

«ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА»

Подготовила воспитатель Стырова Н.В.

Предметы и явления действительности обладают такими свойствами и отношениями, которые можно познать непосредственно, при помощи ощущений и восприятий (цвета, звуки, формы, размещение и перемещение тел в видимом пространстве), и такими свойствами и отношениями, которые можно познать лишь опосредованно и благодаря обобщению, т. е. посредством мышления. Благодаря этому процессу человек может выделить наиболее существенные признаки предмета, познать этот предмет.

Осуществляя мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, конкретизацию), ребёнок дошкольного возраста приобретает новые знания. Благодаря мышлению он может по-новому осмыслить свой чувственный опыт, установить причинно-следственные закономерности между явлениями действительности, а также делать выводы, предвидеть ход событий, изменять и совершенствовать практику. Исследователями (Выготский Л. С., Леонтьев А. Н., Павлов И. П. и др.) установлено, что физиологической основой мышления человека является сложная деятельность, выполняемая обеими сигнальными системами.

Недостатки речевого развития затрудняют им выявить существенные признаки предмета и установить связи между ними. Особенно нарушения ярко выражены в операциях обобщения и опосредованного познания. Многие исследователи (Люблинская А.А., Матасов Ю.Т., Петрова В.Г., Рубинштейн С.Я., Шиф Ж.И., и др.) отмечают, что необходимо заниматься изучением особенностей мыслительных операций и их коррекции у детей с нарушением интеллекта в процессе их развития. Целенаправленные занятия по формированию и развитию мышления приучают ребенка ориентироваться в окружающем мире. Он учится выделять существенные связи и отношения между объектами, что приводит к росту его интеллектуальных возможностей.

Целью работы является изучение особенностей формирования и развития мышления детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Мышление детей дошкольного возраста

Понятие «мышление» в психолого-педагогической литературе рассматривается с разных точек зрения. По утверждению Л.С. Выготского, мышление ребенка – это не спонтанный процесс, а процесс освоения ребенком системы знаний в общении со взрослыми и в постоянном использовании своих умственных способностей [8]. С позиции А.Н. Леонтьева, мышление — это процесс отражения объективной реальности, которая составляет человеческого познания, оно дает знание о существенных свойствах, связях и отношениях

объективной реальности, осуществляет в процессе познания переход «от явления к сущности» [15].

Мышление является высшей ступенью познания человеком окружающей действительности. На современном этапе развитие мышления в дошкольном возрасте приобретает особый статус, становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием приобретают осознанный и произвольный характер. Мышление человека формируется и развивается по общим законам. Сначала формируется наглядно-действенное мышление, а на его основе развивается наглядно-образное и абстрактно-логическое. Таким же образом осуществляется переход от анализа к синтезу.

Мышление - это процесс обобщенного и опосредованного отражения действительности в её существенных связях и отношениях. При рассмотрении структуры мышления традиционно выделяют следующие основные структурные компоненты:

- мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, абстрагирование);
- виды мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое);
- формы мышления (понятия, суждения, умозаключения).

Значение мышления в жизни человека состоит в том, что оно дает возможность познать мир с научной точки зрения, предвидение и прогнозирование развития событий, практическое овладение закономерностями действительности, постановки их на службу своим потребностям и интересам.

Мышление является результатом развития познавательной деятельности. Оно возникает с того момента, когда ребенок может установить некоторые простейшие связи между явлениями действительности и правильно действовать в соответствии с ними. Когда ребенок начинает осваивать речь, в его умственной деятельности происходят существенные изменения. Благодаря общению ребенок переходит на более высокую степень отражения действительности. Общение, а вместе с ним и мышление переходят на новый уровень развития. Слово выводит предмет из сферы чувственных образов и включает его в систему понятий – форму абстрактного отображения действительности.

Основным видом мышления в дошкольном возрасте является предметно-образное, которое опирается на восприятие или представление предметов. Это означает, что ребенок может решать некоторые задачи не только в процессе практических действий с предметами, но и «в уме», опираясь на образные представления. Дошкольник приобретает способность мысленно преобразовывать образы, строить модели, представлять конечный результат деятельности, планировать заранее свои действия. На пятом году жизни ребенок начинает интересоваться не только предметами, но и тем, как они взаимодействуют друг с другом. Ребенка интересует, как предмет выглядит, но больше внимания уделяется тому, из каких частей состоят предметы. В старшем дошкольном возрасте (5-6 лет) происходит развитие познавательной активности и устойчивого познавательного интереса как фундамента будущей учебной мотивации. У детей активно развиваются все мыслительные операции.

На протяжении дошкольного возраста закладывается фундамент интеллекта. Начинается развиваться и понятийное мышление. Преобладание определенной формы мышления зависит от сформированности мыслительных операций. Для развития образных форм мышления существенное значение имеет формирование и совершенствование единичных образов и системы представлений, умение оперировать образами, представлять объект в разных положениях. В практической деятельности дошкольника выделяются и приобретают относительную самостоятельность особые внутренние мыслительные процессы, которые предусматривают и определяют выполнение внешних предметных действий, направленных на достижение необходимого практического результата.

В своем мышлении дошкольники уже опираются не только на впечатления от предметов, которые они воспринимают в данный момент и в отношении которых они сейчас действуют, но основываются также на представлениях о том, что они видели и слышали раньше. Также в дошкольном возрасте впервые у ребенка начинают проявляться познавательные задачи, связанные с вопросами: почему? Задавая такой вопрос, ребенок пытается решить определенную познавательную задачу, а решение любой познавательной задачи предусматривает специальную организацию деятельности ребенка, направленную не только на процесс решения задачи, но и на интеллектуальное и психологическое развитие в целом. Любые ошибки, допущенные в умственном развитии в период дошкольного детства, фактически трудно устраняются, пополняются в старшем возрасте и имеют негативное влияние на все дальнейшее развитие ребенка [11].

Особенности развития мышления детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Изучение особенностей развития мышления детей с нарушениями интеллекта достаточно актуально в настоящее время. В современной психолого-педагогической литературе отмечается, что отличительной особенностью деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью являются нарушения его познавательной деятельности связанное с неполноценностью чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности.

Для адаптации и дальнейшего развития ребёнка с нарушением интеллекта важно диагностировать нарушения в развитии в раннем возрасте. Роль дошкольного образования при интеллектуальной недостаточности очень высока. При правильной организации процесса воспитания и обучения есть возможность скорректировать отстающие функции ребёнка, подготовить его к обучению в специальной школе и адаптироваться в социуме.

У детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта имеет место недостаточность всех уровней мыслительной деятельности. Что же понимают под нарушением интеллекта? В первую очередь, нарушения познавательной деятельности ребенка, а также изменения психики в целом, которые возникли в результате поражения центральной нервной системы, в том числе головного мозга. У детей с данным диагнозом наблюдаются не только задержки развития интеллекта, но и проблемы в эмоционально-волевой сфере. Как правило, страдает и физическое развитие [17].

Определение степени умственной отсталости производится путем психометрического тестирования и подсчета интеллектуального коэффициента IQ (отношение психического возраста к паспортному). В соответствии с МКБ-10 ВОЗ (1994), приняты следующие условные показатели IQ:

- психическая норма - 100-70;
- легкая степень умственной отсталости - 69-50;
- умеренная (средняя) степень - 49-35;
- тяжелая (резко выраженная) степень - 34-20;
- глубокая степень - 20 и ниже [29].

При легкой умственной отсталости. Мышление конкретное, ограниченное непосредственным опытом и необходимостью обеспечения своих сиюминутных потребностей, непоследовательное и стереотипное, некритичное. При умеренной умственной отсталости – мышление конкретное, непоследовательное, тугоподвижное и, как правило, неспособное к образованию отвлеченных понятий. При тяжелой умственной отсталости мышление не только очень конкретное, ригидное, но и лишено способности к обобщению. При глубокой умственной отсталости отсутствует способность к элементарным процессам мышления [29].

Мышление умственно отсталых детей формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития и ограниченной практической деятельности.

Слаба регулирующая роль мышления в поведении, способность к отвлеченным процессам снижена. Состав лиц с нарушением интеллекта очень разнороден как по причинам и времени поражения головного мозга, так и по степени тяжести клинической картины и психолого-педагогическим характеристикам. К лицам с умственной отсталостью относят лиц со стойким, необратимым нарушением преимущественно познавательной сферы, возникающим вследствие органического поражения коры головного мозга, имеющего диффузный (разлитой) характер. Характерной особенностью дефекта при умственной отсталости является нарушение высших психических функций – отражения и регуляции поведения и деятельности. Это выражается в нарушении познавательных процессов (ощущений, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи, внимания), страдают эмоционально-волевая сфера, моторика, личность в целом.

Недоразвитие мышления – основной симптом умственной отсталости. Физиологической основой недоразвития мышления ребенка с нарушением интеллекта является нарушение аналитико-синтетической деятельности коры больших полушарий головного мозга, недоразвитие второй сигнальной системы и ее правильного взаимодействия с первой. К тому же мышление отличается нарушением целенаправленности, непоследовательностью рассуждений, соскальзыванием с одного предмета на другой, слабостью регулирующей роли мышления в действиях и поступках. Недостатки мышления связаны с недостатками речи, эти процессы взаимно обусловлены.

У детей с нарушением интеллекта наглядно-действенное мышление характеризуется отставанием в темпе развития. Дети самостоятельно не обобщают

свой опыт повседневного действия с предметами-орудиями, имеющими фиксированное назначение. Поэтому у них отсутствует этап осмысления ситуации, требующей применения фиксированного (общепринятого) орудия. В тех случаях, когда дети с помощью взрослого применяют вспомогательные средства, они недостаточно обобщают свой собственный опыт действий и не могут использовать его при решении новых задач, т.е. у них отсутствует перенос способа действия. Дети с умственной отсталостью, в отличие от нормально развивающихся сверстников, не умеют ориентироваться в условиях проблемной практической задачи, они не анализируют эти условия. Поэтому при попытках достичь цели они не отбрасывают ошибочные варианты, а повторяют одни и те же непродуктивные действия. Фактически у них отсутствуют подлинные пробы. Большинство детей правильно и хорошо выполняют все задания, но кому-то из них требуется стимулирующая помощь, а другим надо просто повторить задание и дать установку сосредоточиться [13].

Кроме того, дети данной категории отличаются включением речи в процесс решения мыслительных задач. У нормально развивающихся детей имеется постоянная потребность помочь себе осмыслить ситуацию путем анализа своих действий во внешней речи. Это дает им возможность осознания своих действий, при которых речь начинает выполнять организующую и регулирующую функции, т.е. позволяет ребенку планировать свои действия. У детей с умственной отсталостью в развитии такая потребность почти не возникает, то есть речь не выполняет организующую и регулирующую функции, ребенок не умеет планировать свои действия. Поэтому у них обращает на себя внимание недостаточная связь между практическими действиями и их словесным обозначением, отмечается явный разрыв между действием и словом.

До конца дошкольного возраста у проблемных детей фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач. У детей с отклонениями в развитии наблюдается слабая взаимосвязь между основными компонентами мыслительной деятельности: действием, словом и образом. Кроме того, у них страдает и формирование элементов логического мышления, оно развивается замедленно, и по-иному, чем в норме, у них складывается соотношение наглядного и словесно-логического мышления

У детей с нарушениями интеллекта наглядно-действенное мышление характеризуется отставанием в темпе развития. Далеко не всем детям к концу дошкольного периода оказывается доступным выполнение даже таких практических задач, в которых действие, выполненное рукой или орудием, прямо направлено на достижение практического результата, т.е. на перемещение предмета, его использование или изменения. Между тем, дети в норме решают эти задачи в младшем дошкольном возрасте.

Дети с нарушениями интеллекта очень часто не осознают наличие проблемной ситуации, а в тех случаях, когда понимание в целом есть, не связывают поиски решения с необходимостью использования вспомогательных средств. Хотя их с детства окружают предметы созданные человеком как вспомогательные средства или орудия, овладения ими происходят в ситуации, которая не всегда осмысливается детьми. В тех случаях, когда дети с помощью

взрослого применяют вспомогательное средство, они не достаточно обобщают собственный опыт действия и не могут использовать его для решения новых задач, что выражается в отсутствии переноса опыта в новую ситуацию.

У детей с нарушениями интеллекта отсутствует активный поиск решения, они часто остаются равнодушными как к результату, так и к процессу решения задачи даже в тех случаях, когда задача выступает как игровая. У тех детей, которые пытаются выполнить задание, как правило, имеется лишь ориентировка на цель без учета условий ее достижения.

Дети дошкольного возраста с нарушениями интеллекта, в отличие от нормально развивающихся сверстников, не умеют ориентироваться в пространстве, не используют прошлый опыт, не могут оценить свойства объекта и отношение между объектами, испытывают ряд трудностей моторного характера. В связи с тем, что оценка свойств орудия у детей с нарушениями интеллекта очень затруднена (эта палка коротка, не достану, надо длинную), они не отбрасывают ошибочные варианты и повторяют одни и те же непродуктивные действия. Фактически у них отсутствуют подлинные пробы.

У дошкольника с нарушением интеллекта наблюдается крайне низкий уровень развития мышления, что, прежде всего, объясняется неразвитостью основного инструмента мышления — речи. Из-за этого он плохо понимает смысл разговоров членов семьи, содержания тех сказок, которые ему читают. Он часто не мог быть участником игр, так как не понимает необходимых указаний и инструкций; к нему всё реже обращаются с обычными поручениями, так как видели, что ребёнок не может понять их смысл [30]. В речи дошкольников с нарушениями интеллекта проявляется только оценка результата действий (никак, не могу, не достану и т.п.).

Особо следует отметить, что, в отличие от детей в норме, у детей изучаемой категории изменения, которые происходят с возрастом в развитии наглядно-действенного мышления, без коррекционного обучения незначительны. До конца дошкольного возраста у них фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач.

Безусловно, страдает у этих детей и становление элементов словесно-логического мышления, они развиваются замедленно и имеют качественное своеобразие. По-иному, чем в норме, складывается у этих детей соотношение наглядного и словесно-логического мышления.

Своевременное формирование наглядных форм мышления качественно изменяет развитие познавательной деятельности проблемных детей и составляет существенное звено в подготовке их к школьному обучению и социализации.

Таким образом, мышление детей с нарушениями интеллекта также имеет свои специфические особенности. Как известно, оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция. Но у детей данной категории все вышеперечисленные операции сформированы недостаточно и имеют своеобразные черты. Дети с нарушениями интеллекта не осознают, что уровень их развития и умения не соответствуют уровню других детей, они не способны критично оценить свою деятельность, они не понимают собственных

неудач, что исключает стремление к совершенствованию, достижению конкретных целей.

Формирование и развитие мышления детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Работа над развитием и формированием всех форм мышления дошкольников с нарушением интеллекта — одно из основных направлений коррекционной работы и является важнейшим фактором, способствующим продвижению детей в плане познавательной деятельности. Эта работа необходима для подготовки детей к предстоящему обучению в школе и для социальной адаптации в широком понимании этого термина. Ж.И.Тиф и В.Г.Петрова пишут, что мышление дошкольников с нарушением интеллекта формируются в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности. Следовательно, ребенок с нарушением интеллекта оказывается неподготовленным к поступлению в школу. Он очень отличается от здорового ребёнка большей конкретностью мышления и слабостью обобщений [32].

Мышление ребенка с нарушением интеллекта характеризуется недоразвитием и несовершенством мыслительных операций и форм мышления. Таких детей нужно научить овладевать формами мышления: понятиями, суждениями, умозаключениями. Учитывая конкретный характер мышления детей с нарушением интеллекта, необходимо широко использовать наглядность в обучении [12].

Л.С. Выготский говорил, что мышлению детей с нарушением интеллекта свойственна конкретность. Он писал, что недоразвитие высших форм мышления является «первым и наиболее частым осложнением, возникающим как вторичный синдром при умственной отсталости», но осложнением, возникающим не обязательно. Следовательно, по мнению Л.С. Выготского, дети с нарушением интеллекта могут научиться обобщать, но этот процесс (научение) происходит медленнее, чем у здоровых детей. Для этого чтобы научить дошкольника с нарушением интеллекта умение обобщать, необходимо использовать, особые средства обучения [8].

Основным источником развития мышления этой категории детей исследователи считают включение их в самостоятельное выполнение практической умственной деятельности. Для наглядно-образного мышления характерно решение мыслительных задач в результате умственных действий с образами, представлениями. Процесс решения мыслительной задачи имеет несколько этапов: постановка вопроса или ориентировка в условиях задач, создание гипотез возможного решения, осуществления решения и проверка правильного решения. Все эти этапы представляют собой произвольную, целеустремленную деятельность, в которых раскрываются знания, умения, способности личности и волевые и эмоциональные качества.

Включение предмета в новые связи С.Л. Рубинштейн рассматривал как один из основных способов мышления. Используемый детьми метод проб и ошибок, которые в предметных жизненных обстоятельствах является необходимым и единственным, вооружает приемами поиска правильного решения задач,

способами апробирования познаваемого объекта. При возникновении ошибок ребенок должен владеть элементарными приемами анализа, извлечение полезной информации и исправление этих ошибок. Каждое последующее действие строится с учетом результата предыдущего. Этот способ играет свою специфическую роль в развитии мыслительной деятельности ребенка. С течением времени ребенок переходит к более высокому, зрительному типу ориентировки в задачи. Таким образом, умение ребенка решать задачи в наглядно-действенном плане приближает его к решению задач данных в наглядно-образном плане (Н.Н. Поддъяков, Е.А. Стребелева).

Н.Н. Поддъяков отмечает, что основная линия развития наглядно-образного мышления заключается в умении дошкольника оперировать образами предмета или хотя бы его частями [22]. Ребенок должен уметь произвольно актуализировать эти образы. Развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления осуществляется взаимосвязано с формированием словесно-логического мышления. Уже в процессе решения наглядно-практических задач у детей возникают зачатки понимания причинно-следственных связей между действием и реакцией на это действие. Если вовремя начать развивать мышление, то к концу дошкольного возраста дети смогут пользоваться предметами-заменителями. Они овладеют пониманием предметной задачи и разными способами ее решения. Важно подчеркнуть, что в процессе развития наглядного мышления формируются общие интеллектуальные умения, а именно: осознание цели деятельности, анализ условий этой деятельности, средства достижения цели. Эти общие интеллектуальные умения необходимы для возникновения всех видов детской деятельности: игровой, изобразительной, элементарной трудовой. Безусловно, что каждый вид деятельности ставит свои задачи перед мышлением, что в свою очередь, обеспечивает его дальнейшее развитие.

Формирование мышления дошкольников с интеллектуальной недостаточностью нужно начинать с развития наглядно-действенного мышления. Именно на основе этой формы возникают два других вида мышления наглядно-образного и словесно-логического. Если вовремя начать развивать мышление, то к концу дошкольного возраста дети смогут пользоваться предметами-заменителями. Они овладеют пониманием предметной задачи и разными способами ее решения. Важно подчеркнуть, что в процессе развития наглядного мышления формируются общие интеллектуальные умения, а именно: осознание цели деятельности, анализ условий этой деятельности, средства достижения цели.

Мышление является результатом развития познавательной деятельности. Оно возникает с того момента, когда ребенок может установить некоторые простейшие связи между явлениями действительности и правильно действовать в соответствии с ними. Мышление детей с нарушениями интеллекта также имеет свои специфические особенности. Как известно, оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция. Но у детей данной категории все вышеперечисленные операции сформированы недостаточно и имеют своеобразные черты. Дети с нарушениями интеллекта не осознают, что уровень их развития и умения не соответствуют уровню других детей, они не

способны критично оценить свою деятельность, они не понимают собственных неудач, что исключает стремление к совершенствованию, достижению конкретных целей. Формирование мышления дошкольников с интеллектуальной недостаточностью нужно начинать с развития наглядно-действенного мышления. Именно на основе этой формы возникают два других вида мышления наглядно-образного и словесно-логического. Если вовремя начать развивать мышление, то к концу дошкольного возраста дети смогут пользоваться предметами-заменителями. Они овладеют пониманием предметной задачи и разными способами ее решения. Важно подчеркнуть, что в процессе развития наглядного мышления формируются общие интеллектуальные умения, а именно: осознание цели деятельности, анализ условий этой деятельности, средства достижения цели.

Список использованной литературы

1. Андросова Л.Г. Формирование представлений об окружающем мире у дошкольника с нарушениями интеллекта: Учебное пособие.- Сургут: РИО СурГПУ, 2008.- 158 с.
2. Андросова Л.Г. Болгарова М.А. Организация и содержание педагогического процесса в дошкольных коррекционных учреждениях VII и VIII видов (в помощь студенту-практиканту): учебно-методическое пособие.-Сургут: РИО СурГПУ, 2010.- 148 с.
3. Баряева Л.Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. / А.П. Зарин, Баряева Л.Б., Н.Д. Соколова, О.П. Гаврилушкина // – Спб.: Союз, 2001. – 320 с.
4. Большой психологический словарь / Под общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – Спб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
5. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 392 с.
6. Варенова Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики: Учебное пособие для вузов. / Т.В. Варенова - Минск: Асар, 2005. - 287 с.
7. Веккер Л.М. Психические процессы: В 3-х т. – Т. 2, Л.: ЛГУ, 1974-1981.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
9. Гаврилушкина О.П. Обучение и воспитание умственно отсталых дошкольников. / Н. Д. Соколова, О.П. Гаврилушкина Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Под ред. С.Г. Шевченко. / – М., 2001. – 96с.
10. Екжанова Е.А. Организация коррекционно-развивающего процесса в условиях специализированного учреждения для детей с нарушениями интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева //Дефектология. - 2002. - №3.