

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ ДЕФЕКТОЛОГИИ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

На правах рукописи

УДК 376.4

СТРЕБЕЛЕВА Елена Антоновна

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАГЛЯДНЫХ ФОРМ
МЫШЛЕНИЯ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ
ДОШКОЛЬНИКОВ

Специальность 13.00.03 — специальная педагогика

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Москва 1992

Работа выполнена в Московском ордена Ленина и ордена Трудового Красного Знамени педагогическом государственном университете имени В. И. Ленина и в ордена «Знак Почета» научно-исследовательском институте дефектологии РАО.

Научный консультант:

доктор психологических наук,
академик В. И. ЛУБОВСКИЙ

Официальные оппоненты:

доктор психологических наук,
профессор В. Г. ПЕТРОВА

доктор педагогических наук,
профессор Р. И. ЛАЛАЕВА

доктор педагогических наук,
старший научный сотрудник Н. Я. МИХАЙЛЕНКО

Ведущее учреждение — Московский государственный открытый педагогический институт.

Защита состоится «24» сентября 1992 г. в 10 часов на заседании специализированного совета Д 018.02.01 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора наук при ордена «Знак Почета» Научно-исследовательском институте дефектологии Российской Академии Образования по адресу: 119834, Москва, ГСП-3, Погодинская ул., 8.

С диссертацией можно ознакомиться в Научно-исследовательском институте дефектологии РАО.

Автореферат разослан «14» августа 1992 г.

Ученый секретарь
специализированного совета,
кандидат психологических наук

И. В. БЕЛЯКОВА

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. В последние годы в отечественной и зарубежной специальной психологии и педагогике усилился интерес к возможно более ранней коррекции отклонений в развитии детей с нарушением интеллекта. Усиление этой тенденции определено, в частности, концепцией Л.С.Виготского о первичных и вторичных дефектах, из которой следует, что раннее начало обучения может служить не только средством коррекции и компенсации уже существующего дефекта, но может предупредить появление вторичных дефектов, а также положение о том, что высшие психические функции более поддаются коррекционному воздействию, чем низшие элементарные процессы.

В исследованиях, посвященных изучению познавательной деятельности умственно отсталых школьников, были выявлены значительные недостатки в развитии наглядных форм мышления у детей данной категории, затрудняющие их школьное обучение и практическую деятельность (Л.С.Виготский, И.М.Бгажнокова, И.А.Грошенков, Г.М.Дульнев, Л.В.Занков, Б.В.Зейгарник, Р.И.Лалаева, В.И.Лубовский, А.Р.Лурия, М.С.Певзнер, М.Н.Перова, В.Г.Петрова, Б.И.Пинский, В.Н.Синев, И.М.Соловьев, Ж.И.Шиф и др.).

Анализируя особенности познавательной деятельности детей-олигофренов, отечественные дефектологи указывают на недоразвитие ориентировочно-исследовательской деятельности, инактивность наглядных форм мышления, их слабую взаимосвязь со словесно-логическими операциями мыслительного процесса, значительное расхождение между действием, словом и образом. Причины их возникновения нужно искать на ранних этапах развития ребенка. На наш взгляд, учет сензитивных периодов становления наглядных форм мышления и опора на потенциальные возможности ребенка дошкольного возраста в плане активизации его общения, развития предметной и игровой деятельности позволит сформировать его мыслительную деятельность.

Одним из важнейших направлений коррекционно-воспитательной работы в специальных дошкольных учреждениях для детей с нарушением интеллекта (умственно отсталых) занимает формирование познавательной деятельности, так как именно ее дефицитность и является основным дефектом у детей-олигофренов.

Наглядное мышление – ведущая форма мышления в становлении

и развитии познавательной деятельности ребенка-дошкольника. Без полноценного развития наглядного мышления в сензитивный период ее формирования не может осуществляться умственное воспитание в дошкольном возрасте.

Однако специальных исследований, посвященных изучению особенностей формирования наглядных форм мышления у умственно отсталых дошкольников, до настоящего времени не проводилось.

Таким образом, неразработанность этой проблемы и ее значимость для дальнейшего обучения умственно отсталых детей в школе дают основания считать исследования нарушений в области мышления и определение путей его коррекции у детей данной категории одним из актуальных вопросов специальной педагогики.

Объектом нашего исследования явились умственно отсталые дети, воспитывающиеся в специальных дошкольных учреждениях, с диагнозом олигофрения в степени дебильности без ярко выраженных дополнительных дефектов.

Предметом исследования является поиск педагогических условий наиболее эффективных методов формирования наглядных форм мышления у детей изучаемой категории.

Цель исследования заключается в определении наиболее эффективных и оптимальных путей дифференцированной педагогической работы по ранней коррекции познавательной деятельности ребенка, значимой для его наиболее успешной подготовки к обучению в школе и социальной адаптации.

Для достижения этой цели в процессе исследования решались следующие задачи:

1. Разработать методику исследования уровня развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления у детей изучаемой категории.

2. Изучить особенности и закономерности развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления у умственно отсталых дошкольников.

3. Проследить взаимосвязь этапов решения наглядно-действенных задач с изменяющимися функциями речи.

4. Исследовать трудности, возникающие у умственно отсталых дошкольников при переходе от решения наглядно-действенных задач к решению наглядно-образных. Определить условия перехода от решения проблемных практических задач к решению задач в наглядно-

образном плане.

5. Определить потенциальные возможности умственно отсталых дошкольников в решении наглядно-действенных и наглядно-образных задач.

6. Разработать принципы, направления и дифференцирование методики коррекции наглядных форм мышления у умственно отсталых дошкольников.

7. Определить эффективность разработанной методики коррекционно-педагогических воздействий на развитие наглядных форм мышления у умственно отсталых детей дошкольного возраста.

Гипотеза исследования. Известно, что у нормально развивающихся дошкольников становление наглядных форм мышления происходит на ранних возрастных этапах. Мы предположили, что коррекционная работа с умственно отсталыми детьми в этой области будет значительно продуктивнее, если она будет начата в дошкольном возрасте, в период сензитивности его к развитию. Своевременное формирование наглядного мышления внесет качественные изменения в развитие всей познавательной деятельности умственно отсталых детей и составит существенное звено в подготовке их к школьному обучению.

Предполагалось, что система дидактических игр и упражнений, направленная на развитие ориентировочно-исследовательской деятельности и формирование основных функций речи позволит преодолеть слабую взаимосвязь у умственно отсталых дошкольников между действием, словом и образом.

Методы исследования определялись теоретическими позициями отечественной общей и специальной психологии, дошкольной педагогики и задачами нашего исследования. Исследование включало: индивидуальный констатирующий эксперимент, направленный на выявление фактов и закономерностей развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления у дошкольников с нарушением интеллекта; групповой формирующий эксперимент, направленный на изучение конкретных педагогических путей формирования мыслительной деятельности у умственно отсталых детей дошкольного возраста; наблюдение за детьми в свободной деятельности и во время занятий; индивидуальный контрольный эксперимент, поставленный с целью определения эффективности разработанной методики коррекционно-педагогического воздействия.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования. Впервые показаны закономерности развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления у умственно отсталых дошкольников. Предложены оригинальные методики изучения наглядных форм мышления у детей дошкольного возраста.

При определении путей и методов коррекционно-педагогической работы апробирована оригинальная система задач и упражнений по развитию наглядно-действенного мышления (на I - II годах обучения) и методика формирования у умственно отсталых детей элементарных мыслительных операций при решении проблемных практических задач.

Прослежены условия перехода умственно отсталых детей от решения наглядно-действенных задач к решению задач в наглядно-образном плане и проанализированы факторы, задерживающие этот процесс.

Предложена система поэтапных заданий, направленных на формирование наглядно-образного мышления (на III - IV годах обучения) и методики формирования взаимосвязи между основными компонентами мыслительной деятельности: действием, словом и образом.

Получены новые экспериментальные данные о потенциальных возможностях развития мыслительной деятельности у умственно отсталых дошкольников. Результаты экспериментального обучения свидетельствуют о существенных потенциальных возможностях развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления у умственно отсталых дошкольников, которые могут быть достигнуты при проведении целенаправленной коррекционно-педагогической работы.

Практическая значимость исследования. Материалы диссертации могут быть использованы для совершенствования содержания и методов педагогического процесса в работе с умственно отсталыми дошкольниками, в целях коррекции их познавательной деятельности и для улучшения их подготовки к обучению в школе, а также для дифференциальной диагностики умственной отсталости у детей старшего дошкольного возраста.

Данные исследования значимы для включения в курсы олигофренопсихологии, разработки спецкурса по коррекционной работе, для вузовской подготовки и повышения квалификации дефектологов.

Внедрение полученных результатов. Положения, выводы, рекомендации, разработанные в исследовании, были внедрены в прак-

тику путем подготовки методических указаний, изданных Министерством просвещения СССР (1979), учебного пособия "Дошкольная олигофренопедагогика" (в соавторстве с А.А.Катаевой, Просвещение, 1988); книги для учителя "Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников" (в соавторстве с А.А.Катаевой, Просвещение, 1991).

Материалы исследования включены в лекционные курсы по олигофренопсихологии и олигофренопедагогике для вузовской подготовки и повышения квалификации дефектологов.

Апробация результатов работы. Материалы исследования обсуждались и получили одобрение на научных сессиях по дефектологии (УП-1975, УШ-1979, IX-1983, X-1990), педагогических чтениях (1976, 1982), на научных конференциях дефектологического факультета МПГУ (1990, 1991); на совместном заседании кафедр дошкольной дефектологии и олигофренопедагогики МПГУ (1992); на заседании лабораторий олигофренопсихологии и воспитания и обучения аномальных детей дошкольного возраста НИИ дефектологии РАО (1992).

Публикации. Содержание диссертации отражено в 26 научных публикациях автора (учебное пособие - I, книга для учителя - I, раздел в методических указаниях - I, раздел в проекте программы - I, 13 статей, 5 тезисов). Общий объем публикаций по теме исследования 40 п.л.

Объем и структура диссертации. Диссертация состоит из введения, 5 глав, заключения, списка литературы. Рукопись диссертации содержит 306 страниц текста, II таблиц, 3 графика, I диаграмму, 73 рисунок.

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность проблемы исследования, сформулированы его цель, задачи, гипотеза, представлены методы, положения, выносимые на защиту.

На защиту выносятся следующие положения:

I. Наглядные формы мышления у умственно отсталого ребенка в дошкольном возрасте без специально организованного воздействия развиваются чрезвычайно медленно, имеют большие качественные отклонения от возрастной нормы. К концу дошкольного возраста уровень наглядно-действенного и наглядно-образного мышле-

ния детей-олигофренов резко отстает от уровня развития этих форм мышления у их нормально развивающихся сверстников. Это в свою очередь препятствует развитию всей познавательной деятельности умственно отсталых дошкольников и затрудняет их дальнейшее обучение в школе.

2. Для более полноценного формирования наглядного мышления у умственно отсталых дошкольников помимо предусмотренных программой видов работы необходимы коррекционные воздействия, направленные на формирование взаимосвязи основных компонентов мыслительной деятельности: действия, слова и образа.

Для формирования наглядных форм мышления у детей-олигофренов наиболее сензитивным периодом является дошкольный возраст.

3. Своевременное формирование наглядного мышления у умственно отсталых детей в процессе целенаправленного обучения обеспечивает его более полноценное развитие, коррекцию познавательной деятельности в целом и способствует созданию у них готовности к школьному обучению.

Глава I. Современное состояние проблемы развития мышления дошкольников в норме и патологии

Исследование основано на теоретических концепциях отечественной психологии о развитии мышления как единого диалектического процесса, где каждый вид мышления рассматривается как необходимый компонент общего мыслительного процесса (Б.Г.Ананьев, А.В.Брушлинский, Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, А.З.Зак, А.В.Запорожец, А.И.Леонтьев, Б.М.Теплов, С.Л.Рубинштейн, И.С.Якиманская и др.).

В исследовании мы опирались на положения отечественных психологов о развитии психики ребенка в процессе активного усвоения им социального опыта, накопленного предшествующими поколениями.

В работе дан анализ трудов зарубежных и отечественных психологов об уникальных возможностях отдельных периодов детства для формирования соответствующих психических процессов (Т.Бауэр, Дж.Грунер, А.Валлон, Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, Н.С.Лейтес, Х.Пиакс и др.).

Вопрос развития мышления в различных исследованиях рассматривается многими авторами как сложная деятельность, возникающая в процессе жизни ребенка, в процессе его воспитания. Руководство со стороны взрослого посредством целенаправленного педагоги-

ческого воздействия обеспечивает не только овладение детьми общественным опытом, но и способствует развитию важнейших психических процессов: восприятия, мышления, речи, воображения и т.д.

Особое внимание уделяется значению раннего и дошкольного возраста в развитии мышления. Отмечается, что на современном этапе основой развития теории и практики дошкольного воспитания в нашей стране является концепция об амплификации детского развития, предусматривающего необходимость полноценного использования специфических условий каждого возрастного периода (Л.А.Венгер, А.В.Запорожец, В.П.Зинченко, А.А.Катаева, В.И.Лубовский, Н.Н.Поддьяков и др.).

В многочисленных исследованиях онтогенетических проблем мышления в возрастной психологии (Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, С.Л.Новоселова, Н.Н.Поддьяков и др.) накоплены данные, которые свидетельствуют о генетической связи разных форм мышления. В дошкольном возрасте тесно взаимодействуют три основные формы: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Данные формы образуют тот единый процесс познания реального мира, в котором в различные моменты может преобладать то одна, то другая формы мышления, и в связи с этим процесс познания окружающей действительности приобретает специфический характер. Ведущую роль в активизации познавательной деятельности играет речь, выполняющая свои основные функции: подражания, сопровождения, обобщения, планирования и регулирования деятельности ребенка.

Для полноценного развития мышления необходимо обеспечить своевременное формирование соответствующего опыта деятельности путем направленного педагогического процесса воспитания и обучения.

В младшем дошкольном возрасте ведущим видом мышления выступает наглядно-действенное, которое на ранних ступенях развития неотделимо от практической деятельности ребенка и которое, развиваясь, стимулирует развитие других видов мышления.

Наглядно-действенное мышление совершенствуется в единстве с развитием предметно-практической и речевой деятельности и претерпевает вместе с ними за сравнительно короткий период раннего детства качественные изменения. Оно может трансформироваться в наглядно-образный и словесно-логический вид.

Анализ наглядно-действенного мышления ребенка раннего возраста, проведенный С.Л.Новоселовой, показал зависимость развития наглядно-действенного мышления от уровня обобщения ребенком опыта собственной деятельности. Овладение первоначальными уровнями обобщения опыта предметной деятельности и является той важной основой, которая обеспечивает стратегию поэтапного формирования мышления в раннем возрасте.

Одним из важных способов ориентировки в практической задаче является метод проб и ошибок. Анализируя этот метод, Н.Н.Поддьяков показал, что при выявлении скрытых свойств и связей объекта дети используют метод проб и ошибок, который в определенных жизненных обстоятельствах является необходимым и единственным. Этот метод вооружает ребенка приемами поиска правильного решения задач, способами апробирования познаваемого объекта. При возникновении ошибок ребенок должен владеть элементарными приемами анализа, извлечения полезной информации и исправления этих ошибок. Каждое последующее действие строится с учетом результата предыдущего. Этот способ играет существенную роль в развитии мыслительной деятельности ребенка.

Поскольку развитие мышления идет путем присвоения ребенком общественного опыта, в его формировании ведущую роль играет развивающее обучение (Л.С.Выготский, Л.В.Занков, Г.С.Костюк, А.А.Смирнов и др.). Усвоение общественного опыта является чрезвычайно сложным процессом и не может происходить пассивным путем созерцания окружающей действительности.

В соответствии с этим в современной дошкольной педагогике последовательно разрабатываются содержание и методы обучения детей раннего и дошкольного возраста, направленные на развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления (Л.А.Венгер, С.Л.Новоселова, Н.Н.Поддьяков, Л.А.Парамонова и др.).

В литературе по специальной педагогике и психологии, рассматриваемой в данной главе, показано, что недоразвитие и своеобразие в области мышления детей-олигофренов значительно, чем в менее сложных видах познавательной деятельности. В ряде работ, посвященных изучению познавательной деятельности умственно отсталых школьников, выявлены недостатки наглядного мышления у этих детей, затрудняющие их школьное обучение и практическую деятельность. У детей этой категории отмечается слабость регули-

рующей функции мышления, неумение использовать уже усвоенные действия, длительно остается несформированной ориентировочная деятельность. У умственно отсталых школьников с опозданием развивается и имеет существенные отклонения также взаимодействие наглядных форм мышления со словесно-логическими (Л.С.Виготский, Г.И.Дульнов, В.И.Лубовский, А.Р.Лурия, М.Н.Перова, В.Г.Петрова, Б.И.Пинский, В.Н.Синев, И.М.Соловьев, Ж.И.Шиф и др.).

В диссертации подчеркивается важность ранней коррекционной работы с умственно отсталыми детьми. Отмечено, что многие дефектологи зарубежных стран указывают на важность раннего обучения и воспитания умственно отсталого ребенка в семье. При этом уделяется большое внимание установлению тесного взаимодействия между детьми, родителями, специалистами; использованию определенных методов, которые могут применяться в естественных для ребенка условиях (W. Dobson, A. Fox, L. Stanford, M. Zuckerman /США/, L. Sigolomatto, R. Tannock /Канада/ и др.).

Опыт общественного дошкольного воспитания умственно отсталых в нашей стране свидетельствует об имеющихся потенциальных возможностях, которые могут быть реализованы только в условиях особым образом организованного развивающего обучения.

В настоящее время сотрудниками лаборатории дошкольного воспитания и обучения аномальных детей НИИ дефектологии РАО под руководством Л.П.Носковой на основе положений Л.С.Виготского о сензитивности дошкольного возраста к развитию, ведущей роли деятельности в развитии психики ребенка создана "Программа воспитания и обучения умственно отсталых детей дошкольного возраста" (1983). В основу программы положен генетический принцип развития детской деятельности. В этой программе предусмотрено развитие мышления во всех видах детской деятельности, а также на занятиях по ознакомлению с окружающим, развитию речи, формированию математических представлений. Однако работе по формированию мышления как единого познавательного процесса не уделено достаточного внимания.

Учитывая тот факт, что развитие наглядных форм мышления начинается очень рано, мы предположили, что коррекционная работа в этой области окажется значительно продуктивнее, если ей будут посвящены специальные занятия. Своевременное формирование наглядного мышления должно оказать большое влияние на развитие всей познавательной деятельности умственно отсталых детей и

составит существенное звено в подготовке их к школьному обучению.

В своем исследовании мы опирались на учение об общих и специфических закономерностях развития аномальных детей (В.И.Лубовский и др.). Исходя из этого положения для нас важно было определить общие и специфические закономерности в развитии наглядного мышления у нормально развивающихся и умственно отсталых детей дошкольного возраста.

При анализе, экспериментальном изучении проблемы коррекции нарушений мышления умственно отсталых детей нами были разработаны основные положения, учитывающие, кроме вышеуказанных, следующие принципы и положения:

- учение о компенсации нарушенных функций;
- о ведущей роли обучения в процессе развития;
- учет потенциальных возможностей развития умственно отсталого ребенка;
- концепция о диалектической взаимосвязи развития мышления и речи у ребенка;
- положение о необходимости дифференцированного и деятельностного подхода в процессе обучения и воспитания умственно отсталых детей;
- системный принцип организации коррекционного педагогического воздействия.

Глава II. Наглядно-действенное мышление у умственно отсталых дошкольников (вне условий специального формирования)

Для выявления реального уровня развития наглядно-действенного мышления у умственно отсталых дошкольников проведен констатирующий эксперимент с детьми этой категории и их нормально развивающимися сверстниками (4-7 лет).

Констатирующий эксперимент состоял из четырех серий задач. Каждая задача включала в себя новые условия и требовала новых средств и способов преобразования ситуации ("Достань клрчик!"; "Столкни мяч!" - 2 варианта; "Достань тележку!", "Достань птичку!" - 7 вариантов). Проверялось, может ли ребенок оценить практическую ситуацию как проблемную, проанализировать условия, самостоятельно найти и использовать вспомогательные предметы для достижения цели; анализировалось как он пользуется вспомогательным средством; оценивает ли характер связи между предметом-сред-

ством и предметом-целью; включает ли ребенок речь в процессе решения проблемных практических задач.

Всего по этим методикам было обследовано 200 детей от 4-х до 7 лет, из них 100 нормально развивающихся и 100 детей с диагнозом олигофрения в степени дебильности (воспитанники специальных дошкольных учреждений).

Во всех сериях фиксировалось: принятие задания, способы ориентировки в условиях задачи, поведение, способы действия и конечный результат. Особое внимание уделялось фиксации высказываний, сопровождающих действия.

Анализируя поведение детей при решении практических проблемных задач, мы выделили 6 моделей поведения.

Первая модель - непринятие задачи, цель задания здесь не осознана, и ребенок не стремится к ее реализации. Вторая модель - отказ от выполнения задания после первичного ознакомления с условиями действия. Третья модель - многократные попытки достичь цели без применения орудий. Четвертая модель - актуализация обобщенного представления о необходимости использования предметных средств или орудий фиксированного назначения без попыток применить орудие-заместитель в проблемной ситуации. Пятая модель - решение проблемной задачи (методом проб) с применением средства-заместителя. Шестая модель - решение проблемной практической задачи методом зрительной ориентировки с применением средства-заместителя.

Результаты констатирующего эксперимента представлены в таблице I. В последнем столбце таблицы представлены статистические данные о достоверности различий в выполнении заданий испытуемыми изучаемых групп.

Как видно из таблицы, практически все испытуемые, как нормально развивающиеся, так и умственно отсталые, первоначально принимают задание и выражают желание сотрудничать со взрослыми, у них отмечается готовность выполнить его. До того, как дети начинают анализировать условия выполнения задания, цель оказывается для них достаточно привлекательной. В этом отношении принципиальной разницы между нормально развивающимися и умственно отсталыми детьми нет. Вопреки существующему мнению о том, что умственно отсталые дети инертны и не проявляют интереса к игровым практическим задачам, мы наблюдали наличие у них первичного

Таблица I

Характеристика наглядно-действенного мышления нормально развивающихся и умственно отсталых дошкольников
(в % к числу испытуемых)

Задания	Категория детей	М о д е л и						Выполнили задание	p	x/
		I	2	3	4	5	6			
1. "Достань ключик!"	Н.Р.	0	27	0	3	33	32	65		
	У.О.	3	3	81	0	7	6	13	p<0,001	
2. "Столкни мяч!"										
Вариант I	Н.Р.	0	9	0	0	46	45	91		
	У.О.	5	2	77	0	7	9	16	p<0,001	
Вариант 2	Н.Р.	0	31	0	3	36	30	66		
	У.О.	5	2	82	0	11	0	11	p<0,001	
3. "Достань тележку!"	Н.Р.	0	12	0	1	44	43	87		
	У.О.	0	2	79	0	9	10	19	p<0,001	
4. "Достань птичку!"										
Вариант I-7	Н.Р.	0	14	0	3	42	41	83		
	У.О.	0	2	72	0	12	14	26	p<0,001	
Всего:	Н.Р.	0	18,6	0	3	40,2	38,2	78,4		
	У.О.	2,6	2,2	73,2	0	9,2	7,8	17,0		

Статистические данные показывают, что имеются достоверные различия уровней развития наглядно-действенного мышления у нормально развивающихся и умственно отсталых дошкольников при $p < 0,001$

интереса. Различия начинаются тогда, когда ребенок пытается произвести первоначальный анализ условий достижения цели посредством зрительной ориентировки или однократной попытки достичь положительного результата без применения орудия (модель 2). Такой первичный анализ почти ничего не меняет в поведении подавляющего большинства умственно отсталых дошкольников, так как не дает им достаточной информации. Только 2,2% из них оценивают трудность задания и отказываются от дальнейших попыток выполнить его. Нормально развивающиеся дети, напротив, более адекватно оценивают свои возможности, а потому в большем количестве отказываются от

дальнейших попыток. Таких детей насчитывается 18,6%. Различия в модели 2 показывают, что умственно отсталые дошкольники затрудняются в анализе условий задач.

Однако самые серьезные принципиальные различия относятся к таким важнейшим показателям, как обобщенное представление об использовании предметов-орудий или вспомогательных средств (модель 4), что ведет к некритичным и безрезультативно повторяющимся попыткам достичь результата с помощью перемещения собственного тела (модель 3).

Ни один умственно отсталый ребенок не действовал по модели 4, т.е. не пытался опереться на обобщенное представление об использовании орудий. Среди нормально развивающихся подобное поведение отмечалось у 3% испытуемых. Ни один нормально развивающийся ребенок не совершал повторяющихся безрезультативных попыток, в то время как аналогичные действия характерны для подавляющего большинства умственно отсталых дошкольников (78,2%).

Следующим принципиальным моментом оказываются различия в применении метода проб и ошибок или, как мы указывали раньше, основного метода, с помощью которого осуществляется преобразование ситуации в наглядно-действенном плане. Пробы применяют многие нормально развивающиеся дети (40,2%) и только часть (10,8%) их умственно отсталых сверстников (модель 5). При этом некоторые нормально развивающиеся дети (38,2%) находятся уже на более высоком уровне ориентировки — на уровне зрительного соотношения (модель 6), в то время как в группе у умственно отсталых испытуемых такой ориентировки достигает лишь их небольшая часть (7,8%). Остальные, как видно из таблицы I, еще не достигли того уровня, на котором возникают пробы, т.е. операции наглядно-действенного мышления у них не сформированы.

Всеми этими различиями объясняются и различия в конечном результате. Подавляющее большинство умственно отсталых детей дошкольного возраста не справляется с задачами, требующими для своего решения включения наглядно-действенного мышления (83%). Среди нормально развивающихся детей, напротив, большинство испытуемых достигает положительного результата (78,4%).

В протекании процессов наглядно-действенного мышления в ходе решения задач существенную роль играет собственная речь ребенка. В основе анализа включения речи в процесс мышления проб-

лемных практических задач мы опирались на исследования В.И.Лу-бовского, в которых была предложена схема, касающаяся речевой регуляции поведения детей: речь, сопровождающая действия ребенка; высказывания, фиксирующие результат действия на разных этапах; речь, планирующая действия.

Данные нашего исследования показали, что решая одни и те же практические задачи, нормально развивающиеся и умственно отсталые дети принципиально по-разному включают речь в свои действия. Те или иные словесные высказывания, непосредственно относящиеся к решению задачи, мы зафиксировали у подавляющего большинства нормально развивающихся детей (80% испытуемых). Умственно отсталые дети во всех возрастных группах включали речь в свои действия в два раза реже их нормально развивающихся сверстников. При этом мы имеем в виду спонтанное высказывание, не стимулируемое экспериментатором. Это означает, что у нормально развивающихся детей имеется почти постоянная потребность помочь себе осмыслить проблемную ситуацию путем проговаривания своих действий. У умственно отсталых детей такая потребность встречается значительно реже. Показательна в этом отношении и возрастная динамика включения речи в действия детей. Подробный анализ наших данных показывает, что характер речевого высказывания четко коррелирует с уровнем развития наглядно-действенного мышления.

На начальных этапах развития наглядно-действенного мышления в процессе решения проблемных практических задач на уровне модели поведения 1, 2, 3 в основном проявляется сопровождающая функция речи. Такие модели поведения характерны для умственно отсталых дошкольников всех возрастов и для нормально развивающихся детей младшего и среднего дошкольного возраста. По мере развития наглядно-действенного мышления меняются и функции речи. Сопровождающая речь постепенно сменяется фиксирующей, а затем и элементами планирующей речи, которые проявляются на высоком уровне развития наглядно-действенного мышления (модели 5 и 6).

Нормально развивающийся ребенок опирается на внешнюю речь там, где встречается с мыслительными трудностями. В тех случаях, где затруднения минимальны, он пользуется внутренней речью. Об этом свидетельствуют их развернутые словесные отчеты, умение

обосновывать свои действия, а в отдельных случаях и возможность сделать обобщающие выводы.

Среди нормально развивающихся детей высокого уровня наглядно-действенного мышления достигли 78% (модели 5 и 6), однако элементы планирующей речи наблюдались нами только у 38% испытуемых. Очевидно, что у детей данной категории в решении задачи ведущую роль играет практическое действие, а речь лишь направляет, сопровождает и фиксирует действие. У части детей (38%) речь выполняла организующую, планирующую функцию. По-видимому, этот факт говорит о том, что логика решения задачи зарождается в ходе самого практического действия и лишь потом осмысливается при помощи фиксирующей речи. Это делает возможным такой уровень осознания, при котором речь начинает выполнять организующую и регулирующую функции, т.е. позволяет ребенку планировать свои действия.

Умственно отсталые испытуемые использовали речь всего в 35% случаев в процессе выполнения всех заданий. Качественный анализ их высказываний показал, что только в 10% высказываний содержалось элементарное планирование. Однако характер этих высказываний существенным образом отличался от аналогичных высказываний их нормально развивающихся сверстников. В их речи намечались только одна-две операции будущего действия, причем эти операции последовательно не развертывались, они были отрывочны, нелогичны, в них отсутствовал ход развития рассуждения, который мы наблюдаем у нормально развивающихся дошкольников. Важно также отметить, что у умственно отсталых детей мы не зафиксировали попыток обосновать ход своих дальнейших действий. Однако даже такие элементы планирования указывают на потенциальные возможности в развитии наглядно-действенного мышления у детей изучаемой категории.

Вместе с тем следует обратить внимание на недостаточную связь практических действий с их словесным выражением. Часть выполненных действий умственно отсталыми детьми вообще не называлась, их речевые высказывания в большинстве случаев носят отрицательный характер, не отражают не только логику действия, но даже не содержат их подробного описания. Это иллюстрируется словесными отступлениями испытуемых, отличающимися неполнотой, нарушением последовательности хода выполнения задания, неспособностью ребенка

обосновать выбранный способ действия. Умственно отсталый дошкольник особенно затрудняется в формировании рассуждений даже в тех случаях, когда им найден адекватный способ решения задачи.

Таким образом, у умственно отсталых дошкольников отмечается явный разрыв между действием и словом, причем обнаруживается, что действия у них мало связаны со словом, а следовательно, действия недостаточно осознаны, опыт действия в слове не зафиксирован, а поэтому не обобщен.

Глава III. Наглядно-образное мышление у умственно отсталых детей (4-7 лет)

В данной главе мы сосредоточили свое внимание на анализе задач, опирающихся на образы-представления у воспитанников специальных дошкольных учреждений, с которыми целенаправленная коррекционная работа по формированию наглядных форм мышления не проводилась.

Эксперименты строились в сравнительном плане с нормально развивающимися и умственно отсталыми детьми (4-7 лет), воспитывавшимися в дошкольных учреждениях (100 воспитанников общеобразовательных детских садов и 100 воспитанников специальных детских садов для умственно отсталых детей).

При изучении уровня развития наглядно-образного мышления детям предлагалось четыре серии заданий. В первых трех заданиях ("Напой птичку", "Достань игрушку", "Покорми кролика") были изображены ситуации, в которых предполагалось динамическое действие, преобразующее эти ситуации. Каждое задание включало в себя новую ситуацию, которая требовала восприятия целостного сюжета, анализа свойств и отношений предметов и объектов, изображенных на картинке, а также оперирования образами в умственном плане. В четвертом задании ("Группировка картинок") выяснялось, обобщает ли ребенок свой опыт использования вспомогательных средств в действиях с предметами-игрушками, может ли ребенок осуществить группировку картинок, оценить свойства орудия с точки зрения воздействия на предмет.

Наше исследование показало еще более значительные различия в уровне развития наглядно-образного мышления у нормально развивавшихся и у умственно отсталых дошкольников. Анализ наших данных подтверждает, что решение наглядно-образной задачи может про-

исходить на высоком уровне функционирования восприятия и представлений у дошкольников.

В результате тщательного рассмотрения данных нами были выделены пять моделей поведения у испытуемых, которые могут рассматриваться как уровни решения наглядно-образных задач.

Первая модель - картинка не воспринимается как изображение ситуации и не видится задача, которая подлежит решению. Ребенок не различает специфику решения образных задач от практических и пытается действовать уже знакомыми практическими способами. Вторая модель - ребенок воспринимает отдельные предметы и явления на картинках. Он перечисляет эти предметы, но не воспринимает изображение как целостную ситуацию. Поэтому, перечислив отдельные предметы, он отказывается от дальнейшего выполнения задач. Третья модель - ребенок воспринимает ситуацию картинки как целостную, но не может установить взаимосвязь между изображенными предметами и явлениями. Он не представляет себе динамическое изменение изображенной ситуации и поэтому не может перейти к оперированию образами в уме. Четвертая модель - ребенок воспринимает картинку как целостную ситуацию, может установить взаимосвязь изображенных предметов и явлений, но подлинные причинно-следственные сущности явления объяснить в речевых высказываниях не может. Пятая модель - ребенок правильно воспринимает целостную ситуацию, устанавливая взаимосвязь между изображенными предметами и явлениями, и объясняет сущность изображенной ситуации. Он обобщает и обосновывает смысловую сторону представленного сюжета.

Таким образом выделены нами пять моделей. При этом оперирование образами отмечается у испытуемых, которые действовали только на уровне IV и V моделей.

Распределение нормально развивающихся и умственно отсталых детей по моделям существенно различно. Все нормально развивающиеся дошкольники старше шести лет действовали на уровне IV и V моделей. Большинство же умственно отсталых воспитанников специальных дошкольных учреждений решали наглядно-образные задачи на уровне первых трех моделей. Не более 8% умственно отсталых испытуемых были в состоянии решить наглядно-образные задачи на уровне IV и V моделей.

У умственно отсталых дошкольников речь зачастую носила не-

соотнесенный характер. В одних случаях их высказывания не соответствовали изображенной на картинке ситуации, что отражало их неспособность адекватно выразить наглядный образ в слове. В других случаях высказывания носили только номинативную функцию, т.е. они не отражали взаимосвязи и взаимозависимости изображенных объектов. Таким образом, речь испытуемых изучаемой группы не являлась орудием мыслительной деятельности, поскольку не выполняла свою основную функцию, а именно, не способствовала формированию целостного, динамичного наглядного образа, не подводила к обобщению ситуации. У нормально развивающихся дошкольников в большинстве случаев эта способность нами четко прослеживалась.

В процессе решения наглядно-образных задач особенно явно выступает связь между образными и мыслительными компонентами, которая находится в прямой зависимости от уровня сформированности всех основных речевых функций.

У нормально развивающихся дошкольников в большинстве случаев отмечалось свободное описание воспринятого материала. Причем, ситуация осознавалась этими детьми как целостная, обусловленная взаимосвязью всех ее компонентов. При этом дети вычленили смысловую сторону наглядной ситуации, что свидетельствует о достаточно высоком уровне обобщения.

В заданиях, требующих преобразования образных компонентов ситуаций, большинство умственно отсталых испытывали значительные затруднения, тогда как нормально развивающиеся воспитанники легко справлялись с заданиями. Мы расцениваем это как свидетельство статичности и тугоподвижности наглядных образов, характерное для умственно отсталых детей. Это во многом обусловлено отсутствием тесной связи между восприятием и словом, вследствие чего не обеспечивается достаточная подвижность и гибкость формирующегося образа.

Проведенное обследование показало значимые различия между уровнями развития наглядных форм мышления у нормально развивающихся и у умственно отсталых дошкольников. И это нашло выражение как в количественных, так и качественных характеристиках деятельности испытуемых.

Следует сказать, что данные нашего эксперимента достаточно убедительно свидетельствуют о том, что при решении наглядно-действенных задач мы получили менее грубые различия между умствен-

но отстающими и нормально развивающимися дошкольниками, чем при выполнении ими наглядно-образных заданий.

Так, при решении заданий первого типа в количественном плане значительно большее число умственно отсталых детей (17%) могли действовать на более высоких уровнях, приближаясь к уровню развития наглядно-действенного мышления нормально развивающихся дошкольников. Тогда как при решении наглядно-образных задач это отмечалось только у 8% умственно отсталых детей.

Качественный анализ деятельности испытуемых показал, что характер ошибок при решении наглядно-действенных задач умственно отсталыми детьми так же менее выражено отличался от их нормально развивающихся сверстников, чем при решении наглядно-образных задач. Особенно это проявилось в попытках использовать речь в поисках решения наглядно-действенных задач. В отдельных случаях мы даже отмечали элементы планирования. Однако в большинстве случаев у умственно отсталых испытуемых речь носила сопровождающий и фиксирующий характер. В процессе решения задач в наглядно-образном плане у них особенно ярко вылилось отсутствие связи между словом и образом.

Следует отметить, что недостаточный уровень развития всех функций речи существенно складывается на качественной характеристике особенностей решения детьми наглядно-образных задач. Очевидной оказалась закономерность, выражающаяся у умственно отсталых дошкольников в слабой взаимосвязи между основными компонентами интеллектуальной деятельности: действием, словом и образом.

Наглядно-практические ситуации предоставляют широкие возможности умственно отсталому ребенку для формирования взаимосвязи между действием и словом. Действуя с реальными предметами, в конкретной ситуации он приобретает необходимый жизненный опыт, который обобщается в речи. Таким образом, наглядно-практическая ситуация является своеобразным этапом перехода ребенка-дошкольника к установлению прочной связи между действием и словом. Лишь на основании сформированной связи между словом и действием может строиться полноценный образ-представление. Это положение явилось одним из основных в системе коррекционной работы по формированию наглядно-действенного мышления у умственно отсталых дошкольников и по подготовке предпосылок к формированию наглядно-образного мышления.

Глава IV. Формирование наглядно-действенного мышления
у умственно отсталых дошкольников
(I-II годы экспериментального обучения)

В этой главе рассматривается общая характеристика обучающего эксперимента, задачи, содержание, организация, методика и результаты этого обучения.

Для формирования наглядно-действенного мышления дошкольников нами были использованы как проблемные ситуации, так и решение проблемных практических задач, поскольку сочетание этих методов позволяет не только исследовать мышление, но и управлять познавательной деятельностью. Ибо только в условиях "препятствия" и наличия интеллектуальных трудностей у детей возникает потребность в познании, в овладении способами мышления и поведения.

В практической задаче проблема возникает из того, что субъект не видит "прямого" пути, ведущего от наглядной действительности к цели.

При отборе содержания и методов обучения воспитанников специальных дошкольных учреждений мы опирались на результаты исследований, проведенных с нормально развивающимися детьми. Исследования С.Л.Новоселовой показали, что первоначальная культура мышления у детей раннего возраста может быть сформирована путем приобретения ребенком обобщенных знаний через присвоение им обобщенных способов действий на специальных дидактических заданиях, носящих игровой характер. При этом мышление ребенка в раннем возрасте формируется в единстве с процессом овладения речью в различных видах деятельности, прежде всего в предметной деятельности, общении и игре.

Исходя из всего изложенного выше, а также из данных констатирующего эксперимента, нами были выделены следующие направления работы, апробированные затем в процессе обучающего эксперимента:

I. Создание у умственно отсталых дошкольников предпосылок к развитию наглядно-действенного мышления: формирование целенаправленной орудийной деятельности в процессе выполнения практического и игрового задания; формирование обобщенного представления о вспомогательных предметах и орудиях фиксированного назначения; знакомство детей с проблемными практическими ситуациями, формирование навыков анализа этих ситуаций и обучение использованию предметов-заместителей.

2. Формирование способов ориентировки в условиях проблемной практической задачи и способах ее выполнения. Формирование метода проб, как основного метода решения наглядно-действенных задач.

3. Включение речи в процесс решения наглядно-действенных задач.

Сначала детям была предложена система дидактических игр, упражнений и практических проблемных ситуаций, которая позволила постепенно формировать у дошкольников с нарушением интеллекта ориентировочно-исследовательскую деятельность, направленную на выяснение существенных связей и отношений между предметами в конкретной ситуации. При этом в процессе решения практических проблемных задач постепенно включалась речь ребенка.

На начальном этапе решения практических задач речь педагога помогала ребенку действовать целенаправленно по отношению к заданию, давала ему возможность осознавать собственные действия. Затем ребенок должен был сделать отчет о своих действиях. При затруднениях организовывалось наблюдение ребенка за действиями своего сверстника, а затем составлялся рассказ о проделанных им действиях. В дальнейшем дети должны были рассказать о своих предстоящих действиях в решении наглядно-практической задачи, т.е. у воспитанников формировались элементы планирующей речи.

Таким образом, наряду с развитием ориентировочно-исследовательской деятельности возросло активное формирование основных функций речи. Шла целенаправленная работа по формированию взаимосвязи между действием и словом. Это обстоятельство подготавливало предпосылки к развитию наглядно-образного мышления, так как слово помогало детям закрепить опыт действия, а затем и обобщить способ этого действия, что способствовало формированию полноценных представлений.

После второго года обучения был проведен контрольный эксперимент, который показал существенные сдвиги в развитии наглядно-действенного мышления у детей экспериментальной группы. В контрольном эксперименте детям предлагались как усложненные задания знакового характера, так и задания иного типа, не имеющие аналогов в обучении. Подавляющее большинство воспитанников экспериментальной группы справилось со всеми предложенными за-

даниями. Полученные данные экспериментальной группы сопоставлялись с результатами исследований, проведенных с воспитанниками специальных дошкольных учреждений, с которыми обучающий эксперимент не проводился (контрольная группа). В контрольной группе результаты оказались весьма низкими. Значимость различий между результатами, достигнутыми в экспериментальной и контрольной группах, проверилась по методу Фишера. По всем примененным методам различия значимы при $p < 0,001$.

Глава V. Формирование наглядно-образного мышления у умственно отсталых дошкольников
(III-IV годы экспериментального обучения)

При формировании наглядно-образного мышления у умственно отсталых дошкольников мы исходили из того, что решение образных задач возможно, с одной стороны, только при высоком уровне развития ориентировочно-исследовательской деятельности, а с другой стороны, при сформированности у воспитанников основных функций речи: сопровождающей, фиксирующей и планирующей. Именно эти результаты были получены у наших воспитанников в течение двухлетнего обучающего эксперимента.

Учитывая эти достижения и данные констатирующего эксперимента (глава III), нами были определены ориентации, содержание и методы обучающего эксперимента.

При этом были выделены следующие направления работы:

1. Создание предпосылок для перехода от решения наглядно-действенных к наглядно-образным задачам: закрепить у детей умение самостоятельно оформлять в слове ход решения наглядно-действенных задач, их результат с постепенным введением словесного описания и планирования действий; учить детей воспринимать ситуацию, изображенную на картинке как целостную, опираясь на реальный опыт.

2. Формирование целостного восприятия умственно отсталыми детьми ситуации, изображенной на картинке; обучение детей установлению как внешних, так и внутренних связей и отношений между изображенными предметами, где предполагается динамическое изменение объектов; упражнение детей в установлении причинно-следственных связей между изображенными предметами и явлениями; определение временной последовательности изображенных и подразумеваемых действий персонажей картинки; вычленение детьми опосред-

вованных, скрытых связей, которые вытекают из характера ситуации, изображенной на картинке; сопоставление словесного описания ситуации с ее изображением.

На начальном этапе формирования наглядно-образного мышления мы предлагали детям знакомые им из прежнего опыта ситуации, изображенные на картинках. Если ребенок испытывал затруднения, мы возвращались к его практическому опыту. В этих случаях особую роль играла речь педагога, которая направляла анализирующее восприятие, помогала детям устанавливать взаимоотношения, выявлять скрытые, внутренние связи объектов между собой. Речь педагога при этом, путем специально разработанных вопросов, организовывала мыслительную деятельность ребенка. Кроме того, включалась и собственная речь детей, которая также способствовала развитию их аналитической мыслительной деятельности и возникновению адекватных связей между словом и образом. В необходимых случаях речь служила связующим звеном между реальным действием и наглядными образами (объектами, изображенными на картинке).

В дальнейшем уделялось большое внимание формированию у наших воспитанников адекватного целостного восприятия изображенной ситуации. Мы учили детей устанавливать взаимосвязь и отношения между изображенными предметами. На этом этапе коррекционной работы с помощью специально подобранных упражнений детей подводили к установлению явно выраженных причинно-следственных связей между изображенными предметами и явлениями. В этих случаях детям предлагались различные дополнительные упражнения с изображением ситуации выбора, где ребенок мог использовать сопоставление. При этом проблемность ситуации значительно активизировала мыслительную деятельность наших испытуемых.

Дополнительные упражнения служили определенной ступенькой для перехода детей к анализу ситуации с опорой на выявление причинно-следственных связей. При затруднениях в отдельных случаях детям предлагалась реальная ситуация, которая помогла им понять взаимосвязь между предметами и явлениями, и подводила их к решению наглядно-образных задач, в частности к установлению причинно-следственных связей. В дальнейшем использовался прием припоминания, который помогал детям активизировать их чувственный опыт и успешно решить задачу.

Следующим этапом формирующего эксперимента было распознава-

ние нашими воспитанниками временной последовательности изображенных и подразумеваемых действий персонажей. Здесь также создавалась практическая ситуация, которая помогала детям осмыслить реальную последовательность действий и зафиксировать эти действия в своей речи. Кроме того, детям предоставлялись различные ситуации, знакомые им из каждодневного опыта, но в которых была нарушена прямая последовательность событий. Такие упражнения помогали ребенку понять, что иногда надо сделать обратное действие, чтобы продолжить ряд последовательных действий. Все эти целенаправленные занятия помогали ребенку перейти от реальных действий к воображаемой ситуации.

Итак, приобретая практический опыт, зафиксированный в слове, обобщенный в ряде дополнительных упражнений, наши воспитанники смогли перейти к воображаемой ситуации и решать задачи в наглядно-образном плане.

На заключительном этапе обучения детям предлагали анализировать сюжеты со скрытым смыслом, который вскрывался вследствие анализа содержания ситуации, изображенной на картинках. Содержание картинок требовало от ребенка специфического узнавания персонажей. Для этого проводилась работа по обогащению жизненного опыта наших воспитанников. Детей водили на экскурсии для целенаправленного наблюдения за тем или иным социальным явлением. После экскурсии с детьми проводилась беседа, в ходе которой уточнялись, обобщались их представления, полученные на экскурсии. Далее дети обигрывали содержание картинки, т.е. предлагалось задание "оживить" картинку. С этой целью педагог раздавал детям атрибуты и игрушки, из которых составлялся макет-ситуация, близкий к сюжету, изображенному на картинке. Дети проигрывали ситуацию с предметами-заместителями, а затем рассказывали о ней. После чего с детьми проводились дидактические или сюжетно-ролевые игры. Завершающим этапом в работе этого направления было составление из картинок на фланелеграфе сюжета, соответственно прочитанному тексту. При этом подбирался текст, близкий к выбранной теме.

Таким образом, разнообразная деятельность, в которую включался ребенок, помогала ему установить различные взаимосвязи, обогащала его опыт, придавала этому опыту эмоциональную окраску.

Важно отметить, что полноценный запас зрительных образов

является необходимым условием для успешного оперирования ими. Поэтому, чем богаче запас исходных образов, чем полнее их содержание, чем эмоционально богаче окрашен образ, тем больше возможностей для их видоизменений, преобразований, т.е. в результате многоаспектной работы создаются условия для успешного оперирования образами.

Кроме того, следует подчеркнуть, что у умственно отсталых детей особое значение имеет формирование тесной связи между их практическим жизненным опытом и наглядно-чувственными представлениями, а также отражение этой связи в слове, которое фиксирует этот опыт и обобщает его результаты.

Большое значение в коррекционной работе имело включение собственной речи ребенка в его мыслительную деятельность. Речь педагога направляла ребенка на анализ условий задачи, способствовала фиксации и обобщению выделенного способа действия, служила эталоном для развития у ребенка планирующей речи.

После четырехлетнего обучения был проведен контрольный эксперимент, который показал существенные сдвиги в развитии наглядно-образного мышления у детей экспериментальной группы. В контрольном эксперименте детям предлагали задания, которые были направлены на стержневое звено мыслительной деятельности детей - соотношение действия, слова и образа. В этом эксперименте участвовали воспитанники подготовительных к школе групп специальных детских садов для умственно отсталых (экспериментальная группа - 40 детей и контрольная группа - 52 ребенка), а также нормально развивающиеся воспитанники подготовительных к школе групп общеобразовательного детского сада (52 ребенка).

Контрольный эксперимент состоял из двух частей. В первой части выяснялось: могут ли дети самостоятельно разложить в правильной последовательности серия сюжетных картинок.

Во второй части контрольного эксперимента выяснялся уровень сформированности образов-представлений у детей и способность их воспроизведения на основе прочитанного текста. Ребенок должен был на основе прочитанного текста подобрать к нему иллюстрацию, выбрав ее среди других. Рассмотрим результаты первой части контрольного эксперимента.

Эта задача оказалась сложной для умственно отсталых детей. Об этом свидетельствует тот факт, что задание вызвало затрудне-

ния даже у некоторой части нормально развивающихся дошкольников (18%).

Однако эти затруднения у них были не столь глубоки и преодолевались значительно легче, чем у умственно отсталых детей.

Этой группе нормально развивающихся детей достаточно предоставления дополнительного времени для анализа наглядного материала, чтобы они могли вычленить его главную мысль, объединяющую отдельные части изображений. При этом у нормально развивающихся дошкольников отчетливо прослеживается роль их собственной речи. Стараясь пересказать содержание рассматриваемых серий картинок, они исправляют допущенные ранее ошибки и таким образом положительно решают задачу.

Новую картину мы наблюдали в деятельности умственно отсталых дошкольников, с которыми не проводилась систематическая работа по формированию мыслительных операций (контрольная группа). Эти воспитанники специальных дошкольных учреждений самостоятельно не справились с заданием. У большей части этих детей нарушалась последовательность развития сюжета, что свидетельствует о том, что основная мысль ими не выделялась. Пересказ их носил отрывочный характер, поскольку не уяснялась ими логика развертывания изображенного события. При этом их рассказ, страдавший всеми перечисленными недостатками, не способствовал коррекции их действий, т.е. собственная речь ребенка в должной мере не управляла его мыслительной деятельностью, не была способна организовать ее.

У другой части умственно отсталых детей контрольной группы мы обнаружили еще более выраженные недостатки мыслительной деятельности, которые заключались в невозможности объединить отдельные части в единое сюжетное целое. Из-за неспособности к обобщению выстроенный ими сюжет распадался на отдельные, не связанные друг с другом части. Каждая из картинок, входящая в единое целое, воспринималась ими изолированно. Нужно заметить, что дети этой группы даже не делали попыток рассматривать их как части единого целостного сюжета.

Эти факты свидетельствуют о том, что существующий ныне подход к обучению воспитанников специальных дошкольных учреждений не устраняет имеющихся у них глубоких расхождений между действием, словом и образом. На наш взгляд, на это следует обратить особое внимание, т.к. научные данные показывают, что в школьном

возрасте эти расхождения будут и далее углубляться, что незамедлительно скажется на всем умственном развитии ребенка и затруднит его дальнейшее обучение в школе.

Результаты выполнения заданий детьми экспериментальной группы отличаются на фоне данных, полученных в контрольной группе. Прежде всего среди наших воспитанников оказалось небольшое число детей, способных действовать на уровне их нормально развивающихся сверстников (30%).

Большинству же наших воспитанников (70%), как и некоторой части нормально развивающихся дошкольников (19%), требовалось дополнительное время для восприятия условий задачи, а также для корректировки визуального ряда, опираясь на собственную речь. Последнее мы считаем очень важным, так как это указывает, что у наших воспитанников на четвертом году обучения в значительной степени была сформирована организующая и управляющая функции речи. Следовательно, был заложен прочный фундамент для развития словесно-логического мышления.

Данные первой части контрольного эксперимента вполне согласуются с результатами второй части исследования.

Сравнению результатов выполнения задания на соотношение вербального и наглядного материала у нормально развивающихся и умственно отсталых детей (экспериментальная и контрольные группы, предлагается в таблице 2), показывает существенные различия между умственно отсталыми детьми экспериментальной и контрольной групп.

Показатели развития наглядно-образного мышления у умственно отсталых дошкольников приблизились к показателям нормально развивающихся детей, в то время как воспитанники контрольной группы не могут самостоятельно выполнить задание.

Подробный анализ результатов контрольного эксперимента показал, что у умственно отсталых воспитанников контрольной группы при восприятии словесного текста не складывалось точного, дифференцированного образа-представления, на основании которого они могли бы осуществить специфическое узнавание наглядного образа. Эти дети не могли перейти самостоятельно от слова к образу, они нуждались в более детальной помощи взрослого.

Из данных этой части контрольного эксперимента видно, что для испитуемых основная трудность заключалась не только в недостаточ-

ной сформированности наглядно-образного и словесно-логического мышления, но и в недостаточности их взаимосвязи. Мы оцениваем это как показатель того, что текст не трансформировался в полноценные образные представления у некоторых детей, а восприятие адекватного по содержанию тексту наглядного образа (иллюстрации) не помогло их воссоединению. Это отчетливо видно из анализа результатов деятельности детей контрольной группы.

Таблица 2

Результаты выполнения задания на соотношение слова и образа во второй части контрольного эксперимента
(в абс. числах и в %)

Группы испытуемых	Количество детей	Выполнение задания				Не выполнили		p
		самостоят.		после повтор. прослуш. текста				
		абс.	%	абс.	%		абс.	
Нормально развивающиеся	52	36	69	16	31	0	0	p<0,001
Умственно отсталые (экспериментальная группа)	40	6	15	34	85	0	0	
Умственно отсталые (контрольная группа)	52	0	0	0	0	52	100	p<0,001

Следует специально отметить, что наши воспитанники экспериментальной группы так же, как и нормально развивающиеся дети, при решении наглядно-образных задач широко использовали речь, которая в значительной мере позволяла им корректировать их действия.

Дети, прошедшие четырехлетнее экспериментальное обучение, проявили достаточную гибкость и взаимобратимость словесно-логических и наглядно-образных компонентов мышления, что не всегда удавалось обнаружить даже у нормально развивающихся дошкольников в констатирующем эксперименте. Полученные факты свидетельствуют о наличии тесной и гибкой взаимосвязи между наглядно-образным и словесно-логическими видами мышления. Это позволяет говорить о продвижении в развитии познавательной деятельности умственно

отсталых дошкольников, возникающем в результате целенаправленного коррекционно-педагогического воздействия.

В заключении формулируются общие выводы, вытекающие из проведенного исследования.

В результате четырехлетнего обучающего эксперимента мы получили подтверждение выдвинутой нами гипотезы, доказав, что целенаправленное формирование наглядного мышления в дошкольном возрасте является основным действенным средством коррекции познавательной деятельности умственно отсталых дошкольников в целом, а также составляет важное звено в подготовке к их дальнейшему систематическому обучению в школе.

Полученные нами данные подтверждают мысль Л.С.Виготского о необходимости ранней коррекционной работы с аномальными детьми, которая позволяет компенсировать даже такой кардинальный дефект, как рассогласованность взаимодействия двух сигнальных систем.

Правильность предложенного содержания и методов формирования наглядного мышления нашла свое выражение в том, что дети осуществляли перенос усвоенных способов ориентировки и способов решения задач в заданиях повышенной трудности. В частности, развитие активной ориентировки в условиях задачи и направленность на достижение конечной цели привели к тому, что дети были способны ориентироваться в новых задачах, при решении которых важная роль принадлежала словесно-образному мышлению. Они широко пользовались элементами рассуждения, делали обобщения в значительном количестве случаев, прибегали к элементам умозаключения и доказательствам.

Существенным результатом может рассматриваться также качественный скачок в развитии их наглядного мышления — появление у умственно отсталых детей возможности обратного перехода от анализа материала в словесно-логическом плане к его наглядному изобразлению. Это свидетельствует прежде всего о том, что удалось сформировать связь между основными компонентами мыслительной деятельности: действием, словом и образом.

К достижениям проведенного обучения следует также отнести положительные изменения в области развития личности наших воспитанников. При встрече с трудностями в мыслительной деятельности мы наблюдали у них желание преодолеть их самостоятельно, найти выход из затруднения, что очень важно для формирования актив-

ной личностной позиции умственно отсталых детей, а также развития их эмоционально-волевой сферы.

Полученные нами данные могут быть рассмотрены как результат сглаживания различий в развитии наглядных форм мышления между нормально развивающимися и умственно отсталыми дошкольниками. Однако происшедшие значительные сдвиги у умственно отсталых воспитанников ни в коей мере не означают отсутствия существенных различий между ними. Из проведенного нами анализа фактов следует выделить два основных положения. Прежде всего, нормально развивающиеся дошкольники проходят все этапы развития наглядных форм мышления без специальных целенаправленных педагогических воздействий. Во-вторых, у нормально развивающихся дошкольников становления наглядных форм мышления происходит в более ранние сроки, и к 6-ти годам они в большинстве случаев способны к продуктивному выполнению всех предложенных проблемных заданий.

У умственно отсталых детей положительных результатов можно достичь только при длительной целенаправленной коррекционной работе. Лишь к концу четырехлетнего специального обучения между нормально развивающимися и умственно отсталыми дошкольниками разительные расхождения в результатах значительно сглаживаются.

Полученные нами данные убедительно свидетельствуют о коррекционной значимости выбранного направления работы и позволяют судить о положительных сдвигах, прошедших под влиянием обучающего эксперимента.

Основные публикации по теме диссертации

1. Использование простейших орудий умственно отсталыми детьми дошкольного возраста // Тезисы докладов УП научная сессия по дефектологии. - М.: АПН СССР, 1975. - С. 458.

2. Решение умственно отсталыми дошкольниками задач, связанных с употреблением вспомогательных предметов-орудий // Тезисы докладов IV Всесоюзных педагогических чтений. (Т. II). - М., 1976. - С. 201-202.

3. Наглядно-действенное мышление у умственно отсталых дошкольников // Коррекционно-воспитательная работа в специальных дошкольных учреждениях / Под ред. Н.Г. Морозовой. - М., 1976. - С. 23-27.

4. Формирование наглядно-действенного мышления // Проект программы воспитания и обучения умственно отсталых детей дошкольного возраста. - М., 1976. - С.57, С.84, С.109-110 (в соавторстве).

5. Умственное воспитание детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта // Воспитание аномальных детей в дошкольных учреждениях / Под ред. Н.Г.Морозовой. - М., 1978. - С. 21-28.

6. Формирование наглядно-действенного мышления // Методические указания к проекту программы воспитания и обучения в специальных дошкольных учреждениях для детей с нарушением интеллекта. - М., 1979. - С. 50-64 (в соавторстве).

7. Влияние обучения на решение умственно отсталыми дошкольниками простейших задач, связанных с употреблением вспомогательных предметов-орудий // Дефектология. - 1979. - № 4. - С. 56-59.

8. Роль обучения в развитии наглядно-действенного мышления у умственно отсталых дошкольников // Тезисы. Восьмая научная сессия по дефектологии и пятые всесоюзные педагогические чтения (секция дефектологии). (II ч.). - М., 1979. - С. 383-384.

9. Использование бытовых ситуаций для активизации наглядно-действенного мышления умственно отсталых дошкольников // Тезисы докладов VI Всесоюзных педагогических чтений. - М., 1982. - С. 187.

10. Формирование наглядно-действенного мышления у умственно отсталых дошкольников в процессе специального обучения // Обучение и воспитание умственно отсталого ребенка. - М.: МПН им. В.И.Ленина, 1982. - С. 94-108.

11. Создание предпосылок для перехода от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению у умственно отсталых дошкольников // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталых детей. - М.: МПН им. В.И.Ленина, 1983. - С. 9-18.

12. Переход от решения наглядно-действенных к решению наглядно-образных задач у умственно отсталых дошкольников // Тезисы докладов IX Научной сессии по дефектологии. - 1983. - С.133-134.

13. Дидактические игры и упражнения для развития наглядно-действенного мышления умственно отсталых дошкольников // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталого ребенка. - М.: МПН им. В.И.Ленина, 1985. - С.95-100.

14. О путях развития мышления умственно отсталых дошкольников // Психолого-логопедические особенности коррекционной работы во вспомогательной школе и дошкольных учреждениях. - Л.: ЛПИИ им. А.И.Герцена, 1986. - С. 87-95.

15. Формирование элементов логического мышления умственно отсталых дошкольников // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта. - М.: МПНИ им. В.И.Ленина, 1986. - С. 103-107.

16. Осмысление умственно отсталыми дошкольниками последовательности события, изображенных в серии картинок // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталых школьников. - М.: МПНИ им. В.И.Ленина, 1987. - С. 112-121.

17. Дошкольная олигофренопедагогика // Учебное пособие для студентов. - М.: Просвещение, 1988. - 144 с. (в соавторстве с А.А.Катаевой).

18. Коррекция познавательной деятельности умственно отсталых дошкольников в процессе формирования наглядных форм мышления // Тезисы Республиканской научно-методической конференции. - Тарту, 1988. - С. 142-144.

19. Особенности наглядных форм мышления умственно отсталых детей // Тезисы докладов Десятой научной сессии по дефектологии. Т.2. - М., 1990. - С.265.

20. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников // Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1991. - 191 с. (в соавторстве с А.А.Катаевой).

21. Наглядно-действенное мышление у умственно отсталых детей дошкольного возраста // Дефектология. - 1991. - № 3. - С. 77-82.

22. Некоторые проблемы, связанные с генетическим развитием аспекта изучения // Вопросы психологии. - 1991. - № 3. - С. 17-23 (в соавторстве).

23. К проблеме развития наглядных форм мышления у умственно отсталых дошкольников (4-7 лет) // Тезисы докладов межвузовской научной конференции. - М.: Прометей, 1991. - С. 27-28.