**Особенности мышления детей с нарушениями зрения**

        В отечественной тифлопсихологии давно существует мнение о том, что мышление является одним из важнейших факторов психологической компенсации зрительного дефекта и процесса формирования способов познания окружающего мира. Однако конкретных экспериментальных исследований мышления проводилось немного.

*Общие недостатки мыслительной деятельности детей.*

        Полное отсутствие или частичное нарушение зрения резко ограничивает полноту, точность и дифференцированность чувственного отражения действительности, что негативно влияет на процесс интеллектуального развития. Слепым приходится, одолевая фрагментарность и схематизм осязательных образов, осуществлять дополнительную работу, с помощью мышления возмещая в значительной мере недостатки чувственного опыта. Однако этот путь нередко приводит к так называемой фиктивной компенсации. Указывая на это, Л.С. Выготский подчеркивал, что «нигде вербализм, голая словесность, не пустила таких глубоких корней, как в тифлопедагогике».

        Формирование мышления у слабовидящих и слепых имеет ряд особенностей. Отмечаются трудности установления смысловых связей между объектами, изображенными на картинке, затруднения при классификации предметов. У детей первых классов операции анализа, сравнения, обобщения сформированы в разной степени, свидетельствующей в большинстве случаев об отставании в развитии мышления. Для слепых и слабовидящих младших школьников характерно недостаточное развитие наглядно-образного и наглядно-действенного уровней мыслительной деятельности, что определяет своеобразие конкретно-понятийного мышления и трудности в решении математических задач. У некоторых слабовидящих и слепых нарушения предметных обобщений оказывают влияние на формирование речи, развитие высших корковых функций.

*Наглядно-действенное мышление.*

        - недостаточность сенсорно - перцептивных действий, из-за чего дети хуже, чем нормально видящие, оценивают форму, пропорции, пространственные отношения, что не обеспечивает адекватного отражения объекта, его деталей, их взаимосвязей;

        - уровень умений последовательного анализа постройки и графической конструкции у детей с нарушениями зрения ниже, чем у нормально видящих детей. Опознание у них не основано на учете всех информативных признаков и их взаимосвязей;

        - монокулярный характер зрения затрудняет предметно-практические действия, связанные с наложением, совмещением конструктивных деталей. Не сформирован компенсаторный механизм, в данном случае – осязание (руки «не научены помогать глазам», которые плохо видят);

        - выбор объектов конструирования детьми ограничен строительными сооружениями и машинами. Он несколько беднее у детей с косоглазием и амблиопией, что свидетельствует о недостаточности их представлений об окружающее мире по сравнению с нормально видящими.

        - затруднения в выделении частей объекта, недостаточны умения соотносить части и их признаки. Большие затруднения  в объединении разрозненных частей в целое. Несформированность способности к интегрированию  признаков, использованию в сенсорно - перцептивном процессе сравнения, анализа, синтеза.

*Наглядно-образное мышление.*

      - анализ решения задач школьниками с нарушенным зрением показывает, что усвоение содержания задач, рассуждения и умозаключения у них не отличаются от наблюдаемого у нормально видящих учащихся;

        - развитие дедуктивного мышления опирается на индуктивные умозаключения, основывающиеся на многообразии конкретного наглядного опыта;

        - различия в успешности решения наглядных задач между нормально видящими и слабовидящими нивелируются.

*Логическое мышление*

        У детей с нарушениями зрения имеются некоторые нарушения важнейших мыслительных операций, которые служат составляющими логического мышления: анализ, сравнение, классификация.

        У них отмечаются трудности в анализе объектов, их изображений. Анализ зачастую не такой планомерный, разносторонний и глубокий, как у зрячих сверстников. Незрячие и слабовидящие чаще, чем дети с нормальным зрением, затрудняются в выделении пространственных отношений,

видо - родовых признаков. В объектах и их изображениях часто не отделяют  существенные признаки от второстепенных, принимают частное за общее, менее общее за более общее.

        Недостаточно полный, точный и разносторонний анализ и фрагментарный, свернутый синтез затрудняют сравнение. Осуществляя его, дети устанавливают сходство или различие в одних случаях на основе очень общих, генерализованных признаков, в других – на основе несущественных, им не всегда удается найти у группы изображенных на карточках предметов общие существенные признаки и выделить различительные признак, по которым они отличаются друг от друга.

        Дети с нарушенным зрением успешнее сравнивают предметы в случаях, когда даются (устно) их названия (по предъявлению). По словесным обозначениям предметов они, ориентируясь на свои знания и образы памяти, легче выделяют черты сходства и различия предметов.

        Слабовидящие младшие школьники, особенно первоклассники, по уровню владения классификацией включения (понятийной) уступают нормально видящим сверстникам. Они затрудняются в обобщении группы предметов, поскольку ориентируются на внешние, общие признаки, которые не отражают принадлежность предметов к классу. У слабовидящих чаще отмечается потеря принципа классификации и переход на установление ситуационных или функциональных связей. Результаты такой классификации не соответствуют понятию о классах.

        При правильно выполненной группировке предметов они не всегда находят правильные словесные обобщения, т.е. уровень словесного обобщения может быть ниже предметно-практического.

        В случаях, когда слабовидящие дети не могут найти в качестве основания для классификации общий признак, они образуют группы по функциональным или ситуативным признакам. Видовые и родовые группы выделяются как рядоположенные. Отношения подчиненности частного общему, иерархия отсутствуют.

        Не все понятия слабовидящих младших школьников являются подлинно родовыми, многие из них имеют узко конкретный характер. Но слабовидящие младшие школьники обладают достаточной интеллектуальной активностью, которая позволяет им овладеть мыслительными операциями, в том числе операцией классификации. Однако период их формирования несколько удлинен во времени.

        Прямой зависимости уровня сформированности мыслительных операций от состояния зрения не отмечается.

        Мыслительная деятельность детей с нарушениями зрения  развивается по тем же закономерностями, что и мышление нормально видящих. Хотя определенные специфические особенности этого процесса, вызванные ограничением чувственного опыта, замедляют интеллектуальное развитие и изменяют в немалой степени содержание мышления, его сущности они изменить не могут.

        Формирование видов мышления при дефектах зрения проходит те же этапы, что и в норме; логическое (теоретическое) мышление может развиваться на основе сформированного полноценного наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

Педагог-психолог

Сумарокова Г.С.