



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГТТУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

**КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ
МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03 специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Олигофренопедагогика»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований
80,05 % авторского текста
Работа ф.и.о.м. к защите
Рекомендована/ не рекомендована
« 9 » 03 2022г. *нр. дг*
зав. Кафедрой специальной
педагогике, психологии и предметных
методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ 506-217-5-1
Хурамшина Виктория Викторовна

Научный руководитель:

Бородина Вера Анатольевна
к.п.н., доцент

Челябинск 2022



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

**КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ
МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

**Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03 специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Олигофренопедагогика»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований
_____ % авторского текста
Работа _____ к защите
Рекомендована/ не рекомендована
« ____ » _____ 2022г.
зав. Кафедрой специальной
педагогике, психологии и предметных
методик
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:
Студентка группы ЗФ 506-217-5-1
Хурамшина Виктория Викторовна

Научный руководитель:
Бородина Вера Анатольевна
к.п.н., доцент

Челябинск 2022

Оглавление

Введение	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	6
1.1 Понятие «мыслительные операции» в психолого-педагогической литературе	6
1.2 Закономерности развития мыслительных операций у детей в онтогенезе	12
1.3 Особенности развития мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.....	18
Выводы по первой главе	25
Глава 2. Экспериментальная работа по развитию мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью на уроках изобразительной деятельности.....	26
2.1 Методики изучения особенностей развития мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью	26
2.2 Результаты обследования мыслительных операций у детей с легкой умственной отсталостью.....	31
2.3 Коррекционные работы по развитию мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью на уроках изобразительной деятельности.....	41
Выводы по второй главе	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	53
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	55
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	60

Введение

С каждым годом количество детей с наследственными и врождёнными заболеваниями становится всё больше. Проблема продолжает оставаться актуальной, что явилось основанием выбранной темы. Важнейшим направлением развития образования в нашей стране является сохранение и рост её интеллектуального потенциала.

Овладение ребёнком мыслительными операциями является основным показателем умственного развития. В младшем школьном возрасте происходят значительные изменения в развитии мышления. Мыслительные операции незаменимы в процессе обучения. Умение анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать и классифицировать, логически рассуждать, совершать умозаключения необходимы детям на каждом уроке. Многие мыслительные операции человек использует неосознанно, но чтобы в дальнейшем их эффективно и целесообразно применять, необходимо их развивать уже в младшем школьном возрасте. Тем самым, возникает необходимость развития этих мыслительных операций в процессе обучения, поскольку они необходимы ребёнку для решения теоретических и практических задач, стоящих перед ним [21, с. 300].

Мышление играет важную роль не только в интеллектуальном развитии, но и в социальной реабилитации детей, что является одной из основных задач обучения детей с умственной отсталостью. Как показывают многочисленные исследования Головиной Т. Н. и Грошенкова И. А., развитию мыслительных операций у детей способствуют такие виды изобразительной деятельности, как: рисование, лепка, конструирование. В процессе рисования дети используют не только заученные действия, но постоянно видоизменяют их, получая при этом новые результаты. На уроках изобразительного искусства школьники пытаются изобразить свои мысленные образы и стараются найти ассоциации с известными им предметами. Занятия изобразительной деятельностью стимулируют развитие

мышления и позволяют раскрыться ребёнок. Именно изобразительная деятельность наиболее привлекательна для детей с умственной отсталостью среди других видов деятельности, поскольку позволяет им почувствовать себя в роли «творца», обогащает их жизненный опыт, способствует снятию эмоционального напряжения и развивает творческий потенциал [9, с.82].

Современный подход к обучению детей, имеющих проблемы развития, с учетом требований, определенных Федеральным государственным стандартом обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в целом и в соответствующей образовательной области в частности, и направлено на формирование жизненных компетенций у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а именно на практическое усвоение приемов работы с разными художественными материалами и в разных видах изобразительной деятельности, на воспитание эстетического отношения к окружающей действительности с актуализацией жизненного опыта ребенка, на развитие его коммуникативных навыков, мышления и других [1, с.13].

Изучением особенностей мыслительных операций младших школьников с нарушением интеллекта занимались такие ученые, как: Беликов В. А., Вайзман Н. П., Гаврилушкина О. П., Забрамная С. Д., Соловьев И. М., Стребелева Е. В., Рубинштейн С. Я., Шиф Ж. И.

Таким образом, важность и актуальность рассматриваемой проблемы обусловили выбор темы выпускной квалификационной работы: «Коррекционная работа по развитию мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью на уроках изобразительной искусства».

Объект исследования: процесс развития мыслительных операций у детей младшего школьного возраста, с умственной отсталостью.

Предмет исследования: коррекционная работа по развитию мыслительных операций младших школьников, с умственной отсталостью.

Цель исследования: теоретически и эмпирически определить особенности развития мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью на уроках изобразительной искусства.

Задачи исследования:

1. Проанализировать литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности развития мыслительных операций у детей с легкой умственной отсталостью.
3. Определить направления коррекционной работы по развитию мыслительных операций у детей с легкой умственной отсталостью.

Методы исследования: теоретические - анализ литературы, данных диагностического обследования; сравнение теоретических и экспериментальных данных; обобщение результатов исследования. Эмпирические - педагогический эксперимент, методы психолого-педагогической диагностики.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы в работе с детьми с ОВЗ для развития мыслительных операций средствами ИЗО деятельности.

База исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение "Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта) № 119 г. Челябинска". В эксперименте приняли участие 10 детей 2 класса с легкой умственной отсталостью.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Понятие «мыслительные операции» в психолого-педагогической литературе

Изучением особенностей мышления и вопросами его механизмов занимались многие отечественные и зарубежные ученые: Богословский В. В., Брушлинский А. В., Валлон А., Выготский Л. С., Калмыкова З. И., Коул М., Леонтьев А. Н., Лурия А. Р., Матасов Ю. Т., Петровский А. В., Рубинштейн С. Л., Столяренко Л. Д.

Мышление — это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредствованным отражением связей и отношений между объектами в окружающей действительности [4, с. 26].

С физиологической точки зрения процесс мышления представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность коры больших полушарий головного мозга. В осуществлении процессов мышления принимает участие вся кора головного мозга. Для процесса мышления, прежде всего, имеют значения те сложные временные связи, которые образуются между мозговыми концами анализаторов. Поскольку деятельность отдельных участков коры всегда детерминирована внешними раздражителями, поскольку образующиеся при одновременном их возбуждении нервные связи отражают действительные зависимости между явлениями и предметами объективного мира. Эти закономерно вызываемые внешними раздражителями связи, ассоциации, и составляют физиологическую основу процесса мышления. При этом мышление обеспечивается системами, функционально объединенных нейронов головного мозга, которые отвечают за конкретные мыслительные операции и имеют свои характеристики.

В психологии мышление определяется как «высшая форма отражения мозгом действительности, наиболее сложный познавательный психический процесс, свойственный только человеку» [33, с. 206].

Еникеев М. И. рассматривает мышление как психический процесс обобщенного отражения закономерных свойств и отношений действительности, имеющих большое значение для решения познавательных проблем, а также схематической ориентации в какой-либо конкретной ситуации

Благодаря мышлению формируется индивидуальное сознание, так называемое «понятийное поле», определённые эталоны и оценки каждого индивида. Объективные значения определённых явлений и понимание их сущности взаимодействует с системой личностных смыслов в мышлении индивида. В процессе узнавания объектов проявляется понимание и, соответственно, отнесении их к какой-либо определённой категории.

В широком значении «мышление» понимается как синоним «сознания» [35, с. 84-85].

Фролов И. Т., Спиркин А. Г., Аверенцев С. С. под «мышлением» понимают высшую степень познавательной способности, целенаправленный и активный процесс отражения объективной реальности в сознании человека при помощи суждений, утверждений и понятий, а также творческого подхода к созданию новых идей [49, с. 32].

Леонтьев А. Н. в своих исследованиях определяет мышление как «процесс осознанного отражения действительности в объективных свойствах и связях, недоступных для непосредственного чувственного восприятия» [28, с. 77-78].

Более точное определение понятия «мышление» было представлено Тихомировым О. К.: «Мышление – это творческий познавательный процесс, который отражает законы объективного мира и отношения определённых предметов и явлений» [46, с. 200].

Калмакова З. И. и Филатов Ф. Р. рассматривают мышление как высшую форму психической деятельности, представленная в виде сложного познавательного процесса, отражающего существенные связи между предметами, явлениями и ситуациями; установления их закономерностей, причин, общих принципов; а также решение актуальных задач и прогнозирование будущих событий [22, с. 115].

Рубинштейн Л. С. определяет мышление как «обобщенное и опосредованное познание окружающей действительности». Если рассматривать более узкое значение, то мышление – это обобщение, анализ и синтез условий и требований определённой задачи и способы её решения [41, с. 51].

В психологии мышление изучается как познавательная психическая деятельность человека. Отдельно рассматриваются и изучаются её виды в зависимости от характера используемых средств и уровней обобщения.

Многими исследователями мышление рассматривается как психический процесс, который осуществляется в процессе мыслительной деятельности человека [33, с. 400-402].

Бондарчук Е.И. рассматривает мышление, как процесс представляющий собой «высшую форму психического отражения». Гранатов Г.Г., рассматривает данное понятие как «форму внутренней деятельности» [45, с. 67].

Селиванов В. В., Петрова В. Г., Ярошевский М. Г., отмечают мышление в виде сложного и системного процесса, который неразрывно связан с речевой деятельностью и социально обусловлен. К тому же, данный процесс направлен на установление определённых причин и связей между объектами, а также поиск решения определённой задачи и путей открытия нового знания, что является опосредованным и обобщенным отражением окружающей действительности. В основе мышления человек анализирует определённые «образы», полученные в ходе познавательного процесса [36, с. 34-36].

Обобщив точки зрения различных авторов, мы пришли к следующему заключению: мышление представляет собой процесс познавательной деятельности, для которого характерно опосредованное и обобщенное отражение окружающей действительности. Мышление представляет собой высшую форму творческой активности, сам процесс отдельно не существует, но присутствует в таких познавательных процессах, как память, восприятие, внимание, речь, воображение.

Перейдём к определению понятия «мыслительные операции».

Изучение особенностей мыслительных операций играет важную роль в психологии мышления и психологии обучения. Проблема развития мыслительных операций тесно связана с проблемой развития способностей, поскольку в процессе исследования операций раскрываются механизмы овладения способностями. Именно овладение человеком мыслительными операциями определяет развитие мышления, а также общее развитие индивида [4, с. 23-24].

В процессе изучения мыслительных операций важную роль играет понимание состояния проблемы в настоящий момент, исходя из которой, наблюдается терминологическая разобщенность, а также отсутствие единой трактовки.

В ходе проведённого анализа определяются тенденции, которые связаны различием в трактовке термина и метода, и выделяется определение, которое обозначено как исходное в работе [11, с. 115-120].

Большой вклад в раскрытие термина «мыслительные операции» внёс Пиаже Ж. Проблема развития мыслительных операций была поднята также в работах Рубинштейна С. Л. Но впервые была разработана как самостоятельный класс действий только в работах психолога Шадрикова В. Д. [50, с. 15].

Понятие «мыслительные операции» встречается в работах многих известных психологов и педагогов. Пиаже Ж. понимает под мыслительными операциями интеллектуальные навыки. Зельц О. рассматривает их как «

процессы, функционирующие на рефлексивных связях, и соответствующие общей схеме мышления» [36, с. 33]. Рубинштейн С. Л. определяет их как «операции, учитывающие существенные условия ситуации, в которой они совершаются. Шадриков В.Д., как «операции, связанные с психическими процессами».

Следует отметить, что во многих работах ученых можно встретить не только термин «мыслительные операции», но и «интеллектуальные операции». Они в данном случае являются синонимичными, поскольку интеллектуальные операции включают в себя мыслительные операции определённых видов и уровней.

Формирование мыслительных операций, с точки зрения Пиаже Ж., выступает результатом интериоризации. Однако интериоризация, как отмечает Рубинштейн С. Л., рассматривается им односторонне с позиции детерминации внутреннего внешним, в то время как внутренняя обусловленность внешнего опускается. Автор рассматривает овладение мыслительными операциями в ключе взаимодействия с интеллектуальным развитием, однако его структурная модель не включает исследование связи с развитием способностей [41, с. 77-79].

В структуре мышления выделяются следующие основные мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, классификация, систематизация. Рассмотрим, что представляет каждая операция в отдельности [49, с. 55].

Анализ – это мыслительная операция, в процессе которой происходит расчленение определённого объекта на составные части или характеристики. Для осуществления анализа в объекте выделяются существенные признаки и определённые отношения. Анализ, говоря простым языком, представляет собой разложение целого на части [49, с. 56].

Синтез представляет собой процесс объединения отдельных признаков, свойств, связей в единое целое. Данная операция является противоположной анализу. Как правило, анализ и синтез взаимосвязаны. Благодаря анализу и

синтезу, мысль в голове человека проделывает путь от расплывчатого представления до конкретного понятия [36, с. 28].

Сравнение – это мыслительная операция, заключающаяся в установлении сходства и различия между определёнными объектами. Основанием для сравнения выступают существенные признаки для сравниваемых предметов. Важно, чтобы сравнение проводилось в одном отношении. Сравнение представляет собой первичную элементарную форму познания. Способность определять сходство и различие в предметах играет важную роль в более точном познании окружающей действительности [45, с. 67].

Обобщение можно представить в виде мысленного объединения предметов и явлений в группы по общим и существенным признакам. Данная операция может осуществляться путём сравнения, при этом выделяются общие качества предметов или явлений [46, с. 314-316].

Абстрагирование – это мысленное выделение существенных свойств и признаков предметов и явлений при одновременном отвлечении от несущественных. Выделение в процессе абстрагирования существенных признаков предметов и явлений обычно бывают общими для группы сходных предметов и явлений [46, с. 77].

Классификация представляет собой распределение предметов какого-либо рода на взаимосвязанные классы по наиболее существенным признакам, присущим предметам данного рода и отличающим их от предметов других родов [21, с. 300-302].

Систематизация подразумевает под собой расположение предметов, имеющих общие свойства, в определённом порядке. Систематизация может протекать самостоятельно, а также вместе с процессом классификации. Конечным результатом систематизации является образование определенной группы предметов или явлений. В современной психологии процессы систематизации и классификации взаимосвязаны между собой [21, С. 154-155].

Таким образом, на основе всего вышеизложенного можно сделать вывод, что мыслительные операции представляют собой умственные действия по преобразованию объектов представленных в форме понятий. Мышление включает в себя определённый ряд операций, таких как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, систематизация и классификация.

1.2 Закономерности развития мыслительных операций у детей в онтогенезе

Термин «онтогенез» (гр. *Ontos* – существо и *genesis* – происхождение, рождение, возникновение) – индивидуальное развитие организма, был введен немецким биологом Э. Геккелем в 1866 году. В ходе онтогенеза происходит процесс реализации генетической информации, полученной от родителей. Онтогенез психики означает ее непрерывное развитие от рождения до конца жизни человека.

Онтогенез мышления включает исследование процесса и выделение этапов развития мышления на протяжении жизни одного человека, с рождения до старости [29, с. 104-105].

Мышление у детей формируется прижизненно, путем выполнения предметной деятельности, общения, освоения общественного опыта. Особую роль в этом играет целенаправленное воздействие взрослого [7, с. 35].

В психологии выделяются различные взгляды ученых на понимание онтогенеза развития мышления.

Один из наиболее известных психологов современности Пиаже Ж. предложил теорию развития интеллекта в детстве. В теоретическом плане он придерживался мысли о практическом, деятельностном происхождении основных интеллектуальных операций. Теория развития мышления ребенка, предложенная ученым, получила название «операциональной» (от слова «операция»). Операция, по словам автора, представляет собой «внутреннее

действие», продукт преобразования внешнего, предметного действия, скоординированного с другими действиями в единую систему, основным свойством которой является обратимость [37, с. 71].

Широкое практическое применение в обучении мыслительным действиям получила теория формирования и развития интеллектуальных операций, разработанная Гальпериным П. Я. В основу данной теории было положено представление о генетической зависимости между внутренними интеллектуальными операциями и внешними практическими действиями.

Гальперин П. Я. внес в соответствующую область исследований новые идеи. Им была разработана теория формирования мышления, получившая название концепции планомерного формирования умственных действий.

Автор выделил этапы интериоризации внешних действий, определил условия, обеспечивающие их наиболее полный и эффективный перевод во внутренние действия с заранее заданными свойствами [16, с. 117-118].

Процесс формирования умственных действий, по Гальперину П. Я., представляется следующим образом:

1. Выявление ориентировочной основы действия. На этом этапе происходит ориентация в задании. Первоначально выделяется то, что само бросается в глаза. Осуществляется ознакомление с составом будущего действия в практическом плане, а также с требованиями (образцами), которым оно в конечном счете должно будет соответствовать. Это ознакомление есть ориентировочная основа будущего действия.

2. Формирование действия в материальном виде. Осуществляется выполнение заданного действия во внешней форме в практическом плане с реальными предметами или их заменителями. Освоение этого внешнего действия идет по всем основным параметрам с определенным типом ориентировки на каждом. На этом этапе обучающийся умственными действиями получает полную систему указаний и систему внешних признаков, на которые ему надо ориентироваться. Действие автоматизируется, делается целесообразным, возможен его перенос на аналогичные задания.

3. Формирование действия в громкой речи. Важное значение приобретает не только знание условий, но и понимание их. Осуществляется выполнение действия без непосредственной опоры на внешние предметы или их заменители. Перенесение действия из внешнего плана в план громкой речи. Перенесение действия в речевой план, по мнению П. Я. Гальперина, означает не только выражение действия в речи, но, прежде всего, речевое выполнение предметного действия.

4. Формирование действий во внешней речи про себя. Здесь осуществляется перенесение громкоречевого действия во внутренний план. Становится свободное проговаривание действия целиком «про себя».

5. Формирование действий во внутренней речи. Происходит выполнение действия в плане внутренней речи с соответствующими его преобразованиями и сокращениями, с уходом действия, его процесса и деталей выполнения из сферы сознательного контроля и переходом на уровень интеллектуальных умений и навыков [16, с. 122-123].

Усвоение знаний и умений происходит путём интериоризации. Другими словами, происходит поэтапный переход внешней деятельности во внутренний план. Основу развития мышления составляет развитие и совершенствование мыслительных операций. Овладение мыслительными операциями происходит по общему закону интериоризации ориентировочных действий. В результате этого внешние действия с предметами преобразуются во внутренние, то есть интериоризируются [51, с. 101].

Особое место в исследованиях, посвященных развитию мышления, принадлежит изучению процесса формирования понятий. Он представляет собой высший уровень сформированности речевого мышления, а также и высший уровень функционирования как речи, так и мышления, если их рассматривать в отдельности.

Процесс формирования понятий идёт параллельно с развитием процессов мышления и речи и стимулируется тогда, когда они начинают

соединяться друг с другом. Данный процесс представляет собой усвоение человеком того содержания, которое заложено в понятии. Развитие понятия состоит в изменении его объема и содержания, в расширении и углублении сферы применения данного понятия.

Образование понятий – результат длительной, сложной и активной умственной, коммуникативной и практической деятельности людей, процесса их мышления. Выготский Л. С. был одним из первых ученых психологов, кто детально исследовал этот процесс [7, с.123].

Синкретическое мышление и мышление в понятиях-комплексах характерны для детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста. К мышлению в настоящих понятиях ребенок приходит только в подростковом возрасте под влиянием обучения теоретическим основам разных наук.

В историческом развитии мышления различаются три стадии, сменяющие друг друга, представленные видами мышления:

- 1) наглядно-действенное;
- 2) наглядно-образное;
- 3) словесно-логическое.

На первой стадии происходит изучение окружающего мира через тактильное взаимодействие и движение. Это представляет собой элементарное мышление ребёнка, которое связано манипулированием с предметами. Мышление в таком случае оказывается подчинено ситуации и действию. Этот этап приходится на возраст от года или полутора лет до момента изучения букв и цифр. Задачи, стоящие перед ребёнком, решаются с помощью физического преобразования ситуации. Дети сравнивают предметы, накладывая их друг на друга; анализируют, разбирая игрушку на части; синтезируют, складывая домик или пирамидку; классифицируют и обобщают, раскладывая кубики по соответствующим цветам. Тем самым, ребёнок мыслит, действуя, при этом он не ставит перед собой цель. Путём

решения проблемной задачи происходит выявление ребёнком свойств и отношений предметов.

После того, как ребёнок освоил наглядно-действенное мышление, он освоил основу.

Вторая стадия развития мышления формируется в два или два с половиной года и до четырех с половиной или пяти лет. Ребёнок начинает активно использовать речь. Для мыслительной деятельности теперь ему не обязательно нужно взаимодействовать с предметами, поскольку он может оперировать ими в голове. На этом этапе начинают формироваться мыслительные операции, а именно, развиваются навыки обобщения, анализа и синтеза, конструирования. В процессе развития наглядно-образного мышления дети начинают фантазировать, у них активно развивается воображение. Дети дошкольного возраста не владеют понятиями в полном объёме. Способность детей к оперированию образами в уме возникает в процессе взаимодействия определённых линий психического развития. Мыслительная деятельность выступает в виде оперирования образами.

Третья стадия развития мышления начинает формироваться примерно с шести лет и приходится на период обучения в школе. У детей на основе наглядно-действенного и наглядно-образного начинает формироваться словесно-логическое мышление. В младшем школьном возрасте дети на первом этапе способны к умозаключениям, основанным на наблюдении. На втором этапе умозаключения строятся уже на основе абстракционных предпосылок. На данном этапе ребёнок может использовать абстрактные понятия. Особенно интенсивно абстрактное мышление развивается в подростковом возрасте. На третьем этапе дети способны выводить общие правила и законы из частных случаев.

Развитие мышления напрямую зависит от методов обучения. Важнейшей задачей обучения является формирование у школьников способности к активному и самостоятельному мышлению. Недостаточный

уровень развития мышления приводит к трудностям в совершении любых мыслительных операций.

У детей младшего школьного возраста с началом обучения в школе значительно расширяется круг представлений и понятий. Обобщение на первом этапе строится обычно на внешней аналогии, а затем на классификации признаков внешних свойств, а далее школьники уже переходят к систематизации существенных признаков.

Дети в первом классе в первую очередь замечают наиболее наглядные внешние признаки, отражающие действие предмета. Во втором классе учащиеся постепенно отходят от наглядных признаков и опираются на признаки, которые отражают связи и отношения между предметами. В третьем классе школьники способны к наиболее высокому уровню обобщения с вычленением более широких или узких понятий для установления связи родовых и видовых понятий.

Аналитико-синтетическая деятельность у учащихся первого класса весьма элементарна и находится на стадии наглядно-действенного анализа. Во втором классе дети могут анализировать предметы, не прибегая к практическим действиям с ними. В процессе обучения у школьников совершенствуется способность производить умозаключения и формулировать суждения. В младшем школьном возрасте осуществляется переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому. Школьники начинают применять мыслительные операции. Мышление детей совершенствуется, они усваивают причинно-следственные связи.

Особенности развития мыслительных операций в младшем школьном возрасте у каждого ребёнка разные. Но в случае недостаточного развития мыслительных операций необходимо их развивать в процессе обучения. Иначе это может повлечь за собой неуспеваемость младших школьников. Дети, не умеющие анализировать, сравнивать и обобщать, будут испытывать большие трудности в учебе.

Итак, мышление – это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредствованным отражением связей и отношений между объектами в окружающей действительности. Мышление имеет целенаправленный характер, оно всегда направлено на решение какой-то задачи.

Подводя итог, заметим, что онтогенез мышления включает исследование процесса и выделение этапов развития мышления на протяжении жизни человека. Мышление представляет собой процесс познания человеком окружающей действительности с помощью мыслительных процессов. Переход к высшим генетическим ступеням выражается не только в развитии новых видов мышления, но и в изменении уровня всех тех, которые возникли на предшествующих ступенях. Развивается не мышление само по себе, а человек, и по мере того как он поднимается на высшую ступень, на высшую ступень поднимаются все стороны его сознания, все аспекты его мышления.

1.3 Особенности развития мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

Психология умственной отсталости в нашей стране оформилась как самостоятельная ветвь психологической науки всего несколько десятилетий тому назад. До этого времени изучение особенностей психики умственно отсталых детей осуществлялось преимущественно представителями медицинской науки. За короткий срок она накопила довольно значительный круг сведений о тех своеобразных чертах, которые отличают умственно отсталых детей от их нормально развивающихся сверстников [2, с. 13].

Умственная отсталость является не психологическим заболеванием, а специфическим состоянием, когда интеллектуальное развитие ребенка ограничено определенным уровнем функционирования центральной нервной

системы [30, с. 25]. Во многих источниках дается следующее определение умственной отсталости: «Умственная отсталость – это стойкое, необратимое, нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга» [47]. Это качественное изменение всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такое развитие, при котором страдают не только интеллект, но эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой характер развития вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности [27, с. 112]. А.Р. Лурия, В.И. Лубовский, С.Я. Рубинштейн, М.С. Певзнер в своих исследованиях показали, что умственно отсталые имеют довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, нарушения процесса возбуждения и торможения, взаимодействия сигнальных систем.

Все это является физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая эмоции, волю, процессы познания, личность в целом. Особенности психики умственно отсталых исследовали достаточно полно Л.В. Занкова, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, Ж.И. Шиф и др. На основании этих исследований они сделали вывод: умственно отсталый ребенок может развиваться и обучаться, но только в пределах своих биологических возможностей. Эта истина довольно трагична для родителей умственно отсталых детей, так как им хочется сделать все возможное, чтобы их ребенок стал «как все» [21, 30, 31, 39].

В настоящее время под интеллектуальной недостаточностью, или умственной отсталостью понимают стойкое, необратимое нарушение психического развития, связанное с органически обусловленным недоразвитием либо ранним повреждением мозга [24]. При этом наблюдаются качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такая атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое

развитие. Такой диффузный характер патологического развития детей с интеллектуальной недостаточностью вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности.

Исследования А. Р. Лурии, В. И. Лубовского, А. И. Мещерякова, М. С. Певзнер и др. показали, что у умственно отсталых имеются довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем. Все это является физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая процессы познания, эмоции, волю, личность в целом [25].

Особенности психики умственно отсталых исследованы достаточно полно в работах Л. В. Занкова, В. Г. Петровой, Б. И. Пинского, С. Я. Рубинштейна, И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф и др. [17].

Нарушение интеллекта имеет разные характеристики выраженности. По современной международной статистической классификации болезней, травм и причин смерти 10-го пересмотра (МКБ – 10) на основе психометрических исследований умственную отсталость делят на 4 степени [30]:

1. Легкая степень, при которой дети способны в более удлиненные сроки овладеть программой начальной массовой школы и получить профессиональную подготовку по несложным видам труда в промышленности и сельскохозяйственном производстве, а также в сфере бытового обслуживания.

2. Умеренная степень, при которой дети с менее резкой формой общего недоразвития. Они могут обучаться в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе.

3. Тяжелая степень, при которой дети могут освоить некоторые самые несложные виды труда и даже овладеть элементами грамоты.

4. Глубокая степень, при которой дети не обучаемы.

Учеными Петровой В. Г., Соловьевым И. М., Шиф Ж. И. отмечено, что процессу развития и становления мышления в целом и отдельных мыслительных операций в частности уделяется особое внимание в начальной школе. Исследователями установлено, что развитие мышления в начальной школе у детей, характеризующихся легкой умственной отсталостью, обусловлено теми же общими закономерностями, которые оказывают влияние и на мышление детей общеобразовательной школы, у которых не выявлено никаких нарушений. Однако проблемы в интеллектуальном развитии влекут за собой особенности как мышления в целом, так и каждой мыслительной операции в отдельности. При нарушениях в развитии интеллектуальной сферы страдает в первую очередь любознательность и отмечается замедленная обучаемость, которая характеризуется низкой восприимчивостью ребенка к новому материалу [36, с. 124].

Анализируя особенности мышления детей с нарушением интеллекта, можно отметить одними из основных такие черты, как: ярко выраженная стереотипность, существенная тугоподвижность. В связи с этим, практическое использование приобретенных знаний и умений является затруднительным и ведет к наблюдению частых ошибок в деятельности и выполнении любого задания [11, с. 24-26].

Можно заметить, что детям с нарушением интеллекта наиболее присуще наличие наглядно-действенного мышления. Например, при работе с заданием на сложение разрезной картинки в целое изображение эта группа детей испытывает значительные трудности. У детей с нарушением интеллекта отмечаются проблемы с развитием практических действий, что напрямую зависит от уровня сформированности чувственного познания и особенностей моторной сферы. В начальной школе дети с нарушением интеллекта характеризуются наличием действий с окружающими предметами, которым свойственен импульсивный характер [16, с. 201].

Значительные трудности у обучающихся 1-2 классов вызывают задачи, решение которых требует применения наглядно-образного мышления.

Особенную сложность представляют собой практические задания, при выполнении которых нужно применять словесно-логическое мышление. Например, при анализе картинки на предмет определения причинно-следственных связей явлений, представленных на картинке, и установлении названия изображенного времени года возникают значительные трудности. Эти дети достаточно часто не могут понять элементарные, несложные тексты с описанием временных и причинных взаимосвязей, которые являются вполне посильными для детей общеобразовательной школы. Младшие школьники с нарушением интеллекта воспроизводят изучаемый материал очень упрощенно, пропускают и игнорируют многие, иногда даже существенные его части, изменяют логическую последовательность главных смысловых звеньев исследуемого текста, не могут самостоятельно определять необходимые и важные взаимоотношения между ними [16, с. 81].

Мыслительные процессы в младшем школьном возрасте у детей с нарушением интеллекта имеют свои особенности. Так, отметим, что организуемый ими процесс мыслительного анализа воспринимаемого с помощью глаз как органа зрения предмета окружающей действительности или его изображения на картинке характеризуется такими свойствами: бедность, непоследовательность, фрагментарность. Анализируя предмет, ребенок с нарушением интеллекта отмечает лишь часть признаков и частей изучаемого объекта. Это отмечается даже в тех ситуациях, когда ребенок наверняка знает и понимает их. Чаще всего внимание детей привлекают отдельные части обследуемого предмета, которые явно отличают особенности его контура. При этом у детей отсутствует какая-либо последовательность. Например, изучении орла на картинке дети с нарушением интеллекта не обратят внимание на наличие туловища, но подчеркнут, что у птицы есть клюв и когти, могут конечно в редких случаях обратить внимание на размеры птицы [22, с. 118].

Благодаря вопросам взрослого анализ может стать более подробным.

Если школьники под руководством взрослого последовательно выполняют с предметом практические действия, производимый ими анализ обогащается довольно незначительно. Дети уделяют внимание отдельным действиям, которые они не осознают как направленные на последовательное рассмотрение объекта. В процессе оречевления получаемых результатов можно заметить положительные сдвиги, но и при этом наблюдается неупорядоченность и бессистемность анализа, дети не выделяют главное и существенное. Постепенно ребёнок может овладеть умением довольно подробно, опираясь на определённый план, охарактеризовать воспринимаемый объект, начиная с более существенных для него признаков, продолжая анализ и переходя к второстепенным деталям.

Продвижение проявляется также в возрастающем умении детей использовать данные своего собственного практического опыта для характеристики рассматриваемого предмета.

Наиболее трудно для обучающихся с умственной отсталостью сравнение двух или более объектов. Сравнение предполагает сопоставительное установление черт сходства и различия между предметами или явлениями, в некоторых случаях – выявление их тождества. Дети младшего школьного возраста с нарушением интеллекта обращают внимание только на те особенности, которые отличают один объект от другого, но они не замечают того, что эти объекты имеют также и черты сходства.

В некоторых случаях младшие школьники с умственной отсталостью заменяют сложную для них задачу более легкой. Вместо того, чтобы сравнивать два или несколько объектов, школьники начинают анализировать один из них. Тем самым, дети выполняют в какой-то мере сходное, но совершенно иное задание [36, с. 88-91].

Или же, начав сравнение, ребёнок с умственной отсталостью переходит на анализ одного из предметов и, из-за неумения контролировать свои действия, не замечает этого. В психологии такое явление принято обозначать термином «соскальзывание». Ребенок непроизвольно заменяет

сложное для него задание на более простое и, тем самым, облегчает свою умственную деятельность.

Подытожив вышесказанное, следует отметить, что мыслительные процессы у младших школьников с умственной отсталостью имеют ряд своеобразных черт. Мысленный анализ зрительно воспринимаемого реального предмета или его изображения, выполняемый такими детьми, отличается бедностью и фрагментарностью.

Когда школьники с умственной отсталостью рассматривают объект, то называют не все составляющие его части даже в том случае, когда хорошо знают их названия. Также такие дети не отмечают многих существенно важных свойств, хотя они им давно известны. Часто обучающиеся говорят о таких частях предмета, которые выступают из общего контура, не соблюдая при этом какого-либо определённого порядка [36, с. 115].

Выводы по первой главе

Проанализировав теоретические основы развития мыслительных операций у детей младшего школьного возраста, мы можем сделать следующие выводы:

Во-первых, для изучения сущности понятия «мыслительные операции» в психолого-педагогической литературе мы проанализировали труды Гальперина П. Я., Пиаже Ж., Поспелова И. Н., Рубинштейна С. Л., Шадрикова В. Д. На основе полученной информации мы пришли к выводу, что мыслительные операции – это умственные действия по преобразованию объектов, представленных в форме понятий. Мышление как отдельный психический процесс не существует, оно присутствует во всех других познавательных процессах: восприятии, памяти, внимании, воображении, речи.

Исследование мыслительных операций играет ключевую роль в психологии способностей, психологии мышления, психологии обучения. Процесс мышления включает в себя несколько операций: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация, систематизация и классификация.

Во-вторых, нами были рассмотрены закономерности развития мыслительных операций у детей в онтогенезе. Подчеркнем, что онтогенез мышления включает исследование процесса и выделение этапов развития мышления на протяжении жизни одного человека. В психологической науке выделяются различные взгляды ученых на понимание онтогенетического развития мышления.

В-третьих, мы определили, что мыслительные процессы у младших школьников с умственной отсталостью имеют ряд своеобразных черт. Для детей с нарушением интеллекта характерно отставание в развитии всех видов мышления.

Глава 2. Экспериментальная работа по развитию мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью на уроках изобразительной деятельности

2.1 Методики изучения особенностей развития мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью

Исследование особенностей развития мыслительных операций детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью проводилось нами на базе МБОУ «С(К)ОУ № 119 г. Челябинска». В исследовании принимали участие 10 детей второго класса с легкой умственной отсталостью.

Задачи и этапы экспериментального исследования:

Констатирующий этап: обследование исходного состояния развития мыслительных операций детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью.

В ходе проведённого нами исследования мы проанализировали такие мыслительные операции, как:

- анализ,
- синтез,
- сравнение,
- обобщение,
- систематизация,
- классификация.

Для исследования состояния выделенных мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью нами подобран диагностический инструментарий. Рассмотрим его более подробно.

1. Методика «Узнавание конфликтных изображений-нелепиц» («Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка» Семаго Н. Я., Семаго М. М.) [43].

Цель: выявление уровня анализа и синтеза у обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости.

Стимульный материал представлен в приложении 1.

Учитель показывает ребёнку картинку, во время рассматривания которой взрослый озвучивает следующую инструкцию: «Рассмотри внимательно эту картинку и скажи, всё ли здесь верно нарисовано. Если что-то находится не на своём месте, то объясни что и почему. Объясни, как должно быть на самом деле». На выполнение данного задания даётся 3 минуты, за это время ученик должен найти и назвать как можно больше нелепиц на рисунке. Общее количество нелепиц на картинке 10 штук.

Интерпретация полученных данных:

Высокий уровень: 9-10 баллов. За отведённое время ребёнок обнаружил все нелепицы, достаточно полно объяснил, что не так на рисунке и как должно быть.

Выше среднего: 6-8 баллов. Ребёнок заметил и объяснил имеющиеся нелепицы, но не более 6-7.

Средний уровень: 4-5 баллов. Обучающийся заметил не более 5 нелепиц.

Ниже среднего: 2-3 балла. За отведённое время ребёнок успел обнаружить 3-4 нелепиц.

Низкий уровень: 0-1 балл. Ребёнок успел заметить только элементарные имеющиеся на картинке нелепицы 1-2. [43, с. 116-120].

2. Методика «Назови одним словом» Рубинштейна С. Я. [41]

Цель: выявление уровня развития обобщения.

Ход работы: ребёнку необходимо назвать группу рисунков одним обобщающим словом.

Материал состоит из 12 групп по 3 рисунка в каждой из групп:

1. Троллейбус, автобус, трамвай –
2. Шкаф, тумбочка, кровать –
3. Волк, медведь, заяц –

4. Синий, красный, зелёный –
5. Каша, хлеб, конфеты –
6. Роза, гвоздика, ландыш –
7. Дуб, береза, липа –
8. Сыроежка, мухомор, подберезовик –
9. Сом, карась, окунь –
10. Капуста, картошка, лук –
11. Ручка, карандаш, фломастер –
12. Рука, нога, голова –

Инструкция: учитель показывает детям рисунки, а их задача подумать и сказать, как можно назвать предметы, изображенные на картинках одним словом.

Интерпретация результатов: в ходе работы оценивается правильность обобщения детьми разных предметов. Оценивается задание в баллах. На основе чего выделяется 5 уровней развития обобщения:

Высокий уровень: 9-10 баллов. Обучающийся правильно подобрал обобщающее слово к 11-12 группам.

Выше среднего: 7-8 баллов. Школьник правильно подобрал обобщающее слово к 8-10 группам предметов, но допускает незначительные затруднения в их подборе.

Средний уровень: 5-6 баллов. Учащийся правильно подобрал обобщающее слово к 5-7 группам.

Ниже среднего: 3-4 балла. Учащийся правильно подобрал обобщающее слово к 4-6 группам.

Низкий уровень: 0-2 балла. Учащийся правильно подобрал обобщающее слово 0-3 группам. [41, с. 131-133].

3. Методика «Четвертый лишний» Рубинштейна С. Л. (модификация Шипицыной Л. М.) [41].

Цель: выявление уровня классификации и систематизации у обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости.

Стимульный материал включает пять наборов по 4 слова в каждом:

1. Воробей, синица, голубь, пчела.
2. Яйцо, цыпленок, курица, котенок.
3. Мальчик, доктор, градусник, милиционер.
4. Анастасия, Александр, Валерий, Евгений.
5. Девять, три, число, семь.

Инструкция: учитель называет четыре слова, ребёнок должен определить, какое слово лишнее и объяснить, почему он так считает. Затем школьнику необходимо подумать и определить, как можно назвать одним словом остальные три слова.

Ход работы: в указанной последовательности учителем зачитываются слова. Ответы ребёнка записываются в протокол. Интерпретация результатов:

Высокий уровень: 9-10 баллов. Учащийся определил лишнее слово во всех группах, объяснил, почему он так считает, подобрал обобщающее слово к 4-5 группам.

Выше среднего: 8-7 баллов. Учащийся определил лишнее слово во всех группах, смог объяснить в 4-5, подобрал обобщающее слово к 3-4 группам.

Средний уровень: 5-6 баллов. Учащийся определил лишнее слово в 4 группах, смог объяснить в 3-4, подобрал обобщающее слово к 2-3 группам.

Ниже среднего: 4-3 балла. Учащийся определил лишнее слово в 2-3 группах, смог объяснить в 1-2, подобрал обобщающее слово к 1-2 группам, либо не подобрал вообще.

Низкий уровень: 0-2 балла. Учащийся определил лишнее слово в 1-2 группах, либо не определил вообще, не смог объяснить и подобрать обобщающее слово. [41, с. 123-125].

4. Методика «Сравнение понятий» Пилипенко А. В.

Цель: выявление уровня развития операций сравнения, анализа и синтеза в мышлении у младших школьников с легкой умственной отсталостью.

Материал: тестовый бланк с 22 парами понятий для сравнения:

- | | |
|--------------------------------------|------------------------|
| 1. Утро – вечер. | 12. Сани – телега. |
| 2. Корова – лошадь. | 13. Очки – деньги. |
| 3. Лётчик – танкист. | 14. Озеро – река. |
| 4. Река – птица. | 15. Поезд – самолёт. |
| 5. Дождь – снег. | 16. стакан – петух. |
| 6. Маленькая девочка – большая кукла | 17. Ось – оса. |
| 7. Обман – ошибка. | 18. Яблоко – вишня. |
| 8. Волк – луна. | 19. Лыжи – коньки. |
| 9. Ботинок – карандаш. | 20. Красный – зелёный. |
| 10. Золото – серебро. | 21. Ворона – воробей. |
| 11. Молоко – вода. | 22. Ветер – соль. |

Ход работы: детям предлагается бланк, на котором представлены 15 пар одного семантического поля и 7 пар, относящихся к разным, то есть они не сравнимы между собой. Заранее школьникам это не сообщается, они должны понять это сами.

Инструкция: учитель предлагает детям сравнить понятия между собой и выделить общие признаки для каждой пары.

Интерпретация результатов:

Высокий уровень: 9-10 баллов. Учащийся определил 20-22 понятий, объяснил их, выявил сходства и различие в объектах;

Выше среднего: 7-8 баллов. Учащийся определил 18-20 понятий, затруднился в определении причины в 14-17, выявил сходство и различие предметов;

Средний уровень: 5-6 баллов. Учащийся определил 15-20 понятий, но не объяснил причины, выявил сходство и различие не во всех объектах;

Ниже среднего: 3-4 балла. Учащийся определил 14-18 понятий, не смог объяснить причины, затруднился в обнаружении сходств и различия в некоторых объектах.

Низкий уровень: 0-2 балла. Учащийся определил понятия, не смог объяснить причины, не обнаружил сходств и различия в объектах [14, с. 116-120].

Обобщая результаты по исследованию мыслительных операций у младших школьников с легкой умственной отсталостью, нами выделяются следующие уровни:

- 1) высокий уровень – 23-26 баллов;
- 2) средний уровень – 19-22 балла;
- 3) низкий уровень – 11-18 баллов.

Выше мы рассмотрели и проанализировали следующие методики: «Узнавание конфликтных изображений-нелепиц» Семаго Н. Я. и Семаго М. М., «Четвертый лишний» Рубинштейна С. Л., «Назови одним словом» Рубинштейн С. Я., «Сравнение понятий». Пилипенко А. В. Каждая из вышеперечисленных методик имеет свою четко поставленную цель, что определяет ход дальнейшего исследования и позволяет экспериментально изучить состояние мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью. Результаты исследования представим в параграфе 2.2.

2.2 Результаты обследования мыслительных операций у детей с легкой умственной отсталостью

Для исследования особенностей мыслительных операций детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью нами определена база исследования МБОУ «С(К)ОУ № 119 г. Челябинска». В исследовании принимали участие 10 детей 2 класса с легкой умственной отсталостью.

Подводя итоги по методике «Узнавание конфликтных изображений-нелепиц» Семаго Н. Я. и Семаго М. М., нами были изучены особенности анализа и синтеза у обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталостью. Анализируя полученные данные, стоит отметить, что среднегрупповое значение в баллах в группе составило 3, что характеризует недостаточный уровень развития анализа и синтеза. 10% детей (1 человек) смогли выполнить задание на высоком уровне, 10 % (1 человек) показали уровень выше среднего, 10 % (1 человек) имеет средний уровень, 20 % (2 человек) показали уровень ниже среднего. В группе выявлено 50% детей (5 человек) с низким уровнем анализа и синтеза. Дети этого уровня выполняют задание медленно, нуждаются в помощи педагога. Обобщим полученные нами данные и представим их в таблице 1.

Таблица 1- Результаты исследования операций анализа и синтеза у детей экспериментальной группы (по методике «Узнавание конфликтных изображений-нелепиц»)

№	Учащиеся	Определил кол-во нелепиц	Объяснил	Средний балл	Уровень
1	2	3	4	5	6
1.	Петр Ф.	9	8	8,5	Высокий
2.	Константин М.	6	6	6	Выше среднего
3.	Екатерина Б.	5	2	3,5	Средний
4.	Анна М.	4	2	3	Ниже среднего
5.	Борис К.	3	1	2	Ниже среднего
6.	Глеб Н.	2	0	1	Низкий
7.	Олег Х.	2	0	1	Низкий
1	2	3	4	5	
8.	Дарья З.	1	0	0,5	Низкий
9.	Полина К.	1	0	0,5	Низкий
10.	Сергей С.	0	0	0	Низкий
Среднее групповое значение		3,3	1,9	2,6	Ниже среднего

Представим данные результаты исследования анализа и синтеза на рисунке 1.

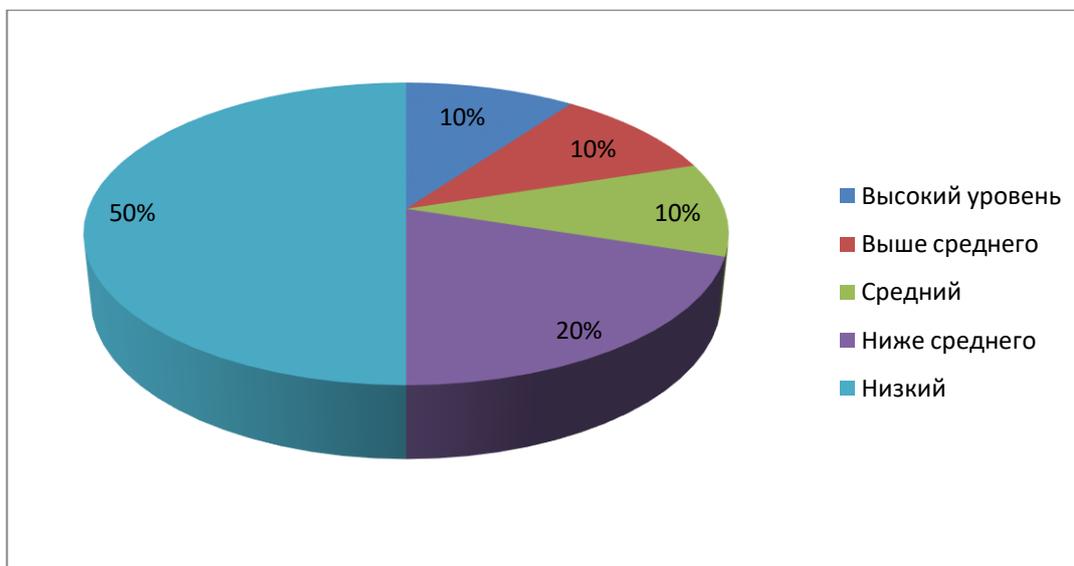


Рисунок 1 – Результаты обследования анализа и синтеза у детей экспериментальной группы.

Обобщая результаты по методике, отметим, что данная группа детей характеризуется бессистемностью в анализе окружающих предметов, в ходе выполнения задания наблюдаются пропуски некоторых важных свойств, уделяя внимание только наиболее существенных и заметных частей исследуемых предметов. В результате возникновения трудностей в ходе анализа дети не могут самостоятельно определить существенные связи между отдельными частями предмета. Анализируя окружающие предметы, ребенком выделяются лишь общие объединяющие их свойства, а не существенные индивидуальные признаки объекта. При классифицировании предметов обучающиеся опираются на ситуационный или только наглядные признаки предметов. При этом, стоит отметить, что большей части детей требовалась помощь со стороны педагога.

Приступим к анализу результатов исследования операций обобщения по методике «Назови одним словом» Рубинштейна С. Я. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты обследования операций обобщения у детей экспериментальной группы (по методике «Назови одним словом» Рубинштейна С. Я.)

№	Учащиеся	Подобрал обобщающее слово	Балл	Уровень
1	2	3	4	5
1.	Борис К.	7	6	Средний
2.	Глеб Н.	7	6	Средний
3.	Екатерина Б.	6	6	Средний
4.	Анна М.	6	6	Средний
5.	Дарья З.	5	5	Средний
6.	Сергей С.	5	5	Средний
7.	Константин М.	4	4	Ниже среднего
8.	Олег Х.	3	3	Ниже среднего
9.	Петр Ф.	1	1	Низкий
10.	Полина К.	1	1	Низкий
Среднее групповое значение		4,5	4,3	Ниже среднего

В исследуемой группе нами не выявлено детей с высоким уровнем обобщения и уровнем выше среднего. В то же время в группе 60 % (6 детей) имеют средний уровень обобщения, 20% детей (2 человека) уровень ниже среднего и 20 % (2человека) низкий уровень. Эта группа детей не обладает способностью подбирать обобщающие слова к заданным группам слов. Средне групповое значение составило 4,3, что представляет показатель ниже среднего уровня развития операции обобщения. Обобщим полученные нами данные и представим их на рисунке 2.

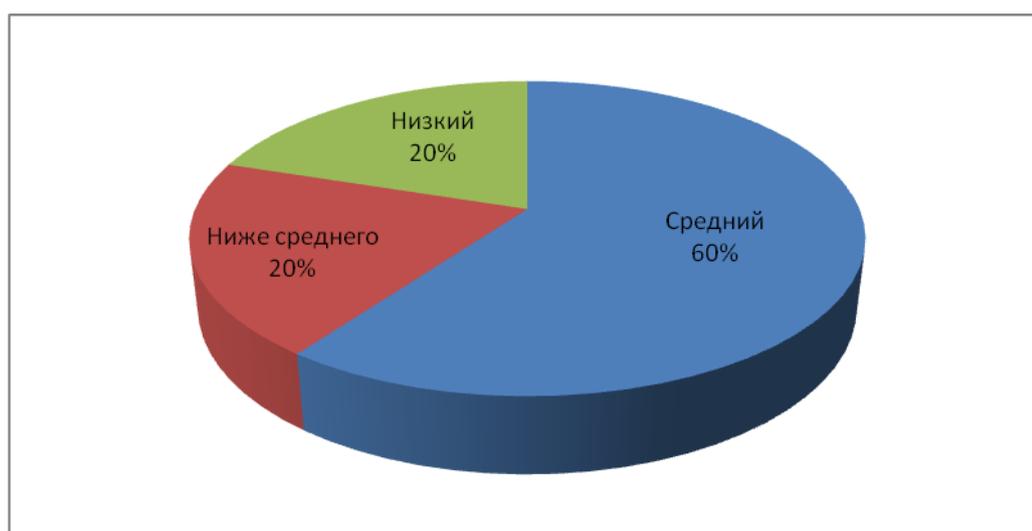


Рисунок 2 – Результаты обследования операций обобщения у детей экспериментальной группы.

Обобщая вышесказанное, отметим, что в исследуемой группе большая часть детей имеют средний уровень обобщения. Данная группа детей

характеризуется бессистемностью в анализе окружающих предметов, в ходе выполнения задания наблюдаются пропуски некоторых важных свойств, уделяя внимание только наиболее существенных и заметных частей исследуемых предметов. Устанавливают обычно лишь такие зрительные свойства объектов, как величину, цвет. При анализе предметов выделяют общие свойства предметов, а не их индивидуальные признаки. Объединение предметов в группы обучающиеся нередко осуществляли на основе ситуационных или просто наглядных признаков. При этом детям требовалась постоянная организующая помощь взрослого.

Следующим важным этапом исследования является рассмотрение результатов по третьей методике «Четвертый лишний» Рубинштейна С. Л., с помощью которого мы выявляли уровень классификации и систематизации у обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости. Результаты по методике представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования операций классификации и систематизации (по методике «Четвертый лишний»).

№	Учащиеся	Определил лишнее слово	Объяснил	Обобщил	Средний балл	Уровень
1	2	3	4	5	6	7
1.	Анна М.	4	4	3	3,6	Ниже среднего
2.	Борис К.	4	4	3	3,6	Ниже среднего
3.	Глеб Н.	4	4	3	3,6	Ниже среднего
4.	Дарья З.	4	3	3	3,3	Ниже среднего
5.	Екатерина Б.	3	3	3	3	Ниже среднего
6.	Константин	3	3	2	2,6	Низкий
1	2	3	4	5	6	7
7.	Олег Х.	3	1	1	1,6	Низкий
8.	Петр Ф.	3	1	0	1,3	Низкий
9.	Полина К.	3	1	0	1,3	Низкий
10.	Сергей С.	3	1	0	1,3	Низкий
Среднее групповое значение		3,4	2,5	1,8	2,5	Низкий

В исследуемой группе нами не выявлено детей с высоким, средним уровнем обобщения. Следует отметить, что 50% детей (5 человек) смогли выполнить задание на уровне ниже среднего. Эти учащиеся недостаточно способны к обобщению на понятийном уровне. Дети проводят обобщение, основываясь на случайные признаки, при этом существенные признаки они не называют, для них затруднен поиск обобщающего признака. Из исследуемой группы учащихся присутствует 50% детей (5 человек) с низким уровнем. У них не сформированы умения обобщать по существенным признакам. Дети в работе используют случайные признаки, имеющие личностный смысл, в качестве обобщающего признака. Средне групповое значение составило 2,5, что характеризует развития систематизации и классификации на низком уровне. Большинство детей не смогли самостоятельно выделять сходства и различия исследуемых предметов, не обладают способностью объединения предметов в группы по определенным признакам. Обобщим полученные нами данные и представим их на рисунке 3.

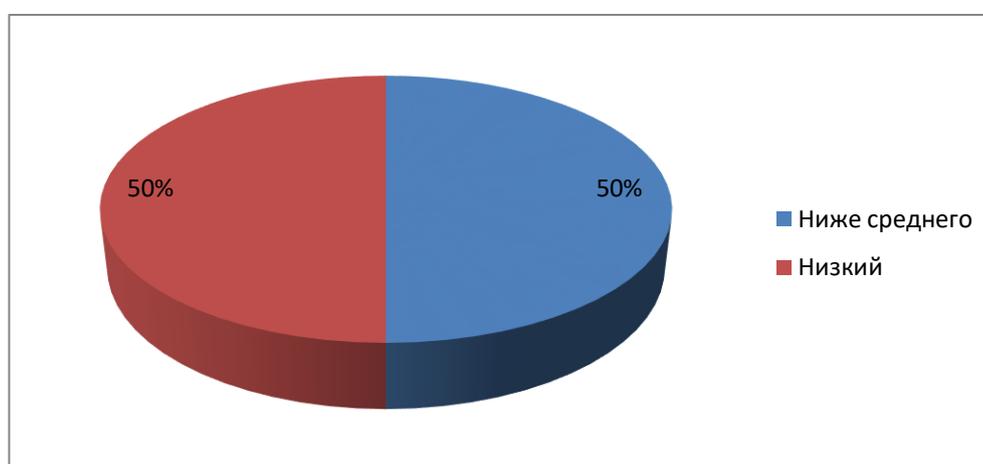


Рисунок 3 – Результаты обследования классификации и систематизации у детей экспериментальной группы.

Анализируя результаты исследования по данной методике, нами было установлено, что большая часть детей группы испытывали трудности при классификации предметов и при анализе существенных признаков

исследуемого явления или объекта. Это позволяет сделать вывод о преобладании в мышлении этих детей обобщенных ориентиров и характерной им категориальности. Нами отмечены заметные трудности в процессе поиска обобщающих понятий и слов для объектов. Дети в ходе выполнения не соблюдали инструкцию, данную педагогом, не понимали цель выданного им задания, что объясняет отсутствие стремления и желания к его выполнению. Большая часть детей исследуемой группы не настроены на сотрудничество с педагогом. Показатели, полученные у детей, дают возможность нам отметить ярко выраженное неблагополучие всех мыслительных операций.

Обратимся к результатам исследования по четвертой методике «Сравнение понятий» Пилипенко А. В. Целью диагностики на данном этапе являлось выявление уровня сравнения, анализа, синтеза. Результаты исследования по методике представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты обследования операций сравнения (по методике «Сравнение понятий»).

№	Учащиеся	Определил понятия	Объяснил	Выявил сходства, различия	Средний балл	Уровень
1	2	3	4	5	6	7
1.	Анна М.	20	13	18	6	Средний
2.	Борис К.	19	13	16	6	Средний
3.	Глеб Н.	19	12	16	5	Средний
4.	Дарья З.	18	11	15	4	Ниже среднего
5.	Екатерина Б.	17	11	14	4	Ниже среднего
6.	Константин М.	14	10	10	2	Низкий
7.	Олег Х.	14	10	9	2	Низкий
8.	Петр Ф.	12	7	7	2	Низкий
9.	Полина К.	10	6	6	1	Низкий
10.	Сергей С.	10	5	5	1	Низкий
Среднее групповое значение		15,6	10,2	12,1	3,3	Низкий

В исследуемой группе нами не выявлено детей с высоким уровнем сравнительного анализа и синтеза и уровнем выше среднего. В то же время в

группе 30% (3 человека) имеют средний уровень. Эта группа детей определяет понятия, не может объяснить причины, затрудняется обнаружить сходство и различие в некоторых объектах. 20 % (2 человека) имеют уровень ниже среднего, а 50% (5 человек) обладают низким уровнем сравнительного анализа и синтеза. Средне групповое значение составляет 3,3, что характеризует довольно низкий уровень сравнительного анализа и синтеза. Обобщим полученные нами данные и представим их на рисунке 4.

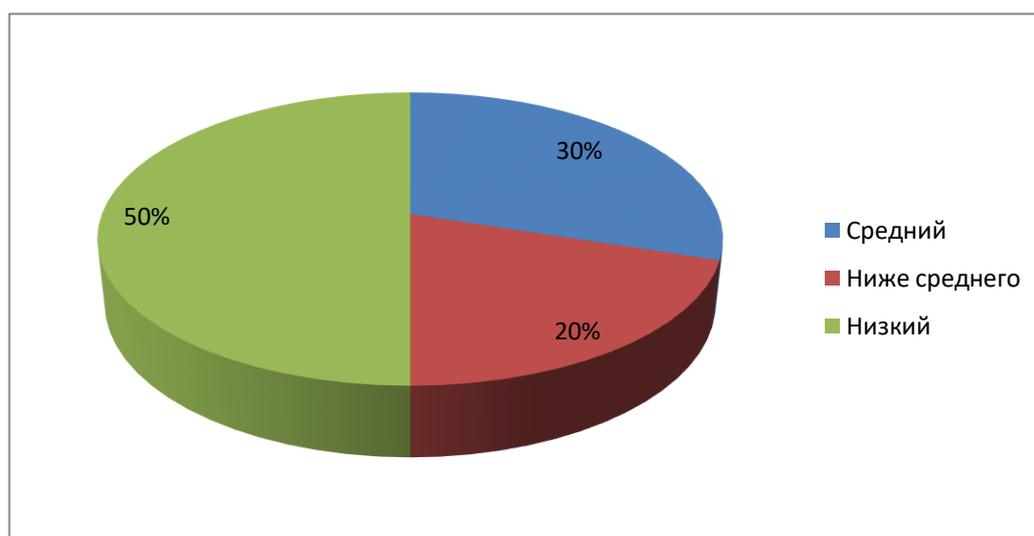


Рисунок 4 – Результаты обследования операций сравнения.

Исходя из результатов исследования, отмечено, что у детей наблюдается недостаточный уровень развития сравнительного анализа и синтеза. Дети с умственно отсталостью не понимали сути сравнения, называли случайные и лишь некоторые признаки объектов без попыток их сопоставления и противопоставления. Данные обучающиеся называли больше черт различия, чем сходства. То есть операции различения у детей формируются раньше, чем операции обобщения. Дети, данной группы выделяют латентные признаки, наблюдается неумение выделять существенные признаки, что свидетельствует о конкретности их мышления. На лицах детей, при выполнении данного задания часто выражалось

удивление, растерянность. Дети, чаще всего просто молчали, затрудняясь с ответом. Часто требовалась помощь педагога.

Обобщая полученные в ходе исследования результаты, нами был определён общий уровень развития мыслительных операций младших школьников с легкой умственной отсталостью.

Таблица 5 – Обобщенные результаты обследования особенностей мыслительных операций младших школьников с легкой умственной отсталостью

№	ФИ детей	Баллы					Уровень
		Анализ и синтез	Классификации и систематизации	Обобщения	Сравнения	Средний балл	
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Анна М.	3	3,6	6	6	4,7	Средний
2.	Борис К.	2	3,6	6	6	4,4	Средний
3.	Глеб Н.	1	3,6	6	5	3,9	Средний
4.	Дарья З.	0,5	3,3	5	4	3,2	Низкий
5.	Екатерина Б.	3,5	3	6	4	4,1	Средний
6.	Константин М.	6	2,6	4	2	3,7	Низкий
7.	Олег Х.	1	1,6	3	2	1,9	Низкий
8.	Петр Ф.	9	1,3	1	2	3,3	Низкий
9.	Полина К.	0,5	1,3	1	1	1	Низкий
10.	Сергей С.	0	1,3	5	1	1,8	Низкий
Среднее групповое значение		2,6	2,5	4,3	3,3	3,2	Низкий

Количественный и качественный анализ результатов показал, что в исследуемой группе нет детей, которые принадлежат к высокому уровню и уровню выше среднего.

К среднему уровню отнесено в группе 40 % детей. Этим детям характерно наличие попыток совершать мыслительные операции (часть

операций мышления им удастся выполнить, но значительная часть остается все также непосильной). Они определяют понятия, но не объясняют причины, выявляют сходство и различие не во всех объектах.

В исследуемой группе не выявлено детей с уровнем развития мыслительных операций выше среднего. К низкому уровню в группе относятся 60 % детей. Дети обладают достаточно низким уровнем анализа, синтеза, обобщения, классификации и сравнения. Эта группа детей определяет понятия, не может объяснить причины, затрудняется обнаружить сходство и различие в некоторых объектах. Средне групповое значение в ходе исследования составило 16,6, что показывает довольно низкий уровень развития мыслительных операций у младших школьников с нарушением интеллекта.

Для большей наглядности полученные результаты представлены на рисунке 5.

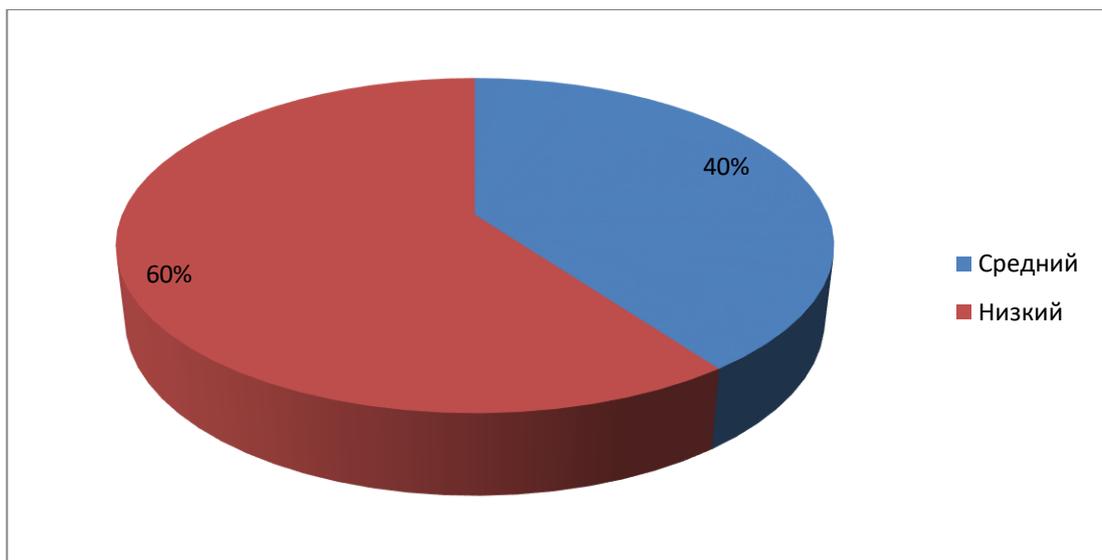


Рисунок 5 – Обобщенные результаты обследования особенностей мыслительных операций младших школьников с легкой умственной отсталостью

Таким образом, в результате исследования нами был выявлен преимущественно низкий уровень мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости. Большая часть детей допускает ошибки при выполнении заданий, не может выявлять

сходства и различия между предметами, обобщать их общим словом, классифицировать по определенным признакам.

2.3 Коррекционные работы по развитию мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью на уроках изобразительной деятельности

Большое значение изобразительной деятельности в развитии мыслительных операций у школьников с нарушением интеллекта отмечают многие исследователи, такие как: Головина Т.Н., Дульнев Г.М., Занков Л.В., Нудельман М.М., Соловьев И.М. Они считают, что обучение детей рисованию представляет собой важное коррекционное средство, а также важный фактор познания школьником окружающего мира [17, с. 115-118].

Изобразительная деятельность — это художественно-творческая деятельность, направленная не только на отражение впечатлений, полученных в жизни, но и на выражение своего отношения к изображаемому предмету [26].

Изобразительная деятельность решает задачи развития у детей в процессе практической художественной деятельности восприятия, наблюдательности, мыслительных операций, воспитания эстетического вкуса и этических норм [12].

Грабенко Т.М. считает, что младшие школьники с умственной отсталостью наиболее часто выделяют изобразительную деятельность среди прочих, поскольку она наиболее приближена к игре, учитывая её наглядность и доступность [10].

В развитии мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью большое влияние способна оказывать изобразительная деятельность, в частности это касается рисования. Занимаясь изобразительной деятельностью, ребёнок младшего школьного

возраста обязательно должен применять совокупность некоторых интеллектуальных операций. К ним относятся:

- осмысление составных частей наглядно воспринимаемого и наблюдаемого объекта исследования,
- умения намечать логическую последовательность выполнения задуманного рисунка,
- анализ и сравнение полученного рисунка с реальным объектом,
- сопоставление размеров и пропорций каждой из частей изображенного рисунка между собой [15, с. 304].

Стоит отметить исследования Грошенкова И. А. в области развития мыслительных операций на уроках изобразительной деятельности у детей с умственной отсталостью. Педагог подчеркивает, что на всех четырех видах занятий по рисованию в школе, к которым относятся рисование с натуры, декоративное рисование, рисование на темы, беседы об искусстве, решается одна из самых важнейших задач. Она заключается в коррекции значительных недостатков развития мышления и мыслительных операций у обучающихся начальной школы с нарушением интеллекта [12].

Изобразительная деятельность является одной из ведущих продуктивных видов младшего школьного возраста и имеет моделирующий характер. ИЗО деятельности отражает интеллектуальное и эмоциональное развитие детей с умственной отсталостью. Значительный вклад в развитие ИЗО деятельности вносит развитие восприятия, памяти, внимания, пространственных представлений и тонкой моторики, и зрительно-моторной координации [52].

Развитие изобразительной деятельности способствует не только реализации традиционных задач по формированию изобразительных умений и навыков, но коррекции и развитию эмоциональной и познавательной сферы ребенка. Особенно коррекционная направленность на занятиях по ИЗО показана детям с умственной отсталостью, у которых страдает планирующая функция деятельности. В этих случаях проводятся специальные

коррекционные занятия, на которых детей учат с помощью карточек заместителей наглядно составлять план предстоящей деятельности, проговаривать всю последовательность действий, а затем поэтапно ее выполнять и сравнивать полученных результат с запланированным. Таким образом, ИЗО деятельность можно рассматривать не только с точки зрения одной из ведущих и любимых детьми школьной деятельности, но и как инструмент коррекции и развития [52].

Анализируя адаптированную основную общеобразовательную программу начального общего образования для обучающихся с умственной отсталостью, можно выделить основные направления коррекционной работы:

— коррекция познавательной деятельности учащихся путем систематического и целенаправленного воспитания и совершенствования у них правильного восприятия формы, строения, величины, цвета предметов, их положения в пространстве, умения находить в изображаемом объекте существенные признаки, устанавливать сходство и различие между предметами;

— развитие аналитических способностей, умений сравнивать, обобщать; формирование умения ориентироваться в задании, планировать художественные работы, последовательно выполнять рисунок, аппликацию, лепку предмета; контролировать свои действия;

— коррекция ручной моторики; улучшения зрительно-двигательной координации путем использования вариативных и многократно повторяющихся действий с применением разнообразных технических приемов рисования, лепки и выполнения аппликации.

— развитие зрительной памяти, внимания, наблюдательности, образного мышления, представления и воображения [38].

Коррекционная работа представляет собой систему поэтапных занятий, научные методы и подходы. Объем и сложность упражнений с каждым занятием увеличивалась. В ходе эксперимента использовались наглядные и

словесные средства обучения: иллюстрированный материал, беседа, реальные предметы. В задачи педагога на протяжении всей работы входило поддержание интереса детей к учебной деятельности. Упражнения выполнялись в спокойной обстановке, нами использовались элементы игры, подбирались яркий наглядный материал. Мы старались отвести детей от однотипных ответов, стремясь обогатить их активный словарь, а так же развить мышление при помощи зрительных и слуховых анализаторов. Дети учились понимать инструкцию и следовать ей. На начальных этапах учитель прибегал к многократному повторению инструкции, использовал наводящие вопросы. Постепенно доля самостоятельности выполнения упражнений увеличивалась.

Целью коррекционной работы является развитие мыслительных операций у детей 2 класса с легкой умственной отсталостью.

По изобразительному искусству рекомендован учебник: Изобразительное искусство. Для VIII вида под редакцией доктора педагогических наук В.В.Воронковой и авторской программы И. А. Грошенко «Изобразительное искусство» – М.; Просвещение, 2013

Коррекционная работа разработана для обучающихся 2 класса, реализуется в процессе уроков изобразительного искусства. Сроки реализации коррекционной работы – 34 часа, 1 час в неделю, в течение 1 учебного года.

Школьный курс по изобразительному искусству ставит 7 основных задач, 2 из которых, направлены на развитие мыслительных операций:

— находить в изображаемом существенные признаки, устанавливать сходство и различие;

— содействовать развитию у учащихся аналитико-синтетической деятельности, умения сравнивать, обобщать;

Для решения этих задач программой предусмотрены четыре вида занятий: декоративное рисование, рисование с натуры, рисование на темы, беседы об изобразительном искусстве [38].

Для развития мыслительных операций таких, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация и систематизация у младших школьников с нарушением интеллекта на уроках изобразительного искусства нами подобраны дидактические игры. Упражнения можно использовать как в вводной части урока, так и в заключительной.

Представим в таблице 6 примеры упражнений по реализации коррекционной работы средствами изобразительной деятельности.

Таблица 6 – Пример упражнений по развитию мыслительных операций на уроках изобразительного искусства у детей экспериментальной группы

№	Тема раздела Тема урока	Цель урока	Коррекционная работа по развитию мыслительных операций	Коррекционные упражнения
1	2	3	4	5
Декоративное рисование				
1	Рисование в полосе узора из листьев и ягод (по образцу).	Составлять узоры из растительных элементов; совершенствовать навык раскрашивания рисунка.	Анализ, синтез, сравнение, обобщение	Упр. «Назови, какой узор можно сложить из этих растительных форм»
2	Декоративное рисование узора для косынки треугольной формы.	Проводить от руки прямые линии (вертикальные, горизонтальные, наклонные); делить отрезок на равные части.	Анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, систематизация	Упр. «Собери узор в треугольнике из картинок»
3	Рисование узора в круге - расписная тарелка.	Проводить от руки прямые линии; делить отрезок на равные части.	Анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, систематизация	Упр. «Собери узор в расписной тарелке из картинок»
Рисование с натуры				
1	Рисование с натуры овощей и фруктов.	Научить рисовать с натуры предметы округлой и продолговатой формы	Анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация	Упр. «Назови какого цвета и формы фрукты и овощи, сравни их»

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4	5
2	Рисование с натуры игрушки-рыбки.	Правильно размещать изображение на листе бумаги; аккуратно раскрашивать рисунок, подбирая цветные карандаши в соответствии с натурой.	Анализ, синтез, сравнение, обобщение классификация, систематизация	Упр. «Разложи картинки с рыбками по цвету»
3	Рисование с натуры веточки ели.	Совершенствовать навык раскрашивания рисунка (равномерно накладывать штрихи без излишнего нажима в одном направлении, не выходя за контур).	Анализ, синтез, сравнение, классификация, систематизация	Упр. «Найди, среди картинок ветвей деревьев, веточки ели»
Рисование на темы				
1	Рисование на тему «Деревья осенью».	Передавать в рисунке основную форму знакомых предметов; объединять эти предметы в одном рисунке; изображать по представлению округлую форму частей предмета.	Анализ, синтез, сравнение, классификация	Упр. «Определи какого цвета деревья. Чем они отличаются от летнего периода»
2	Рисование на тему: "Снеговик".	Изображать по представлению округлую форму частей предмета, их величину, а также передавать пространственные отношения предметов и их частей (сверху, снизу, рядом, около).	Анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизация	Упр. «Собери снеговиков из ваты»

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4	5
3	Рисование на тему: «Рыбки в аквариуме среди водорослей».	Передавать в рисунке основную форму знакомых предметов; развивать умения объединять эти предметы в одном рисунке.	Анализ, синтез	Упр. «Найди, куда спрятались рыбки»
Беседы об изобразительном искусстве				
1	Знакомство с народными промыслами (городецкая роспись). Декоративное рисование орнамента в круге.	Определять существенные признаки предмета, выявляя характерные детали путём расчленения относительно сложной формы	Анализ, синтез, сравнение, классификация, систематизация	Упр. «Определи, из предложенных картинок, элементы городецкой росписи»
2	Знакомство с Полхов - Майданскими изделиями. Рисование узора в полосе.	Определять существенные признаки предмета; проводить от руки прямые линии; делить отрезок на равные части; совершенствовать навык раскрашивания рисунка; использовать в узорах красный, жёлтый, зелёный, синий, коричневый, оранжевый и фиолетовый цвета.	Анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, систематизация	Упр. «Отличи Полохов-Майданские изделия от дымковской игрушки»
3	Рисование с натуры весенних цветов. Беседа по картинам (народные сказки).	Определять существенные признаки предмета, выявляя характерные детали путём расчленения относительно сложной формы	Анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, систематизация	Упражнение «Расскажи чем отличаются народные сказки от авторских и что в них общего»

Упражнения, направленные на развитие мыслительных операций

1. Упражнение «Дорисуй по точкам»

Оборудование: картинки с незавершенным точечным изображением предмета, простой карандаш, ластик, набор цветных карандашей.

Процедура проведения: педагог предлагал школьнику изучить со знакомым ему недорисованным объектом и назвать его. Если ребенок затруднялся в ответе, экспериментатор давал подсказки и задавал наводящие вопросы. После того, как ученик, верно, называл предмет, дорисовывал элемент картинки и раскрашивал ее.

2. Дидактическая игра «Подбери по цвету»

Оборудование: специальные карточки с изображениями цветов, карточки с предметами определенного цвета.

Процедура проведения: на столе лежат 4 карточки с цветами (красный, желтый, синий, зеленый) с местами для карточек изображающих предметы по этим цветам (например: цвет (красный) - предмет (помидор)). Ребенок должен разложить все предметы к определенному цвету. При затруднении педагог помогает ребенку наводящими вопросами: «Это какой цвет? Что это за предмет, какого он цвета? Где находится этот цвет? И т.д.»

3. Упражнение «Сравни»

Оборудование: карточки с предметами, предметы, различные наглядные материалы.

Процедура проведения: например: ребенку дается карточка на которой нарисованы кружки, одна из этих кружечек другая, ребенку нужна указать на ту, которая отличается и сказать почему он выбрал именно ее. При затруднении в выполнении задания педагог с помощью наводящих вопросов помогает учащемуся.

4. Упражнение «Дорисуй картинку»

Оборудование: нарисованные сюжетные картинки, простой карандаш, набор цветных карандашей.

Процедура проведения: педагог предлагает ребенку недорисованную сюжетную картинку, которую он должен был сначала внимательно рассмотреть, а потом дорисовать и раскрасить. После чего составить краткий рассказ по этой картинке. В качестве помощи задавались наводящие вопросы.

5. Упражнение «Цвета»

Цель: научить последовательному расположению цветов в спектре. Учить обводить по шаблону фигуры и предметы и закрашивать их определенным цветом. Учить различать предметы по цвету при предъявлении предметов разной окраски, Учить выкладывать из мозаики панно на разные сюжеты. Закрепить у учащихся умение группировать однородные предметы по цвету.

Упражнения в составлении комбинаций из полосок, расположение их в определенной последовательности и направлении (по образцу, по памяти, по словесной инструкции).

6. Игра «Найди одинаковое».

Правила игры: из ряда однородных, но различающихся предметов нужно отобрать два (или более) одинаковых. Например, при изучении народных промыслов по характерным особенностям выбрать предметы:

- принадлежащие тому или иному промыслу;
- найти произведения искусства одного вида или схожие по настроению;
- определить произведения искусства, относящиеся к одному жанру; выделить из предложенного ряда неизвестные объекты и т.д.

Цель: развить умение анализировать, сравнивать и классифицировать предметы народных промыслов, произведений искусства по характерным особенностям.

7. Игра «Цветное выражение».

Правила игры: класс делится на две команды, которые соревнуются, кто больше вспомнит выражений (поговорок и фразеологизмов), включающих название цвета.

Цель: развитие мыслительных операций

Примеры: радужные надежды, зелёная тоска, предстать в чёрном цвете, чёрная зависть (неблагодарность), розовые очки, голубая (розовая) мечта, стучать краски, чёрный юмор.

Таким образом, в рамках коррекционной работы по развитию мыслительных операций у младших школьников с нарушением интеллекта нами были подобраны дидактические игры, которые использовали на уроках изобразительного искусства. Перечисленные выше упражнения позволили детям постепенно овладеть необходимыми сторонами мыслительного процесса.

Выводы по второй главе

Изобразительная деятельность – решает задачи развития у детей в процессе практической художественной деятельности восприятия, наблюдательности, мыслительных операций, воспитания эстетического вкуса и этических норм.

Большое значение изобразительной деятельности наблюдается в развитии мыслительных операций у школьников с нарушением интеллекта, так отмечают многие исследователи-психологи.

Для исследования особенностей развития мыслительных операций детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью на уроках изобразительной деятельности нами определена база исследования МБОУ «С(К)ОУ № 119 г. Челябинска». В исследовании принимали участие 10 детей 2 класса с легкой умственной отсталостью.

Для исследования состояния мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью нами подобран диагностический инструментарий в виде различных методик.

Каждая из вышеперечисленных методик имеет свою четко поставленную цель, что определяет ход дальнейшего исследования и позволяет экспериментально изучить состояние мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью на уроках изобразительной деятельности. Все задания были даны с учетом возрастных особенностей.

После методик, нами были определены и подсчитаны результаты обучающихся. Исходя из проведенного анализа мы видим тенденцию, что по многочисленным методикам у обучающихся наблюдается средний уровень развития и ниже среднего. А это говорит о том, что среди обучающихся необходимо провести коррекционную работу.

Цель коррекционной работы: развитие мыслительных операций у детей 2 класса с легкой умственной отсталостью.

Коррекционная работа представляет собой систему поэтапных занятий. В ходе эксперимента использовались наглядные и словесные средства обучения: иллюстрированный материал, беседа, реальные предметы. В задачи педагога на протяжении всей работы входило поддержание интереса детей к учебной деятельности. Упражнения выполнялись в спокойной обстановке, нами использовались элементы игры, подбирался яркий наглядный материал. Мы старались отвести детей от однотипных ответов, стремясь обогатить их активный словарь, а так же развить мышление при помощи зрительных и слуховых анализаторов. Дети учились понимать инструкцию и следовать ей. На начальных этапах учитель прибегал к многократному повторению инструкции, использовал наводящие вопросы. Постепенно доля самостоятельности выполнения упражнений увеличивалась.

Важным требованием в коррекционной работе поэтапность и целенаправленность обучения. Перечисленные выше упражнения позволили детям постепенно овладеть необходимыми сторонами мыслительного процесса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось теоретически и эмпирически определить особенности развития мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью на уроках изобразительной искусства. Для реализации цели нами был определен ряд задач.

Выполняя первую задачу исследования, которая состояла в анализе психолого-педагогической литературы по проблеме, нами были рассмотрены следующие понятия: мышление, мыслительные операции, анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация, систематизация.

В результате мы констатировали, что мыслительные операции представляют собой умственные действия по преобразованию объектов представленных в форме понятий. Мышление включает в себя определённый ряд операций.

Выполняя вторую задачу исследования, состоявшую в экспериментальном изучении особенностей развития мыслительных операций у детей с легкой умственной отсталостью, мы провели диагностическое исследование детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью по методикам Семаго Н. Я., Семаго М. М.; Рубинштейна С. Я.; Рубинштейна С. Л.; Пилипенко А. В.

Были получены следующие результаты: большинство детей имеют низкий уровень мыслительных операций.

Выполняя третью задачу исследования, состоявшую в определении направлений коррекционной работы по развитию мыслительных операций у детей с легкой умственной отсталостью, нами были определены ряд упражнений на развитие анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, систематизации.

Таким образом, можно сделать вывод, что в качестве эффективного средства развития мыслительных операций целесообразно использовать упражнения с различными видами изобразительной деятельности.

Подводя итог работы можно сказать, что цель данного исследования достигнута, задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антипанова, Н.А. Современные аспекты причин и рисков нарушений развития детского населения РФ / Вестник Академии энциклопедических наук. - 2017. - № 2 (27). - С. 29-38.

2. Бгажнокова, И. М. Обоснование изменения структуры и содержания обучения детей с нарушением интеллекта / И. М. Бгажнокова // Дефектология. – 2012. – №1. – С. 12-15.

3. Беликов, В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект [Текст]: монография / Владимир Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.

4. Борода, Т. В. Развитие мыслительных операций дошкольников 5–6 лет с трудностями формирования познавательных процессов через расширение представлений об окружающем мире / Т. В. Борода // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 1 (7). – С. 23-27.

5. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии [Текст]. / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 2003. – 175 с.

6. Володин, А. А. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» [Текст] / А. А. Володин, Н. Г. Бондаренко // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 143-152.

7. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст]/ Лев Выготский. – Москва : Национальное образование, 2016. – 368 с.

8. Выготский, Л. С. Психология развития человека [Текст]/ Лев Выготский. – Москва: Смысл; Эксмо, 2006. – 1136 с.

9. Головина, Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы [Текст] / Татьяна Головина. – М.: Педагогика, 2005. – 120 с.

10. Грабенко, Т. М. Коррекционные, развивающие и адаптирующие игры [Текст] / Т. Н. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Детство-пресс, 2002. – 64 с.

11. Граборов, А. Н. Основы олигофренопедагогики [Текст] / Алексей Граборов. – М.: КлассиксСтиль, 2005. – 248 с.
12. Groshenkov, I. A. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида [Текст] / Игорь Groshenkov. – Москва: Академия, 2012. – 208 с.
13. Ekhjanova, E. A. Изобразительная деятельность в обучении и воспитании дошкольников с отклонениями в развитии [Текст]/ E. A. Ekhjanova // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 51-54.
14. Zabravnaya, S. D. От диагностики к развитию [Текст]: материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошк. учреждениях и нач. кл. шк. / София Забрамная. – М.: Новая шк., 2000. – 144 с.
15. Zabravnaya, S. D. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст]/ София Забрамная. – М.: Просвещение ВЛАДОС, 2005 – 112 с.
16. Zaytseva, I. A. Коррекционная педагогика [Текст] / И. А. Зайцева, В.С. Кукушин, Г. Г. Ларин – Ростов н /Д: МарТ, 2002. – 304 с.
17. Zankov, L. V. Психология умственно отсталого ребенка [Текст] / Леонид Занков. – М.: Учпедгиз, 2008. – 306 с.
18. Zvorygina, E. V. Игровые проблемные ситуации как средство развития мышления [Текст]/ E. V. Zvorygina // Дошк. воспитание. – 2001. – № 12. – С. 38-45.
19. Zinchenko, V. P. Большой психологический словарь [Текст] / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М.: Олма-пресс, 2004. – 666 с.
20. Ippolitova, N. V. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация [Текст]/ Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8-14.
21. Isaev, D. N. Умственная отсталость у детей и подростков [Текст] / Дмитрий Исаев. – СПб. : Речь, 2003. – 391 с.
22. Kalmykova, Z. I. Продуктивное мышление как основа обучаемости [Текст] / Зинаида Калмыкова. – Москва : Педагогика, 2011. – 316 с.

23. Ковалев, В. В. Психиатрия детского возраста [Текст]: рук. для врачей / Владимир Ковалев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Медицина, 2005. – 560 с.

24. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка [Текст] / Марионилла Кольцова. – М.: Педагогика, 2003. – 144 с.

25. Кольцова, М. М. Формирование двигательных функций ребенка [Текст] / Марионилла Кольцова. – СПб., 2001. – 163 с.

26. Комарова, Т. С. Обучение детей технике рисования [Текст] / Тамара Комарова. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2005. – 158 с.

27. Крайг, Г. Психология развития [Текст] / Грэйс Крайг. – 9-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 940 с.

28. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / Алексей Леонтьев. – М.: Моск. Ун-та, 2002. – 336 с.

29. Лурия, А. Р. Умственно отсталый ребенок [Текст] / Александр Лурия – М., 2006. – 206 с.

30. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии [Текст]: учеб. пособие для студентов фак. психологии гос. ун-тов / Александр Лурия. – М.: Изд-во Моск. унта, 2003. – 374 с.

31. Мастюкова, Е. М. Дети с нарушением умственного развития [Текст] / Е. М. Мастюкова, М. С. Певзнер, В. А. Пермякова. – Иркутск: ИГПИ, 2002 – 159 с.

32. Мухина, В. С. Психология детства и отрочества [Текст] : учебник для студентов психолого-педагогических факультетов / Валерия Мухина // Москов. психолого-социал. ин-т. – М.: Институт практической психологии, 2001. – 488 с.

33. Мухина, В. С. Возрастная психология [Текст] / Валерия Мухина. – М.: Академия, 2004. – 408 с.

34. Назарова, Н. М. Специальная педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. – 4-е изд. – М. : Академия, 2005. – 400 с.

- 35.Певзнер, М. С. О детях с отклонениями в развитии [Текст]/ М. С. Певзнер, Т. А. Власова. – М.: Просвещение, 2003. – 174 с.
- 36.Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст] / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
- 37.Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова . — М . : Академия, 2002. – 160 с. – (Высшее образование)
- 38.Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный, 1-4 классы/ Под ред. В.В. Воронковой. – М.: Просвещение, 2001. – 192 с.
- 39.Пиаже, Ж. Природа интеллекта [Текст] / Ю. Б. Гиппенрейтер, Ж. Пиаже. – М.: АСТ; Астрель, 2008. – 121 с.
- 40.Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст]/ Жан Пиаже. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 2017. – 256 с.
- 41.Рубинштейн, С. Л. О природе мышления и его составе [Текст]/ С. Л. Рубинштейн – М.: АСТ; Астрель, 2008. –196 с.
42. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого ребенка / С.Я. Рубинштейн. – М., Просвещение, 2009. – 270 с.
- 43.Семаго, Н. Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М.: АРКТИ, 2000. – 208 с.
44. Сиротюк, А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии [Текст]: практическое руководство для учителей и родителей / Алла Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 128 с.
- 45.Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для дефектолога [Текст] / Елена Стребелева. – М.: Владос, 2005. – 180 с.
- 46.Тихомиров, О. К. Психология мышления [Текст]/ Олег Тихомиров. – М.: Академия, 2008. – 288 с.

47.Федосеева, О. А. Особенности развития эмоциональной сферы умственно отсталого ребенка [Текст] / О. А. Федосеева // Молодой ученый. – 2013. – №3. – С. 44-47.

48.Харламов, И. Ф. Педагогика [Текст]/ Иван. Харламов. – М.: Гардарики, 2009. – 520 с.

49.Шадриков, В. Д. Интеллектуальные операции [Текст]/ Владимир Шадриков. – М. : Университетская книга; Логос, 2006. – 108 с.

50.Шадриков, В. Д. Эволюция мысли. Как человек научился мыслить: монография [Текст]/ Владимир Шадриков. – М.: Университетская книга, 2016. – 201 с.

51.Шевченко, С. Г. Коррекционно-развивающее обучение: орг.-пед. Аспекты [Текст]: метод. пособие для учителей кл. коррекционно–развивающего обучения/ Светлана Шевченко. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 136 с.

52. Шипицина Л.М. Коррекционно-образовательные программы для детей с глубоким нарушением интеллекта. - СПб.: Образование, 2004.– 65с

53.Шиф, Ж. И. Особенности умственного развития обучающихся вспомогательной школы [Текст]/ Жозефина Шиф. – М.: Просвещение, 2009. – 200 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1 – Стимульный материал к методике «Узнавание конфликтных изображений-нелепиц»

лист 15



лист 14

