

ВВЕДЕНИЕ

В представленной монографии обобщены результаты многолетних исследований автора по разработке научно-методического подхода к определению содержания коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

В последние годы в отечественной и зарубежной специальной психологии и коррекционной педагогике доказана эффективность ранней коррекции психического недоразвития у детей. Истоки интереса исследователей к раннему возрасту исходят из культурно-исторического подхода к развитию личности ребенка Л.С. Выготского, указавшего на динамическую взаимосвязь между биологическими и социальными факторами. При отклоняющихся вариантах недоразвития, когда биологические факторы первично определяют ход имеющихся у ребенка психических нарушений и расстройств, социальные факторы рассматриваются как основные детерминанты детского развития. Из этого следует, что создание специальных педагогических условий в раннем детстве могут обеспечить коррекцию и компенсацию уже существующего нарушения и служить средством предупреждения вторичных отклонений в развитии.

Общеизвестно, что наглядное мышление – ведущая форма мышления в познавательной деятельности, которая активно формируется в дошкольном возрасте. При умственной отсталости отмечается ее стойкое недоразвитие разной степени выраженности.

Изучение вопросов ранней коррекции отклонений развития в мыслительной деятельности умственно отсталых детей основывается на теоретическом положении Л.С. Выготского о том, что высшие психические функции более поддаются воздействию, более устранимы, чем низшие, элементарные процессы. Выдающийся ученый-психолог подчеркивал, что специальная педагогика должна перенести центр тяжести с воспитания низших процессов на воспитание высших психических функций.

Исследователями в области дефектологии наиболее изучена познавательная деятельность умственно отсталых детей школьного возраста.

В трудах многих авторов указывается на значительные недостатки развития наглядного мышления у этих детей, затрудняющие их школьное обучение и практическую деятельность (Л.С. Выготский [30, 120], Г.М. Дульнев [37], Л.В. Занков [40], Б.В. Зейгарник [44], В.И. Лубовский [58, 85], А.Р. Лурия [121], Ю.Т. Матасов [66, 187], М.С. Певзнер [84, 85], В.Г. Петрова [86, 124] Б.И. Пинский [90, 91], И.М. Соловьев [107], Ж.И. Шиф [124, 125], и др.).

Учитывая значение наглядного мышления в развитии познавательной деятельности дошкольников и недостаточность научно-методических ма-

териалов в практике коррекционной педагогики, есть основание считать материалы данной монографии весьма актуальными.

Цель данной книги раскрыть дифференцированный подход к отбору содержания, методов и приемов педагогической работы с умственно отсталыми детьми, направленный на раннюю коррекцию познавательной деятельности, значимой для наиболее успешной подготовки их к обучению в школе и социализации в целом.

Новизна исследования. В коррекционной педагогике развитие мышления у дошкольников с умственной отсталостью традиционно рассматривалось в процессе становления разных видов детской деятельности (игровой, изобразительной, конструктивной). Предполагалось, что коррекционная работа по формированию наглядно-действенных и наглядно-образных форм мышления у детей изучаемой категории будет продуктивнее при организации целенаправленных занятий. Содержание коррекционного обучения реализуется в поэтапном формировании взаимосвязи между основными компонентами познания: действием, словом и образом в процессе специально подобранных игровых заданий и упражнений, обуславливая развитие мышления в разнообразных видах детской деятельности.

Доказательством целенаправленного воздействия служит появление у детей с нарушением интеллекта возрастных достижений в развитии мышления: способность фиксировать личный практический опыт в речевых высказываниях и оперировать образами-представлениями.

В монографию включены следующие материалы:

Представлены оригинальные методики изучения наглядного мышления детей дошкольного возраста; описание общих закономерностей и специфических особенностей развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления дошкольников в норме и при психическом недоразвитии. Показано, что к концу дошкольного возраста у детей с умственной отсталостью уровень наглядно-действенного и наглядно-образного мышления не достигает уровня развития нормально развивающихся сверстников, что препятствует становлению познавательной деятельности и обуславливает трудности усвоения программного материала в школе.

Апробирована оригинальная коррекционно-педагогическая серия задач и упражнений по формированию наглядно-действенного мышления детей с нарушением интеллекта (на первом и втором годах обучения).

Определены содержание, методы и приемы коррекционной работы по формированию у дошкольников изучаемой категории особых возможностей мышления в переходе от решения наглядно-действенных задач к решению задач в наглядно-образном плане; проанализированы факторы, поддерживающие этот процесс. Выявлено, что для формирования взаимосвязи между основными компонентами познания: действием, словом и образом необходимо использовать следующие приемы:

- целенаправленные действия с предметами в реальной ситуации;
- организованные наблюдения за действиями сверстника и за природными явлениями;
- беседы;

- сюжетно-ролевые и дидактические игры;
- инсценировки, составление сюжета из предметов и объектов;
- соотнесение иллюстрации с прочитанным текстом;
- составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Показано, что целенаправленное формирование наглядных форм мышления у дошкольников с нарушением интеллекта оказывается «пусковым механизмом» для их речевого развития.

Раскрыты эффективные пути коррекционного обучения: от усвоения обобщенного представления о предметах-орудиях и необходимости их применения – к анализу решения конкретных задач. При этом, особое значение имеет формирование связи между практическим жизненным опытом ребенка и наглядно-чувственными представлениями об окружающем, а также необходимости отражения этой связи в словесных высказываниях, которые фиксируют личный опыт и обобщают его результаты.

Показана взаимосвязь этапов решения познавательных задач с изменяющимися функциями речи у дошкольников в норме и при умственной отсталости. Получены новые сведения о характере речевого сопровождения процесса решения наглядно-действенных задач дошкольниками в норме и при нарушении интеллекта.

Выявлено, что у детей с нарушением интеллекта наглядно-образные представления, в основе которых лежат хорошо знакомые практические действия, поддаются коррекции с помощью словесно-логического анализа.

Результаты экспериментального обучения свидетельствуют о высоких потенциальных возможностях дошкольников изучаемой категории в развитии наглядно-действенного и наглядно-образного мышления и могут быть достигнуты при организации целенаправленных занятий и проведении систематической коррекционно-педагогической работы.

Доказано, что своевременное формирование наглядного мышления в процессе целенаправленного обучения является основным действенным средством коррекции познавательной деятельности умственно отсталых дошкольников и составляет важное звено в подготовке к их дальнейшему обучению в школе.

Результаты исследования первично были представлены в рукописном варианте диссертации, состоящей из введения, пяти глав, заключения, списка литературы и приложений.

Настоящая монография дополнена новыми сведениями о мыслительной деятельности детей с нарушением интеллекта.

В первой главе рассматриваются теоретические подходы к проблеме развития мышления при нормальном и нарушенном развитии. Показана роль ранней коррекции в развитии дошкольников с нарушением интеллекта.

Во второй главе дается описание процесса изучения состояния наглядно-действенного мышления у дошкольников нормально-развивающихся и с умственной отсталостью. Представлен сравнительный анализ процесса решения наглядно-действенных задач и речевых высказываний нормально развивающихся детей и их сверстников с нарушением интеллекта.

В третьей главе раскрывается научно-теоретический подход к изучению наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста. Выявлено состояние наглядно-образного мышления у дошкольников в норме и их сверстников с интеллектуальными нарушениями, представлен анализ результатов полученных данных. Показаны общие и специфические особенности развития наглядных форм мышления у дошкольников с умственной отсталостью.

В четвертой главе дается описание обучающего эксперимента по формированию наглядно-действенного мышления дошкольников с нарушением интеллекта, представлены конкретные серии игр и упражнений (первый год обучения). Сделан акцент на обучение использования детьми метода проб как основного метода решения наглядно-действенных задач (второй год обучения). Приводятся конкретные педагогические приемы по фиксации практического опыта в речевых высказываниях детей.

В пятой главе раскрываются технология, методика, а также эффективные приемы по формированию наглядно-образного мышления у дошкольников с нарушением интеллекта (третий и четвертый год обучения). Дается содержание коррекционной работы с детьми по формированию взаимосвязи между словом и образом, а также по восприятию целостной ситуации, изображенной на картинке. Представлены данные экспериментального изучения динамики развития мышления детей изучаемой категории.

Глава 1.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ (при нормальном и нарушенном развитии)

1.1. Теоретические подходы к проблеме развития мышления у нормально развивающихся и умственно отсталых детей дошкольного возраста

В настоящее время в педагогической и психологической науке все большее место занимают вопросы познавательного развития детей дошкольного возраста. За последние годы в работах отечественных исследователей было показано, что для всестороннего развития детей должна быть создана такая организация педагогического процесса, которая способствовала бы использованию всех потенциальных возможностей детей дошкольного возраста. Это необходимо для усвоения детьми разносторонних знаний и умений, для формирования обобщенных способов умственной деятельности, обеспечивающих успешное овладение знаниями и оперирование ими в новых условиях. Такая задача может быть решена лишь на основе учета особенностей развития мыслительной деятельности детей.

Следовательно, важной составной частью содержания умственного воспитания детей является вопрос о развитии мышления и, в первую очередь, формирование и обогащение таких его форм, как наглядно-образное мышление (Л.А. Венгер [20, 35], А.В. Запорожец [43], С.Л. Новоселова [73, 74], Н.Н. Подъяков [92, 93], Д.Б. Эльконин [127], и др.).

Изучение развития мышления у маленьких детей началось в начале XX века. Первоначально оно велось по аналогии с изучением мышления высших обезьян, что объясняется неразрывной связью этой формы мышления с простейшей предметной и орудийной деятельностью и первым проявлением наглядно-действенного мышления у детей до овладения речью. В экспериментальных работах К. Бюлера [16, 17] для изучения наглядно-действенного мышления ребенка были применены методики, заимствованные из зоопсихологии (В. Келлер [49]). Ученые пытались найти в мышлении ребенка те же психологические закономерности, которые свойственны интеллектуальному поведению животного. В результате, роль языка фактически сводилась к минимуму, игнорировались кардинальные различия в мотивации поведения ребенка и животных. Этими учеными не учитывалось использование детьми общественно выработанных способов деятельности, которые начинают усваиваться с раннего детства.

Представители гештальтпсихологии отрицали значение внешней деятельности для решения мыслительных задач, у них фактически возник разрыв между генетически более ранним, наглядно-действенным мышлением и другими его формами. В основе представления о развитии мышле-

ния у гештальтистов лежало понятие об «инсайте», т.е. возможности внезапного решения задачи, которое, согласно гештальттеории, происходит на основе выделения существенных отношений проблемной ситуации в феноменальной структуре поля и не имеет никакой связи с предшествующим опытом человека (В. Келлер [49]).

Разрабатывая теорию гештальтпсихологии, существенный вклад в становление и развитие психологии мышления внесла Вюрцбургская школа. Исследователи этой школы выделили специфические отличия мышления от других психических процессов: его цельность, активность, направленность, отсутствие связи с наглядными элементами и др.

В работах О. Зельца [137] на основе критического анализа ассоцианистских концепций были предложены общие принципы объяснения процесса решения репродуктивных задач, выраженные в теории «специфических реакций» и «теории комплексов», получивших широкую известность, подробно классифицированы мыслительные операции как методы решения задачи. В дальнейшем ученый распространил свою теорию на продуктивное мышление, выделяя общие закономерности умственной деятельности.

Продолжая теорию гештальтпсихологии, К. Дункер [131] применил ее основные положения к анализу творческого мышления, систематизировал существование представления о его механизмах, создал классификацию проблемных ситуаций, разработал системы понятий для описания процесса решения задач. Основные понятия, выдвинутые К.Дункером («функциональные решения»), прочно вошли в современную психологическую литературу, разработанные им методики служат базой для современных исследователей творческого мышления.

Таким образом, в изучении кардинальных проблем развития мышления были достигнуты несомненные успехи. Вместе с тем, анализ и обобщение накопленных экспериментальных данных свидетельствовали о том, что многое в сложнейшем процессе формирования детской психики оставалось невыясненным, требовались дальнейшие исследования.

Отечественные психологи Л.С. Выготский [27], С.Л. Рубинштейн [100, 101], и вслед за ними отечественные психологи Б.Г. Ананьев [2], А.Н. Леонтьев [55, 56], А.Р. Лурия [60, 61] считали необходимым условием полноценного развития детей наличие определенных природных предпосылок в виде наследственных особенностей человеческой нервной системы, а также условий воспитания для нормального хода их созревания в онтогенезе.

Созревание нервной системы у ребенка, в отличие от детенышей животных, не в состоянии само по себе привести к развитию специфических для человека высших форм деятельности – ни практической, ни теоретической. Для полноценного психического развития это созревание создает только известные возможности, которые могут быть реализованы лишь при наличии определенной социальной среды и воспитания.

Это положение явилось исходным для экспериментальных исследований, посвященных роли обучения в формировании наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Исследования, проведенные в отече-

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Современное состояние проблемы развития мышления дошкольников (при нормальном и нарушенном развитии)	7
1.1. Теоретические подходы к проблеме развития мышления у нормально развивающихся и умственно отсталых детей дошкольного возраста	7
1.2. Значение раннего и дошкольного возраста в развитии мышления	14
1.3. Роль ранней коррекции в развитии дошкольников с нарушением интеллекта	22
1.4. Постановка проблемы, цели, задачи и методические принципы исследования	30
Глава 2. Развитие наглядно-действенного мышления у дошкольников с нарушением интеллекта (вне условий целенаправленного обучения)	37
2.1. Особенности развития наглядно-действенного мышления	37
2.2. Изучение состояния наглядно-действенного мышления у нормально развивающихся и умственно отсталых дошкольников	42
2.3. Сравнительный анализ речевых высказываний нормально развивающихся детей и с умственной отсталостью в процессе решения наглядно-действенных задач	53
2.4. Обсуждение результатов и выводы	62
Глава 3. Развитие наглядно-образного мышления у дошкольников с нарушением интеллекта (вне условий целенаправленного обучения)	66
3.1. Теоретические подходы к изучению наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста.....	66
3.2. Изучение состояния наглядно-образного мышления у дошкольников с нарушением интеллекта	70
3.3. Обсуждение результатов и выводы	83
Глава 4. Формирование наглядно-действенного мышления у дошкольников с нарушением интеллекта (первый и второй год целенаправленного обучения)	86
4.1. Общая характеристика обучающего эксперимента	86

4.2. Создание предпосылок к развитию наглядно-действенного мышления у детей с нарушением интеллекта (первый год целенаправленного обучения).....	88
4.3. Обучение детей умениям пользоваться методом проб как основным способом решения наглядно-действенных задач (второй год целенаправленного обучения)	95
4.4. Активизация речевых высказываний детей в процессе решения наглядно-действенных задач	101
4.5. Результаты обучающего эксперимента (первого и второго года обучения, контрольный эксперимент)	102
4.6. Обсуждение результатов и выводы	113

Глава 5. Формирование наглядно-образного мышления у дошкольников с нарушением интеллекта (третий и четвертый год целенаправленного обучения).....

5.1. Создание предпосылок для перехода от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению детьми с нарушением интеллекта	121
5.2. Восприятие целостной ситуации, изображенной на картинке, детьми с нарушением интеллекта	125
5.3. Формирование соотношения между словом и образом у детей с нарушением интеллекта	148
5.4. Уровни развития мышления у дошкольников, выявленные в контрольном эксперименте	158

Заключение

174

Приложение 1. Иллюстративный материал к первой части контрольного эксперимента	188
--	-----