

Гаманович, В. Э. Теоретические основы формирования интеллектуальной рефлексии у детей с нарушениями зрения / В. Э. Гаманович, В. Н. Давыденко // Перспективные научные исследования: опыт, проблемы и перспективы развития : сб. ст. по материалам II Междунар. науч.-практ. конф., Уфа, 17 марта 2020 г. / Вестн. науки. – Уфа, 2020. – С. 179–187.

## **Теоретические основы формирования интеллектуальной рефлексии у детей с нарушениями зрения**

*В.Э. Гаманович, В.Н. Давыденко*

**Аннотация.** В статье на основе научно-теоретического анализа психолого-педагогической литературы формулируется дефиниция «интеллектуальная рефлексия», определяются ее сущность, ключевые характеристики. Описаны теоретические основы формирования интеллектуальной рефлексии. Анализируется изученность интеллектуальной рефлексии в общей и специальной педагогической литературе, рассматриваются особенности развития интеллектуальной рефлексии в условиях зрительной депривации.

**Ключевые слова:** рефлексия; интеллектуальная рефлексия; особенности интеллектуальной рефлексии у детей с нарушениями зрения.

Одной из целей образования на современном этапе является воспитание свободной и самостоятельной личности, способной быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать жизненные планы, то есть проявлять себя в качестве субъекта жизнедеятельности. Важнейшим психическим новообразованием младшего школьного возраста, формирующимся в процессе учебной деятельности, является рефлексия. Истинная рефлексия, которая выражается в знании себя, понимании мотивов своей деятельности, осознании качества взаимоотношений с окружающими предполагает анализ, внутреннее обращение к основаниям своих действий, поступков, способность переживать, понимать ситуацию, рассматривается в качестве механизма становления субъектности ребенка младшего школьного возраста (И. Н. Семёнов, С. Ю. Степанов). Интеллектуальная рефлексия рассматривается как возможное средство обеспечения становления субъектности школьника [1; 2; 8].

Под интеллектуальной рефлексией понимают особый вид познавательной деятельности, обеспечивающий уточнение и выяснение ассортимента имеющихся знаний, раскрытие их сущности; осознание и переосмысление схем и правил выполнения собственных действий, составляющих содержание интеллектуальной деятельности, определение их оснований с учетом учебного и жизненного опыта деятельности и социального взаимодействия, эмоциональных переживаний, социальных ценностей и личных мотивов [8].

Интеллектуальная рефлексия выполняет ряд функций: логичность обоснования, критичность анализа, составление собственных представлений,

систематизация, накопление опыта, которые обеспечивают: систематизацию знаний и умений, составление собственных представлений, логичность обоснования, критичность анализа, накопление опыта. То есть реализация функций интеллектуальной рефлексии способствует переосмыслению и преобразованию первоначальной модели объекта в более адекватную для субъекта, на основе новой полученной информации об этом объекте.

О. П. Болотникова рассматривает интеллектуальную рефлексию детей младшего школьного возраста как выполнение ими рефлексивных действий, направленных на осмысление ими своих поступков, преобразований собственных действий, своего "Я", своих отношений с миром в результате открытия для себя смысла своих действий [1].

И. Н. Семёнов, С. Ю. Степанов сконструировали модель интеллектуальной рефлексии, которая включает в себя ряд компонентов:

1) мыслительные тактики и стратегии познавательной (учебной) деятельности;

2) личностные особенности осуществления познавательной (учебной) деятельности;

3) самоконтроль и саморегуляция осуществления познавательной (учебной) деятельности [8].

Проявление интеллектуальной рефлексии осуществляется на уровне интеллектуального контроля, который предполагает произвольное управление собственными интеллектуальными ресурсами, что проявляется в определенных умениях:

- оценка собственных познавательных качеств;
- оценка знаний своих слабых и сильных сторон;
- планирование собственной деятельности (интеллектуальной);
- выявление и оценка особенностей протекания своей деятельности (интеллектуальной);
- изменение стратегии анализа, оценки, переработки информации и практического действия.

Рефлексивные умения определяют как универсальные умения, которые обладают свойством переноса на разнообразные области знаний, на разные виды деятельности, обеспечивающие достижение поставленной цели в изменяющихся условиях ее протекания; поддающиеся группировки в соответствии с определённым типом рефлексии и видом осуществляемой деятельности [8; 11]. Таким образом оформляется группа рефлексивных умений, которые отвечают требованиям сущности рефлексии в целом (адекватное восприятие себя, определение наличия ошибок в собственной деятельности и поведения, предвидение развития дальнейших событий и др.). Также выделяется группа рефлексивных умений, которые присущи только рефлексии интеллектуального вида (постановка цели своей деятельности; текущий самоконтроль и оценка деятельности для выявления ошибок; определение результатов своей деятельности и их оценка; соотнесение результатов, в том числе, отсроченных, с целью деятельности).

По мнению В. В. Давыдова рефлексивные умения интеллектуального вида носят интегративный и обобщённый характер, который проявляется по отношению к различным компонентам учебной деятельности: учебные действия, учебная ситуация, действия контроля и оценки [2]. Как отмечает В. С. Мухина, формирование данных умений напрямую связано с уровнем развития знаний о самом себе, самосознания, самопознания [5]. Знания о себе рассматриваются одним из механизмов формирования интеллектуальной рефлексии. Процесс усвоения знаний о себе определяется как совокупность действий учащегося и учителя, который позволяет переводить внешний социальный опыт, заложенный в изучаемом материале, в индивидуальный опыт ученика с помощью определённого уровня рефлексивных умений интеллектуального вида, которые формируются в процессе учебной деятельности. В. В. Давыдов отмечает, что развитие рефлексивных способностей определяет знание ребёнком самого себя, осознанность взаимоотношений с окружающими его людьми [2]. Адекватные знания о себе, для детей младшего школьного возраста являются ключевыми для становления и развития личности ребёнка.

В качестве показателей оценки развития рефлексивных умений выделяют:

- 1) осмысление своих действий – анализ выполненного действия и прожитой ситуации;
- 2) самооценка своих действий;
- 3) способность к саморегуляции;
- 4) стремление в самообразованию и саморазвитию [4].

Психофизическое развитие ребёнка с нарушениями зрения имеет качественное своеобразие, которое затрагивает и способность к рефлексии. В исследованиях Л. И. Плаксиной отмечаются особенности рефлексивной деятельности незрячих и слабовидящих детей, которые, по мнению исследователя, обусловлены особенностями отражения окружающего мира и затруднениями в подражании деятельности и поведению других людей [7]. И. Н. Никулина убедительно доказывает качественное своеобразие самооценки у детей с нарушениями зрения [6]. По мнению автора, самооценка у детей с нарушениями зрения может проявляться либо в крайне положительной оценке себя, когда происходит сравнение с ребёнком, наиболее хуже видящим, либо – крайне отрицательной оценке себя, в случае сравнения себя с ребёнком с нормальным зрением.

В современной тифлопедагогике отсутствуют исследования, направленные на изучение интеллектуальной рефлексии как инструмента, регулирующего деятельность и поведение в условиях зрительной депривации. Существуют отдельные исследования самооценки как личностного новообразования (Л. И. Солнцева, И. Н. Никулина, Л. И. Плаксина), мотивации (А. Г. Литвак и др.), эмоционального и оценочного отношения к деятельности (А. Г. Литвак, Л. И. Солнцева и др.) лиц с нарушениями зрения [3; 6; 7; 9]. Результаты исследований указывают на то, что нарушения зрения нередко обуславливают недостаточное и неточное усвоение знаний и умений, их самостоятельное интерпретирование и использование. Школьники с нарушениями зрения испытывают трудности в познании общественно значимых ценностей, их

проявлении и превращении в личные ориентиры поведения. Положительное эмоциональное отношение к деятельности у незрячих и слабовидящих младших школьников проявляется эпизодически. При возникновении затруднений дети чаще всего обращаются за помощью, а не самостоятельно выходят из затруднительного положения. Большое значение имеет привлекательность результата, а не сам процесс выполнения и оценки (рефлексирования) деятельности [3; 6; 7].

У детей с нарушениями зрения младшего школьного возраста ограничено зрительное восприятие окружающей действительности, в сравнении с нормально видящими. Именно по этой причине у детей, находящихся в условиях зрительной депривации, отмечают недостаточный чувственный опыт, неполноту и неточность восприятия окружающего мира, снижение уровня познавательной и социальной активности. Активность ребёнка в окружающей действительности напрямую зависит от возможности ориентировки в этой среде, а также умения анализировать и давать оценку своим действиям и ситуации [6].

В качестве одной из причин возникновения специфического своеобразия знаний детей с нарушениями зрения является сужение сферы самопознания. Особенности процесса самопознания оказывают непосредственное влияние на формирование адекватных знаний о себе, а также на восприятие и отражение окружающей действительности. Таким образом, можно констатировать наличие специфических особенностей знаний о самом себе. Как отмечает В. С. Мухина, формирование интеллектуальной рефлексии, а также рефлексии в целом, напрямую связано с уровнем развития знаний о самом себе, а также самосознания, самопознания [5].

Ученые (В. В. Давыдов, Л. И. Солнцева, В. А. Феохтистова и др.) указывают, что в качестве способа внутреннего самопознания, инструмента саморегуляции и саморазвития большое значение имеют рефлексивные умения [3; 6; 7; 9; 10]. Вместе с этим, исследователи отмечают ограничения у младших школьников с нарушениями зрения при овладении рефлексивными умениями. У детей с нарушениями зрения отмечается недостаточное развитие рефлексивных умений интеллектуального вида (оценивать и анализировать свой опыт практической деятельности; соотносить результат с целью деятельности; анализировать результаты деятельности; «видеть» ошибки собственной деятельности, принимать за них ответственность; оценивать результат своей деятельности с собственной точки зрения и с позиции другого человека).

Основными причинами недоразвития рефлексивных умений в условиях зрительной депривации, предположительно, являются ограничение в получении полной, качественной информации о разнообразии условий, в которых протекает деятельность, ее результатах, об участниках ситуации взаимодействия, о реакции окружающих на свою деятельность, поступки, результаты деятельности [8; 9]. Недоразвитие рефлексивных умений является следствием формирования инвалидного сознания у младших школьников с нарушениями зрения, которое выражается в требовании повышенного внимания к себе, первоочередном удовлетворении своих эгоистических потребностей, конфликтность в общении с

окружающими, что обуславливает сужение включенности детей с нарушениями зрения в систему социального взаимодействия [3; 9].

В экспериментальных исследованиях (А. Г. Литвак, Г. В. Никулина, Л. И. Плаксина и др.) отмечается, что младшие школьники с нарушениями зрения не всегда демонстрируют адекватное эмоциональное отражение своего отношения к предметам и явлениям окружающего мира, к деятельности, к другим людям. Дети с нарушениями зрения могут проявлять негативное отношение, как к процессу выполнения действий, так и к деятельности в целом, а также оценке этой деятельности. Многократное возникновение отрицательных эмоциональных состояний провоцирует снижение активности, безынициативности, стремление отсрочить исполнения деятельности или отказаться от ее осуществления. При выполнении деятельности дети испытывают тревожность, мешающую сосредоточиться на деятельности, а в следствии и адекватно ее оценить [3; 6; 7].

Л. И. Солнцева, И. Н. Никулина отмечают, что у детей с нарушениями зрения зачастую формируется неадекватная самооценка [9]. Самооценка выступает в качестве отражения самого себя как особого объекта самопознания, который связан с объемом накопленных знаний о самом себе. При этом самооценка детей с нарушениями зрения напрямую зависит от критериев, которые ребенок берёт за основу. В качестве этого фундамента могут выступать собственные представления о себе или оценка окружающих людей. По мнению Д. Джервиса самооценка у детей с нарушениями зрения проявляется либо в крайне положительной оценке себя, когда сравнивает себя с ребёнком с наиболее худшим зрением, либо – крайне отрицательной оценке себя, когда сравнивает себя с ребёнком с нормальным зрением. Большое влияние на формирование самооценки у детей с нарушениями зрения оказывают условия школьной жизни (обучения и воспитания), а также родительское отношение. Ограничение контактов ребёнка с окружающим предметным и социальным миром тормозит накопление чувственного и социального опыта, вследствие чего у него формируются неадекватные оценочные суждения о себе. Вследствие неадекватной самооценки у детей возникают трудности в развитии социальных и межличностных отношений, акцентировании внимания на качестве собственной деятельности, в адекватной оценке своих действий. В этой связи, можно говорить о том, что нарушения зрения являются детерминирующим фактором, влияющим на формирование интеллектуальной рефлексии [6].

Детальный анализ психолого-педагогических исследований по проблеме исследования позволяет сделать вывод, что у детей с нарушениями зрения отмечается ряд особенностей развития, влияющих на становление интеллектуальной рефлексии. В этой связи возникает необходимость поиска и разработки педагогических путей, позволяющих нейтрализовать действие такого неблагоприятного фактора как нарушения зрения и обеспечить эффективное формирование интеллектуальной рефлексии у детей с нарушениями зрения как необходимого условия успешной учебной деятельности.

В русле современных тенденций развития специального образования интерес к данной проблеме определяется ролью рефлексии, в том числе, интеллектуальной, в становлении личности ребенка с нарушениями зрения как субъекта

жизнедеятельности. Ее разработка требует, с одной стороны, исследования особенностей развития интеллектуальной рефлексии в младшем школьном возрасте, с другой –определения педагогических условий, оптимизирующих данный процесс.

### Список литературы

Болотникова, О. П. Развитие рефлексивных действий как условие становления личностных новообразований младшего школьного возраста : дис. канд. псих. наук / О. П. Болотникова. –М. : Наука, 2003. –157 с.

Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. –М. : ИНТОР, 1996. –544 с.

Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих : учеб. пособие / А. Г. Литвак. –СПб. : Изд-во Рос. гос. пед. ун-та, 1998. –271 с.

Маклаков, А. Г. Общая психология : учеб. пособие / А. Г. Маклаков. –СПб. : Питер, 2012. –582 с.

Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник / В. С. Мухина. –9-е изд., стер. –М. : Академия, 2004. –452 с.

Никулина, И. Н. Развитие самооценки в условиях зрительной депривации : моногр. / Г. В. Никулина, И. Н. Никулина ; под ред. проф. Е. И. Гилилова. –СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – 213 с.

Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения / Л. И. Плаксина. –М. : Изд-во «ГородД», 1998. –262 с.

Семенов, И. Н. Типы и функции рефлексии в научном мышлении / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Проблемы рефлексии в научном познании : межвуз. сб. / Куйбышев. гос. ун-т [и др.] ; редкол.: В. Н. Борисов (отв. ред.) [и др.]. –Куйбышев, 1983. – С. 76–82.

Солнцева, Л. И. Психология воспитания детей с нарушением зрения / под ред. Л. И. Солнцевой, В. З. Денискиной. –М. : Налоговый вестн., 2004. –316 с.

Феоктистова, В. А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей : учеб. пособие / В. А. Феоктистова ; под ред. Л. М. Шипицыной. –СПб. : Речь, 2005. –128 с.

Цилицкий, В. С. Закономерности формирования рефлексивных умений на разных этапах возрастного развития человека / В. С. Цилицкий // Молодой ученый. –2015. –№ 22. –С. 913–17.