления, реализации данной программы для формирования мышления. При этом четко выделять факторы (возраст, индивидуальные особенности психического развития личности школьника и особенности дефекта зрения). В ходе формирования системы представления различного предметного содержания и сложности, при правильной организации и управлении процессом формируются предпосылки для формирования мыслительной деятельности.

Своей работой я хотела доказать, что формирование видов и типов мышления при дефектах зрения проходят те же этапы, что и в норме. Мыслительная деятельность слабовидящих подчиняется в своем развитии тем же закономерностям, как и мышление нормальновидящих. И хотя сокращение чувственного опыта вносит определенную специфику в этот психический процесс, изменяя содержание мышления, оно не может принципиально изменить его сущность. Отмеченные выше 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.

# Список литературы

1. Андрианов А.И., Волкова Н.А. «Лучшие психологические тесты», Петразаводск, издательство «Петроком» 1992г.
2. Ананьев Б.Г. «О проблемах современного человека», Москва, 1977г.
3. Божович Л.И. «Этапы формирования личностного опыта», «Вопросы психологии» №4 1978г.
4. Выготский Л.С. «Слепой ребенок», собрание сочинений, т.5, Москва 1983г
5. Гиппенпейтер Ю.Б., Вилюнаса В.К. «Психология эмоций», тесты, Москва, 1984г.
6. Грановская Р.М. «Элементы практической психологии», Санкт-Петербург, 1997г.
7. Грегори Р.М. «Глаз и мозг», Москва, 1970г.
8. Дебольский Н.Г. «Лекции по психологии», Москва, 1986г.
9. Егорова Т.В., Розанова Т.В. «Развитие наглядно-образного мышления у аномальных детей», Дефектология №4, 1975г.
10. Ждан А.Н. «История психологии: от античности до наших дней», Москва, 1990г.
11. Занков Л.В. «Дидактика и жизнь», Москва, 1968г.
12. Земцова М.И. «Учителю о детях с нарушением зрения», Москва, 1973г.
13. Зотов А.И. «Актуальные вопросы изучения личности слепых и слабовидящих детей», Москва, 1977г.
14. Земцова М.И. «Особенности познавательной деятельности слепых», Ленинград, 1961г.
15. Зейгарник Б.В. «Патапсихология», Москва, 1976г.
16. Коваленко Б.И., Коваленко Б.П. «Тифлопедагогика», Москва, 1962г.
17. Костючек Н.С. «Представление, мышление у учащихся 1-3 кл. школа слепых и слабовидящих», «Известия АПН РСФСР», Москва, 1959г.
18. Крогнус А.А. «Психология слепых и ее значение для общей психологии и педагогики», Ленинград, 1926г.
19. Литвак А.Г. «Очерки психологии слепых и слабовидящих», Ленинград, 1972г.
20. Короленко Ц.П., Фролов Г.Ф. «Вселенная внутри тебя», «Наука» сибирского отделения, Новосибирск, 1979г.
21. Литвак А.Г. «Тифлопсихология», Москва, «Просвещение», 1985г.
22. Леонтьев А.Н. «Деятельность, сознание, личность», Москва, 1975г.
23. Майерс Д. «Социальная психология», Санкт-Петербург, 1997г.
24. Назарова Т.П. «Некоторые особенности мыслительной деятельности слабовидящих младших школьников», «Дифектология» №2, 1972г.
25. Назарова Т.П. «Мыслительная деятельность при слабовидение у младших школьников, при решении арифметических задач», автореферат, кандидатская диссертация, Москва, 1975г.
26. Научно-исследовательский институт дифектологической академии науки СССР, «Воспитание ребенка с нарушением зрения в семье», Москва, 1979г.
27. «Обучение и воспитание ребенка с нарушением зрения», Москва, 1978г.
28. «Опыт системного исследования психики ребенка», Москва, 1975г.
29. «Психология мышления», Москва, 1965г.
30. «Психология особенности слепых и слабовидящих школьников», РГПУ им. А.И. Герцена, сборник научных трудов, Ленинград, 1981г.
31. «Психология особенности слепых и слабовидящих школьников», РГПУ им. А.И. Герцена, сборник научных трудов, Ленинград, 1980г.
32. РГПУ им А.И. Герцена, «Тифлопсихология и тифлопедагогика», Ленинград, 1970г.
33. Солнцева Л.И. «Особенности развития слепого ребенка дошкольного возраста», сборник – «Вопросы активатизации обучения слепых», Москва, 1978г.
34. Секей Л. «Знание и мышление», Москва 1965г.
35. Соколов А.Н. «Внутренняя речь и мышление», Москва, 1968г.
36. Тихомиров О.К. «Структура мыслительной деятельности человека», Москва, 1969г.
37. Урунтаева Г.А. «Практикум по детской психологии», Москва, «Просвещение», 1995г.
38. Фресс П., Пиаже Ж. «Экспериментальная психология» вып. 5, москва 1975г.
39. Херош С.М. «Обучение слепых дошкольников опосредованной оценки различных свойств предметов», Москва, 1976г.
40. Чистович Л.А. «Речь. Артикуляция и воспитание», Москва, 1965г.
41. Якобсон П.М. «Эмоциональная жизнь школьника»
42. Ярошевский М.Г. «Краткий курс истории психологии», Москва, 1995г.

# Приложение