

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ И ПРЕДПОСЫЛОК УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Л. И. Плаксина

заведующая отделением специальной психологии Московского государственного педагогического университета, доктор психологических наук, профессор

Ключевые слова и выражения:

учебная деятельность, дети с нарушением зрения, элементы, предпосылки, дошкольники, эксперимент, испытываемые, ориентировка, зрительное восприятие, амблиопия и косоглазие.

Как известно из литературы (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, З. М. Богуславская, 1965), по мере накопления опыта познавательной деятельности к концу дошкольного периода развития ребенка можно наблюдать наличие основных элементов и предпосылок учебной деятельности, развитые формы которой складываются в период школьного обучения.

Исходя из этого, для выявления уровня овладения определенными умениями у дошкольников с косоглазием и амблиопией нами был отобран материал и задания, в процессе выполнения которых имелась возможность наблюдать и констатировать уровни овладения элементами учебной деятельности на простых и знакомых детям сведениях и действиях.

Об уровнях овладения ребенком предпосылками учебной деятельности можно было судить по осознанию им цели задания, соблюдению правил и

точности выполнения различных действий и отношению к результатам своих действий.

Целью эксперимента было выявление возможностей детей точно выполнять предметно-практические действия счета предметов в различных предметно-практических ситуациях.

Результаты задания на определение эквивалентности множеств показали, что дети с амблиопией и косоглазием, при некоторой общности с нормально видящими сверстниками, имели значительные отличия. По качеству действий выделились три группы:

- испытываемые, владеющие практическими и умственными действиями счета;
- испытываемые, выполнившие практические действия счета, но не сумевшие сделать заключения о равенстве множеств;
- испытываемые, не пользующиеся практическим действием счета для сравнения множеств, то есть дети дали вербальные ответы, без опоры на счет.

Считая предметы, расположенные далеко друг от друга, они затруднялись в последовательном прослеживании

всех элементов множества по порядку, часто пропускали отдельные единицы в ряду. Эти ошибки особенно свойственны детям с нарушением зрения.

Нарушение глазодвигательных функций усложняет процесс прослеживания элементов в ряду. Нарушенные локализация и фиксация сказывается на нахождении объекта в ряду множеств. Так как у детей нет подлинности видения истинного положения объекта, то происходит двоение, наложение одного объекта на другой. Все это обуславливает специфичность предметно-практических действий.

Замечено, что дети с нарушением зрения, в связи с монокулярным его характером, выполняли задания с объемными элементами множеств с большим трудом, чем с плоскостными.

При выделении количественной стороны множеств дети допускали ответы без опоры на практические действия счета, с трудом усваивали инструкцию, состоящую из нескольких последовательных действий. Наблюдались медленная включаемость в задание и быстрое утомление, особенно там, где была большая нагрузка на зрение.

Сохранение в памяти сосчитываемых объектов у детей с нарушением зрения проходило значительно сложнее, им приходилось возвращаться для повторного счета.

Детям с нарушением зрения значительно труднее удавалось выполнять задания на определения количества элементов множеств при расположении их на макроплоскости; недостаточность зрительного анализа и контроля создает дополнительные труд-

ности, и результативность у них ниже по сравнению с нормально видящими. При счете предметов, расположенных в различных положениях, дети стремились к более тесному контакту с сосчитываемыми объектами: брали их в руки, подносили поближе к глазам, дотрагивались при счете рукой и т. д. А. М. Леушина отмечает, что у нормально видящих дошкольников такая тенденция к тесному контакту с сосчитываемыми объектами свойственна детям младшего и среднего дошкольного возраста, в старшем дошкольном возрасте они считают каждый предмет глазами, прослеживая зрением.

И как общая тенденция, наблюдаемая во всех опытах у детей с косоглазием и амблиопией, – разрыв между практическим действием и его словесной интерпретацией.

Восприятие множества детьми с нарушениями зрения даже в старшем дошкольном возрасте характеризуется определением величин множеств без опоры на счет в отличие от того, как делают более младшие, нормально видящие дошкольники 3–4 лет. Это можно объяснить недостаточностью развития практических действий счета у детей для установления соответствия множеств. Дети после завершения практического действия счета не называли его конечный результат, а это говорит о том, что счет и установление взаимно однозначного соответствия не стали единым действием для сравнения множеств. У испытуемых с нарушениями зрения еще не сформировано представление о множестве как о целостном структурном единстве, состоящем из отдельных единиц.

Слова-числительные не используются детьми соответственно количественной стороне множеств, а часто существуют отдельно, выступая как операция счета, не связанная с операцией сравнения, сопоставления элементов множеств.

Такое состояние практических действий и мыслительных операций в норме свойственно дошкольникам более раннего возраста. Все это говорит о недостаточной готовности детей с косоглазием и амблиопией к обучению в школе по математике. В формирующем эксперименте дети с косоглазием и амблиопией успешно овладели программой по математике, так как были разработаны специальные условия коррекционно-компенсаторного обучения.

В следующем эксперименте предполагалось выяснить характер умений ориентироваться в пространстве. Решение заданий предусматривало действия в наглядно-практическом и словесном планах.

Качество выполнения заданий оценивалось по ряду параметров: точные, адекватные обозначения пространственных положений или замена их общими словами (тут, здесь, вот и т. д.), умение детей выделять объекты на плоскости, соотнося их с имеющимися другими предметами или изолированно друг от друга; точное определение местоположения объекта по отношению к плоскости, на которой он находится. В ряде практических заданий фиксировалось время как сравнительный показатель ориентировки детей с нарушением зрения и нормально видящих. Кроме того, выделялось понима-

ние детьми инструкций в зависимости от количества ее повторений и целостности восприятия.

Большие трудности у детей вызвало запоминание местоположения, формы и цвета фигур: 45% детей с косоглазием и амблиопией выполнили задания только после повторного показа образца. Такие результаты у нормально видящих детей были лишь в 10% случаев, что свидетельствует о значительно более низких показателях зрительного анализа, внимания и зрительной памяти у детей с косоглазием и амблиопией.

Еще большие затруднения возникли у детей с нарушением зрения при словесном обозначении местоположения фигур. Адекватная словесная интерпретация удалась 20 детям с нарушениями зрения из 75 (26,6%) и 36 нормально видящим из 60 (58,3%).

Дети с амблиопией и косоглазием при словесном описании местоположения объектов нечетко выделяли промежуточные направления: правый-верхний, нижний-левый и т. д. Такой уровень отражения пространства Т. А. Муссейибова (1970) относит к нормально видящим детям среднего дошкольного возраста. В старшем дошкольном возрасте нормально видящие дети в процессе обучения свободно овладевают этими представлениями. В нашем эксперименте правильно обозначили промежуточные направления 37 из 60 нормально видящих (61,6%) и только 15 детей с косоглазием и амблиопией из 75 (20%).

В основном же дети с амблиопией и косоглазием седьмого года жизни по данным, полученным в вышеопи-

санных заданиях, оказались на уровне дошкольников с нормальным зрением пяти лет: они выделяли пространство, не устанавливая взаимосвязи между объектами. Для этого им необходимо было знать попарно-промежуточные обозначения отношений между предметами: левый-верхний, нижний-правый.

Дети с амблиопией и косоглазием точно обозначили места предметов только в 40% случаев, нормально видящие – 75%. Приблизительное, неточное обозначение словами (рядом с краем, далеко от этого, около) дали дети с нарушениями зрения в 36% случаев, нормально видящие – 20%. Использовали указательные слова и жесты 22% детей с нарушениями зрения и 5% – нормально видящих. Отказались или, приступив к заданию, не довели его до конца 2% детей с нарушениями зрения. Среди нормально видящих детей от выполнения задания не отказался ни один.

При определении пространственного положения объектов ориентиром, точкой отсчета выступали или плоскость, или предметы на ней. Соотносить местоположение одновременно с двумя ориентирами (с плоскостью и предметами на ней) они не могли. В ответах так и звучало: «с правой стороны листа», «напротив вот этого» и т. д.

Для анализа качества собственных предметных и словесных действий было предложено детям продиктовать экспериментатору, как расположены объекты. Экспериментатор на глазах у испытуемого выполнял все его указания. Такой прием мог заставить детей контролировать правильность использования словесных обозначений. Зна-

чительная часть испытуемых не смогли контролировать свои словесные действия.

Все это можно объяснить отсутствием у детей взаимосвязи между практическим действием и его словесным обозначением. Такое явление уже известно в тифлопедагогических исследованиях [1;2;3 и др.]: отмечено, что чувственный опыт и вербальные представления детей с нарушением зрения часто не совпадают, то есть между ними существует разрыв.

В задании по словесной инструкции дети располагали предметы в шкафу и затем называли их местоположение. Успешнее были действия предметного плана, а словесное описание местоположения им удавалось труднее (рис. 1).

При определении местоположения предметов словом испытуемые, в основном, применяли приблизительные словесные обозначения (73%) или же указательные (17%) в сопровождении жеста. Лишь небольшая часть дошкольников применяла точные словесные обозначения расположения предметов (рис.2). Такая словесная ориентировка в пространстве указывает на то, что дошкольники с амблиопией и косоглазием находятся в сравнении со своими нормально видящими сверстниками на более низком уровне отражения пространственных отношений и положений.

Дети с амблиопией и косоглазием используют для ориентации только одну точку отсчета. Чаще всего ориентирами для них служат находящиеся рядом с объектом другие предметы. Значительно реже они соотносят пред-

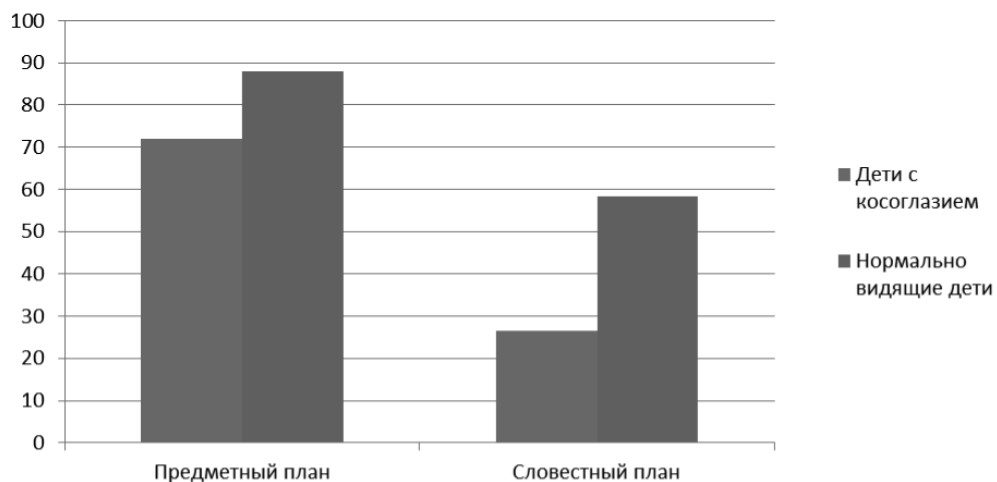


Рис. 1. Предметно-практические действия и словесное описание местоположения предметов в пространстве

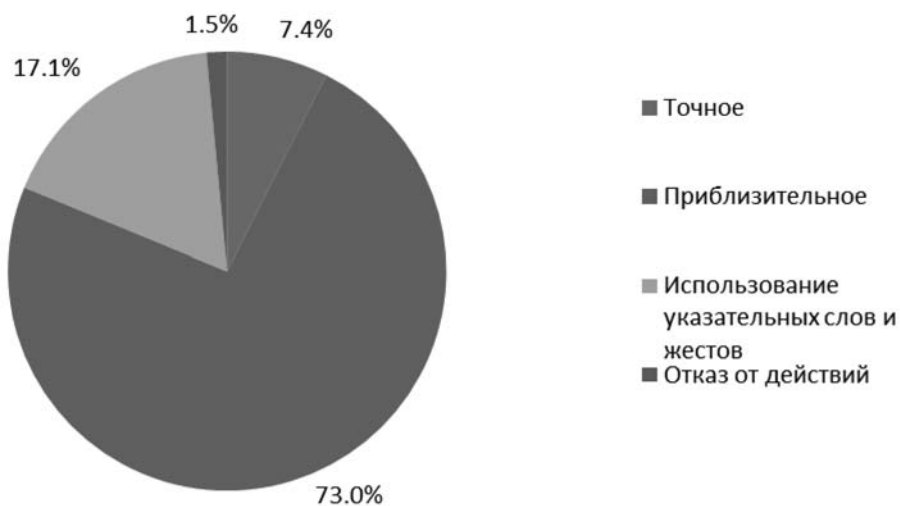


Рис. 2. Диаграмма словесного обозначения местоположения предметов на картинке

меты с плоскостью, на которой предметы находятся.

Монокулярный характер зрения осложняет формирование представлений о расстоянии, местоположении, глубине, величине, объеме и перспективном изображении предметов и обуславливает трудности овладения пространством (рис.3).

Таким образом, результаты проведенных исследований убедительно показали, что развитие предпосы-

лок учебной деятельности у детей с косоглазием и амблиопией сдерживается в своем развитии, если не будет организована коррекционная работа, в которой предусматривались бы задачи обогащения чувственного опыта, преодоления разрыва между чувственным и вербальным образом предметного мира. Это мотивирует необходимость особо ориентированной работы на общеобразовательных и специальных коррекционных занятиях.

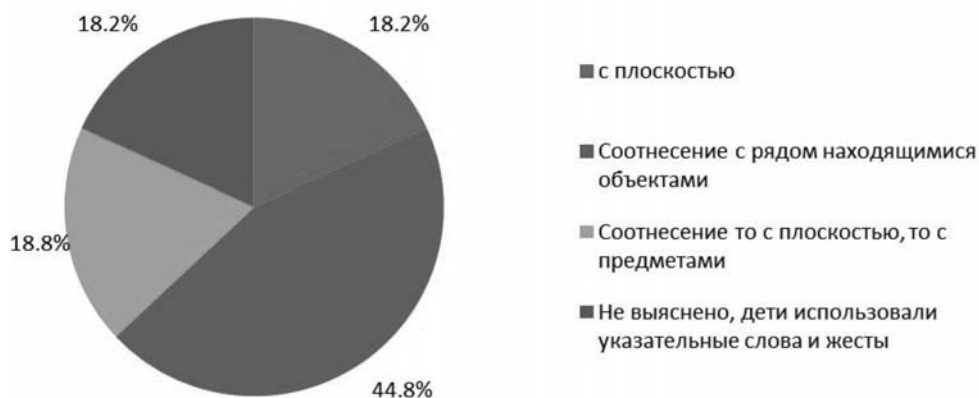


Рис. 3. Диаграмма соотнесения местоположения объектов с плоскостью и предметами на ней

ЛИТЕРАТУРА

1. Земцова М. И. Основы компенсации дефектов у аномальных детей // Основы обучения и воспитания аномальных детей. – М., 1975, – с 101-102

2. Плаксина Л. И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения. – М.: Изд-во ВОС, 1982. –118 с.

3. Солнцева Л. И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста. – М.; Просвещение, 1980. –192с.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՏԵՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐՈՎ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՏԱՐԻԵՐԻ ԵՎ ՆԱԽԱԴՐՅԱԼՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Լ.Ի.Պլակսինա

*Մոսկվայի պետական մանկավարժական համալսարանի
հատուկ հոգեբանության բաժնի վարիչ,
հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր*

Հոդվածում ներկայացված են ուսումնական գործունեության ընթացքում պարզ և ծանոթ տարրերի յուրացման մակարդակը շլություն ու-

նեցող և ամբլիոպիայով նախադպրոցականների հետազոտության արդյունքները:

SUMMARY

FEATURES OF FORMATION OF ELEMENTS AND PREREQUISITES OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

L.I. Plaksina

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Special psychology of the Moscow State Pedagogical University

In article are presented results of research about of levels of using elements of educational activity on simple and familiar data and actions of

preschool children with squint and an ambliopiya.