



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
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

**Коррекция наглядно-образного мышления у старших школьников с
нарушением интеллекта на уроках географии**

Выпускная квалификационная работа

по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата

«Олигофренопедагогика»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
69,2% % авторского текста
Работа реценз. к защите
рекомендована/не рекомендована
« 9 » 03 2022 г. 1
зав. кафедрой специальной педагогики и
психологии и предметных методик
к.п.н., доцент Дружинина Л. А.

Дружинина Л. А.

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ-506-217-5-1

Казанцева Ольга Светославна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ

Дружинина Л. А.

Дружинина Л. А.

Челябинск
2022

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА.....	5
1.1. Мышление. Основные понятия.....	5
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших школьников с нарушениями интеллекта.....	12
1.3. Особенности наглядно-образного мышления старших школьников с нарушениями интеллекта.....	20
1.4. Роль уроков географии в развитии наглядно-образного мышления старших школьников с нарушениями интеллекта.....	24
Выводы по первой главе.....	31
ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ.....	33
2.1. Изучение и анализ состояния наглядно-образного мышления старших школьников с нарушениями интеллекта на уроках географии...	33
2.2. Содержание коррекционной работы по развитию наглядно-образного мышления старших школьников с нарушением интеллекта на уроках географии.....	44
Выводы по второй главе.....	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	49
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	51
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	54

ВВЕДЕНИЕ

Дети с нарушениями интеллекта – наиболее многочисленная категория детей с ограниченными возможностями здоровья. Они составляют примерно 1-3% от общей детской популяции. Понятие ребенок с нарушениями интеллекта включает в себя весьма разнородную массу детей, которых объединяет наличие повреждения мозга, имеющего диффузный, т.е. широко распространенный, как бы «разлитый» характер. Морфологические изменения, хотя и с неодинаковой интенсивностью, захватывают многие участки коры головного мозга, нарушая их строение и функции. Конечно, не исключены и такие случаи, когда диффузное поражение коры сочетается с отдельными более выраженными локальными (ограниченными, местными) нарушениями, иногда захватывающими и подкорковые системы. Все это обуславливает возникновение у ребенка различных, с разной отчетливостью выраженных отклонений во всех видах психической деятельности.

Преобладающее большинство всех детей с нарушениями интеллекта – учеников общеобразовательной школы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта) – составляют дети с умственной отсталостью. Поражение мозговых систем, главным образом наиболее сложных и поздно формирующихся структур, обуславливающих недоразвитие и нарушения их психики, возникает на ранних этапах развития – во внутриутробном периоде, при рождении или в первые годы жизни. При умственной отсталости органическая недостаточность мозга носит резидуальный (остаточный), непрогредиентный (не усугубляющийся) характер.

Недостаточной сформированности познавательных процессов, зачастую являющихся главной причиной трудностей, возникающих у детей с умственной отсталостью при обучении в школе, что приводит к школьной дезадаптации. Специальное обучение детей способам мышления помогает им

овладеть информацией, понять, запомнить её и воспроизвести, т.е. справиться с учебной нагрузкой и адаптироваться к школьной жизни.

Умственная отсталость – это стойкое нарушение познавательной деятельности, вследствие органического поражения коры головного мозга. Данное понятие объединяет многочисленные и разнообразные формы патологии, характеризующиеся недоразвитием когнитивной сферы, высших психических процессов, различающиеся по этиологии, локализации, патогенезу, клиническим проявлениям, времени возникновения и особенностям течения.

Значительный вклад в разработку данной проблемы внесли: С.Д. Забрамная, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Г.М. Дульнев, Х.С. Замский, В.В. Воронкова, М.С. Певзнер, В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, Т.А. Власова, А.Н. Грабаров, Е.К. Грачёва, А.С. Грибоедов, В.П. Кащенко, И.В. Маляревский, Г. И. Россолимо и другие.

На современном этапе изучением мышления детей с нарушениями интеллекта занимаются: Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева, Ю.Т. Матасов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горскини и др.

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать необходимость коррекции наглядно-образного мышления старших школьников с нарушениями интеллекта на уроках географии.

Объект исследования: процесс коррекции наглядно-образного мышления старших школьников с нарушениями интеллекта.

Предмет исследования: игры и упражнения по коррекции наглядно-образного мышления старших школьников с нарушениями интеллекта на уроках географии.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности развития наглядно-образного мышления детей старшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.

3. Определить содержание коррекционной работы по коррекции наглядно-образного мышления старших школьников с нарушениями интеллекта на уроках географии.

Методы исследования:

– теоретические: анализ научных исследований, обобщение результатов исследования;

– эмпирические: методы психолого-педагогической диагностики.

Исследование проводилось на базе МБОУ «С(К)ОШ №60 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 6 учеников 7 класса с нарушениями интеллекта.

Структура исследования: работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

1.1. Мышление. Основные понятия

В современной литературе существует достаточно большое число определений мышления. Мышление – это психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека.

Емкое определение мышления как процесса восприятия было дано Юнгом «мышление есть рациональная способность структурировать и синтезировать дискретные данные путем концептуального обобщения. В своей простейшей форме мышление говорит субъекту, что есть присутствующая вещь. Оно дает имя вещи и вводит понятие» [9].

Мышление дает понятие о вещах и сообщает, что есть такое данная вещь. Предметы и явления действительности обладают такими свойствами и отношениями, которые можно познать непосредственно, при помощи ощущений и восприятия (цвета, звуки, формы, размещение и перемещение тел в видимом пространстве), и такими свойствами и отношениями, которые можно познать лишь опосредованным способом или посредством мышления. Мышление – это вид умственной деятельности, заключающейся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними [11].

Таким образом, мышление представляет собой социально обусловленный процесс поисков и открытий новых понятий, знаний, явлений действительности, а также их опосредованного отражения в результате анализа и синтеза. При его помощи человек проникает в сущность предмета либо явления и определяет взаимосвязи и отношения их между собой.

Первая особенность мышления – это его опосредованный характер. То, что человек не может познать прямо, непосредственно, он познаёт косвенно:

одни свойства через другие. Мышление всегда опирается на данные чувственного опыта - ощущения, восприятия, представления - и на ранее приобретённые теоретические знания. Косвенное познание и есть познание опосредованное.

Вторая особенность мышления - его обобщённость. Обобщение как познание общего и существенного в объектах действительности возможно потому, что все свойства этих объектов связаны друг с другом. Общее существует и проявляется отдельно, конкретно [31].

Мышление невозможно без «языка» и по мере развития речи развивается мышление человека. Павлов И.П. писал о том, что речевые сигналы «представляют собой отвлечение от действительности и допускают обобщения, что и составляет какие лишние, специально человеческое высшее мышление».

Таким образом, обобщения люди выражают посредством речи, языка. Словесное обозначение относится не только к отдельному объекту, но также и к целой группе сходных объектов. Обобщённость также присуща и образам (представлениям и даже восприятию). Но там она всегда ограничена наглядностью. Слово же позволяет обобщать безгранично.

Объективной материальной формой мышления является язык. Мысль становится мыслью и для себя, и для других только через слово – устное и письменное. Благодаря языку мысли людей не теряются, а передаются в виде системы знаний из поколения в поколение. Однако существуют и дополнительные средства передачи результатов мышления: световые и звуковые сигналы, электрические импульсы, жесты и пр. [24].

Мышление – высшая ступень познания человеком действительности. Через органы чувств – эти единственные каналы связи организма с окружающим миром – поступает в мозг информация. Содержание информации перерабатывается мозгом. Наиболее сложной (логической) формой переработки информации является деятельность мышления. Решая

мыслительные задачи, которые перед человеком ставит жизнь, он размышляет, делает выводы и тем самым познаёт сущность вещей и явлений, открывает законы их связи, а затем на этой основе преобразует мир.

Мышление не только теснейшим образом связано с ощущениями и восприятием, но оно формируется на основе их. Переход от ощущения к мысли – сложный процесс, который состоит, прежде всего, в выделении и обособлении предмета или признака его, в отвлечении от конкретного, единичного и установлении существенного, общего для многих предметов.

Мышление выступает главным образом как решение задач, вопросов, проблем, которые постоянно выдвигаются перед людьми жизнью. Решение задач всегда должно дать человеку что-то новое, новые знания. Поиски решений иногда бывают очень трудными, поэтому мыслительная деятельность, как правило, деятельность активная, требующая сосредоточённого внимания, терпения. Реальный процесс мысли – это всегда процесс не только познавательный, но и эмоционально-волевой [11].

Мышление также неразрывно связано и с практической деятельностью людей. Всякий вид деятельности предполагает обдумывание, учёт условий действия, планирование, наблюдение. В процессе действия человек решает какие-либо задачи. Практическая деятельность – основное условие возникновения и развития мышления, а также критерий истинности мышления.

В отечественной психологии мышление изучалось А.Н. Леонтьевым, Ю.Т. Матасовым, С.Л. Рубинштейном и другими [12, 24]. Психологи признавали положительный вклад, который был внесен в разработку процесса мышления представителями Запада, но вместе с тем есть и разногласия: отечественные психологи говорят о том, что мышление – это не просто натуралистическое развитие процесса. Они сейчас стоят на позиции о социально-исторической обусловленности развития психики и мышления.

В настоящее время в специальной педагогике большое внимание уделяется коррекции мышления в процессе обучения (Т.В. Егорова, С.Д. Забрамная, Ю.Т. Матасов, Ж.И. Шиф и другие). Наиболее разработанная теория мышления и пользующаяся до сих пор большой популярностью - это теория С. Л. Рубинштейна. Он занимался этим сложным видом психической деятельности, в частности много занимался проблемой обобщения у нормально развивающихся детей, и он сформулировал основные пути процесса обобщения [24].

Мышление человека протекает в форме суждений и умозаключений. А результаты познавательной деятельности фиксируются в форме понятий. Эти формы мышления выделяют как в философии, так и в психологии. Однако психология в отличие от философии изучает не продукт, а сам процесс мышления, его механизмы [11].

Суждение – это форма мышления, отражающая объекты действительности в их связях и отношениях. Каждое суждение есть отдельная мысль о чём-либо. Последовательная логическая связь нескольких суждений, необходимая для того, чтобы решить какую-либо мыслительную задачу, понять что-нибудь, найти ответ на вопрос, называется рассуждением.

Рассуждение имеет практический смысл лишь тогда, когда оно приводит к определённому выводу, умозаключению.

Умозаключение и будет ответом на вопрос, итогом поисков мысли.

Умозаключение – это вывод из нескольких суждений, дающий нам новое знание о предметах и явлениях объективного мира. Умозаключения бывают индуктивные, дедуктивные и по аналогии.

Результаты познавательной деятельности людей фиксируют в форме понятий. Познать предмет – значит, раскрыть его сущность. Понятие – есть отражение существенных признаков предмета. Чтобы эти признаки раскрыть, нужно всесторонне изучить предмет, установить его связи с другими

предметами. Понятие о предмете возникает на основе многих суждений и умозаключений о нём.

Понятие как результат обобщения опыта людей является высшим продуктом мозга, высшей ступенью познания мира.

Усвоить понятие – это, значит, осознать его содержание, уметь выделять существенные признаки, точно знать его границы (объём), его место среди других понятий с тем, чтобы не путать со сходными понятиями; уметь пользоваться данным понятием в познавательной и практической деятельности.

Для мышления характерна сознательная целенаправленность. Течение мыслительного процесса определяется осознанием задачи. При этом совершается проверка, контроль и критика, что характеризует мышление как сознательный процесс. Всякий мыслительный процесс совершается в обобщениях (понятиях), но, как правило, он, кроме понятий, включает в себя также образы [31].

Любая деятельность имеет свою операционную сторону, т. е. любой вид деятельности осуществляется за счет проведения ряда операций, таких как сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение [9]. Исходными операциями являются анализ и синтез. Они взаимосвязаны, осуществляются в единстве, находя сходства и различия отдельных объектов.

Анализ – мысленное расчленение предмета, явления или ситуации для выделения составляющих элементов. Таким образом, мы отделяем несущественные связи, которые даны в восприятии.

Синтез – обратный анализу процесс, который восстанавливает целое, находя существенные связи и отношения.

Сравнение – мышление сопоставляет вещи, явления и их свойства, выявляя сходства и различия, что приводит к классификации.

Абстракция – это выделение одной какой-либо стороны, свойства и отвлечение от остальных. Так, рассматривая предмет можно выделить его

цвет, не замечая формы, либо наоборот, выделить только форму. Начиная с выделения отдельных чувственных свойств, абстракция затем переходит к выделению нечувственных свойств, выраженных в абстрактных понятиях.

Обобщение (или генерализация) – это отбрасывание единичных признаков, при сохранении общих, с раскрытием существенных связей. Обобщение может совершаться путем сравнения, при котором выделяются общие качества. Так совершается обобщение в элементарных формах мышления. В высших формах обобщение совершается через раскрытие отношений, связей и закономерностей. В этом процессе дополнительно выделяют констатацию, классификацию, систематизацию.

Констатация противоположна абстракции, т. е. Переход к конкретной действительности.

Классификация – разделение с последующим объединением явлений и предметов в определенные группы или классы.

Систематизация – расположение определенных групп или классов в соответствии порядка.

Абстракция и обобщение являются двумя взаимосвязанными сторонами единого мыслительного процесса, при помощи которого мысль идет к познанию. Познание совершается в понятиях, суждениях и умозаключениях.

Ж.И. Шиф выделяет дополнительную операцию – сравнение [18].

Реальное мышление в понятиях всегда связано с представлениями. При этом понятие и представление не просто сосуществуют, а взаимосвязаны. Взаимосвязь понятия с представлением особенно явно выступает в моменты затруднений: встречаясь с трудностями, мысль старается привлечь наглядный материал.

Мышление может происходить на разных уровнях, таких как наглядное мышление и мышление отвлеченное, теоретическое. Человек не может мыслить только в понятиях без представлений, в отрыве от наглядности, но

также не может мыслить лишь чувственными образами без понятий. Поэтому эти два уровня мышления взаимосвязаны. На основании этого выделяют три вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Эти виды мышления выделяются ещё и на основании особенностей задач – практических и теоретических [24].

Наглядно-действенное мышление направлено на решение конкретных задач в условиях производственной, конструктивной, организаторской и иной практической деятельности людей. Наглядно-действенное мышление это, прежде всего техническое, конструктивное мышление. Оно состоит в понимании техники и в умении человека самостоятельно решать технические задачи. Процесс технической деятельности есть процесс взаимодействий умственных и практических компонентов работы. Сложные операции абстрактного мышления переплетаются с практическими действиями человека, неразрывно связаны с ними. Характерными особенностями наглядно-действенного мышления являются ярко выраженная наблюдательность, внимание к деталям, частностям и умение использовать их в конкретной ситуации, оперирование пространственными образами и схемами, умение быстро переходить от размышления к действию и обратно.

Наглядно-образное мышление характеризуется тем, что отвлечённые мысли, обобщения человек воплощает в конкретные образы.

Словесно-логическое мышление направлено в основном на нахождение общих закономерностей в природе и человеческом обществе. Оно отражает общие связи и отношения, оперирует главным образом понятиями, широкими категориями, а образы, представления в нём играют вспомогательную роль.

В процессе развития мышления у детей раньше всего возникает наглядно-действенное, потом наглядно-образное и, наконец, словесно-логическое. Но особенности каждого из указанных видов мышления у детей несколько иные, связь их проще [28].

Все три вида мышления тесно связаны друг с другом. У многих людей в одинаковой мере развиты наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление, но в зависимости от характера задач, которые человек решает, на первый план выступает то один, то другой, то третий вид мышления.

Таким образом, в результате теоретического исследования было выяснено, что мышление человека – это сложный познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением связи и отношений между объектами окружающей действительности. Мышление имеет целенаправленный характер, оно всегда направлено на решение какой-то задачи.

Средствами решения задачи выступают мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, которые происходят при помощи внешней и внутренней речи. Исходя из формы мыслительной деятельности, выделяют наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. Переход к более высшим генетическим формам выражается не только в развитии новых видов мышления, но и в изменении уровней всех тех, которые уже возникли на предшествующих этапах [14].

Но, не смотря на достигнутые успехи в изучении мышления человека, проблема выявления закономерностей возникновения, формирования и развития данного психического процесса по-прежнему остается одной из наиболее актуальных в психологии.

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших школьников с нарушениями интеллекта.

Исследования ученых (Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, К.С. Лебединской, В.И. Лубовского, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухаревой и др.) дают основания относить к нарушениям интеллекта только те состояния, при

которых отмечается стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга. Преобладающее большинство всех детей с нарушениями интеллекта составляют дети с умственной отсталостью.

«Умственная отсталость» – термин, рекомендованный МКБ-10, который заменил термин «олигофрения», длительное время распространенный в нашей стране.

Умственная отсталость – это 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 умственно отсталых детей вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности [10].

По современной международной классификации (МКБ – 10) на основе психометрических исследований умственную отсталость подразделяют на четыре формы:

1. Легкая умственная отсталость – это наименьшая степень психического недоразвития, которая является самой распространенной группой (75 – 79 %).
2. Умеренная умственная отсталость – это средняя степень психического недоразвития (около 20 %).
3. Тяжелая умственная отсталость (4%).
4. Глубокая умственная отсталость (она встречается в 1 % случаев).

По мнению Лебединского В.В., интеллектуальное нарушение возникает в результате первичного дефекта (органические нарушения головного мозга) и вторичного дефекта (нарушения высших познавательных процессов).

Клинико-психологическая структура дефекта при умственной отсталости обусловлена явлениями необратимого недоразвития мозга в

целом с преимущественной незрелостью его коры, в первую очередь – лобных и теменных отделов. Наблюдается нарушение общей нейродинамики, главным образом патологическая инертность, плохая переключаемость психических процессов. Эта инертность не во всех секторах психики одинакова. В большей степени она проявляется в мыслительной сфере и в меньшей в сенсомоторике [13].

Однако положение о единстве закономерностей нормального и аномального развития, подчеркиваемое Л.С. Выготским [3], дает основание полагать, что концепция развития нормального ребенка в общем может быть использована при трактовке развития умственно отсталых детей. Это позволяет говорить об идентичности факторов, воздействующих на развитие нормального и умственно отсталого ребенка.

Значительные отклонения от нормы можно увидеть, изучая, как умственно отсталые дети воспринимают окружающие их объекты. В настоящее время наиболее изученным является восприятие, в частности зрительное, с помощью которого они получают значительную часть информации об окружающем. Установлено, что зрительное восприятие школьников замедленно. А это значит, что, для того чтобы разглядеть и узнать знакомый объект, ученикам требуется больше времени, чем их нормально развивающимся сверстникам. Это важная особенность, оказывающая определенное влияние на ориентировку детей в пространстве и на процесс формирования всей письменной речи [27].

Восприятие отличается недифференцированностью. Рассматривая предмет, дети видят его в общих чертах, не замечая специфических особенностей. К старшим классам дифференциация цветов и цветовых оттенков становится более точной, но строение объекта, составляющие его части продолжают восприниматься недостаточно четко.

Ученики зрительно воспринимают одновременно меньшее количество объектов, чем нормально развивающиеся дети. Свойственная данной

категории детей узость зрительного восприятия в ряде случаев затрудняет их знакомство с окружающим миром.

Особенно сложным оказывается активное приспособление восприятия к изменяющимся условиям. В силу этого они неправильно узнают перевернутые и зашумленные изображения хорошо знакомых предметов, принимая их за другие предметы.

К условиям, способствующим улучшению восприятия умственно отсталых, следует отнести показ предмета, позволяющий увидеть его возможно более четко, а также использование различных приемов, облегчающих восприятие – применение учителем стимулирующих и направляющих вопросов, побуждение учеников к оречевлению и показу того, что они видят, к выполнению с объектом определенным образом организованной деятельности и к формулированию полученных результатов [16].

Обучение умственно отсталых детей в большей мере опирается на процессы памяти, которая имеет многие своеобразные особенности. Объем запоминаемого учениками вспомогательной школы материала существенно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников. Причем, чем более абстрактным является этот материал, тем меньшее его количество запоминают дети. Эта закономерность с различной степенью выраженности прослеживается на всех годах обучения [19].

Точность и прочность запоминания и словесного и наглядного материала низкая. Воспроизводя его, учащиеся часто повторяются, привносят отсутствовавшие элементы.

Запоминание текстов даже несложных, отличается у школьников несовершенством, поскольку даже в средних и старших классах они недостаточно умеют пользоваться мнемическими приемами – разделять материал на абзацы, выделять основную мысль, определять опорные слова и выражения, устанавливая смысловые связи между частями и т. п. В

результате ученики сохраняют в своей памяти лишь часть материала. При пересказе изменяют структуру воспринятого, не следуют смысловому порядку, привносят на основе случайных ассоциаций добавочные элементы, отсутствовавшие в тексте и т. п. [20].

Весьма характерным для умственно отсталых школьников является то, что, казалось бы, усвоенный ими материал претерпевает быстрые и существенные изменения, которые представляют собой уподобление вновь воспринятого хорошо известному, привычному или взаимоуподобление нового и старого.

Запоминание учебного материала в большой мере зависит от того, каким путем этот материал был воспринят, а также от возраста школьников [22].

Учащиеся старших классов легче запоминают материал в тех случаях, когда они самостоятельно читают его вслух. В этом случае одновременно осуществляемое зрительное и слуховое восприятие, создает благоприятные условия для закрепления материала в памяти. К тому же самостоятельное прочитывание – один из первых шагов к самостоятельной работе школьников над текстом, над его пониманием и запоминанием.

Умственно отсталые учащиеся характеризуются произвольным запоминанием. Они запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным, эмоционально значимым. Причем далеко не всегда это самое существенное из того, что они воспринимают, а подчас это всего лишь отдельные детали. Требование запомнить материал слабо изменяет мнемическую деятельность школьников. Они не владеют умением целенаправленно организовать запоминание, активно применяя необходимые для этого приемы [29].

У умственно отсталых школьников обнаруживается недостаточность всех уровней мыслительной деятельности. Их затрудняет решение простейших практически-действенных задач и использование наглядно-

образного мышления. Они выполняют подобные задания с большим количеством ошибок, после многих попыток. Причем одни и те же ошибки многократно повторяются, поскольку дети, не достигнув успеха, обычно не изменяют однажды избранного способа действия. Надо сказать, что осуществление практических действий само по себе затрудняет детей данной категории, поскольку их моторное и чувственно познание неполноценно [27].

Наибольшую сложность представляют собой задания, требующие от учащихся вербально-логического мышления, такие, как понимание несложных текстов, содержащих те или иные зависимости – временные, причинные и т. п. Дети воспринимают материал упрощенно, много опускают, изменяют последовательность смысловых звеньев, не устанавливают необходимых взаимоотношений между ними.

По мере обучения в школе недостатки мышления учеников корректируются, однако не преодолеваются и вновь обнаруживаются при усложнении предъявляемых задач [19].

Мыслительные процессы умственно отсталых младших школьников весьма своеобразны. Выполняемый ими мыслительный анализ зрительно воспринимаемого реального предмета или его изображения отличается бедностью и фрагментарностью. Анализ объектов будет более подробным, если он выполняется с помощью взрослого – по его вопросам [12].

В тех случаях, когда учащиеся выполняют с предметом практические действия, которые, казалось бы, должны привлечь их внимание к его особенностям, производимый ими анализ обогащается незначительно. Заметные положительные сдвиги имеют место, когда от учеников требуют оречевления получаемых результатов. Постепенно ученики овладевают умением достаточно подробно и в определенном порядке характеризовать объект, начиная с того, что для него является наиболее существенным, однако при стимулирующей и направляющей помощи учителя или по

алгоритму. Продвижение проявляется в возрастающем умении использовать данные собственного опыта, которое отмечается уже к средним классам.

В ряде случаев школьники заменяют сложную для них задачу более легкой, привычной и, вместо того чтобы сравнивать два или несколько объектов, начинают анализировать один из них. Можно наблюдать также, что, начав сравнение, ученик очень быстро «соскальзывает» на анализ [8].

Продвижение учеников в овладении процессом сравнения обнаруживается примерно к IV классу. Оно проявляется в меньшем количестве случаев отклонения от выполняемого задания, в вовлечении в сравнение большего числа свойств объектов, в попытках выявления черт сходства между ними. Однако с помощью наводящих вопросов учителя школьники гораздо раньше справляются с соответствующими заданиями.

Еще более сложной задачей для умственно отсталых учащихся является обобщение предметов или явлений. Осуществляя этот процесс, обучающиеся всех возрастов нередко основываются на случайных признаках, т. е. действуют необоснованно, вопреки логике вещей. Их обобщения часто оказываются слишком обширными, недостаточно дифференцированными [4].

Следует подчеркнуть, что ученики даже старших классов недостаточно критично относятся к результатам своей деятельности, далеко не всегда замечают явные противоречия. У них редко возникают сомнения, стремление проверить себя. Они вполне удовлетворяются достигнутыми успехами, не выражая желания самостоятельно улучшить их.

Орудием человеческого мышления, средством общения и регуляции деятельности служит речь. У всех без исключения умственно отсталых учащихся наблюдаются нарушения различных уровней речевой деятельности [14].

К старшим классам малый словарный запас школьников значительно обогащается, однако дефицит слов сохраняется, а построенные предложения оказываются преимущественно простыми.

На старших годах обучения ученики продвигаются в овладении диалогической речью. Однако многие из них не знают, как следует начать разговор, как спросить человека, особенно незнакомого, о чем-либо, как отвечать на его вопросы. Конечно, причиной тому служит не только недостаточная сформированность речи, но и особенности мотивационной и эмоционально-волевой сферы.

У умственно отсталых подростков существенно страдают волевые процессы [7]. Дети крайне безынициативны, не умеют самостоятельно руководить своей деятельностью, подчинить ее отдельной цели, не всегда могут сосредоточить усилия для преодоления даже незначительных препятствий, возникающих по ходу той или иной работы. Однако в литературе можно встретить сведения о том, что ряд выпускников неплохо ориентируется в бытовых, практических вопросах, обнаруживая при этом черты волевого поведения.

Таким образом, для старших школьников с нарушениями интеллекта характерны недифференцированность и узость восприятия. Малый объем низкая точность и прочность запоминаемого материала, преимущественно произвольное запоминание. У умственно отсталых школьников обнаруживается недостаточность всех уровней мыслительной деятельности от решения простейших практически-действенных задач до заданий, требующих от учащихся вербально-логического мышления.

И хотя развитие умственно отсталых школьников, со стойким необратимым нарушением психического развития, связано с органически обусловленным повреждением головного мозга, подчинено оно тем же общим закономерностям, по которым развиваются нормальные дети.

1.3. Особенности наглядно-образного мышления старших школьников с нарушениями интеллекта

В соответствии с положением Л.С. Выготского о единстве основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей, мы можем утверждать, что мышление школьников с нарушениями интеллекта развивается по общим с нормальными детьми закономерностям, но с большим качественным своеобразием [3].

Целым рядом исследователей показано, что школьники с интеллектуальной недостаточностью значительно отстают от своих нормальных сверстников и других категорий детей с ограниченными возможностями здоровья по уровню развития всех видов мышления, в частности наглядного.

У детей с нормальным интеллектуальным развитием наглядно-образное мышление формируется в основном в дошкольном возрасте, тогда как у детей с интеллектуальными нарушениями этот вид мышления появляется в более поздние сроки – уже в период школьного обучения и имеет ряд особенностей. У детей с умственной отсталостью отмечается недоразвитие анализа и синтеза, воспринимаемых и представляемых предметов; их внимание привлекают несущественные свойства предметов, а отчетливо выступающие, внешние, зрительно воспринимаемые ситуативные признаки [8].

У учащихся образовательных учреждений для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта) наблюдаются трудности представления отдельных предметов и предметных ситуаций по словесному описанию. Еще большие сложности они испытывают при описании словами представляемых объектов и при их графическом изображении (Т.Н. Головина, З.А. Апотская) [5]. Многие авторы отмечают своеобразие протекание такой мыслительной операции, как

сравнение. Данная категория учащихся, сопоставляя хорошо знакомые им предметы, оказываются не в состоянии выделить главные общие их свойства. У учеников наблюдается непонимание самой задачи сравнения по представлению. Они заменяют их изложением какого-либо материала о заданных предметах.

Психологи, изучая особенности наглядных обобщений умственно отсталых учащихся, отмечают их стремление к установлению связей по внешним или случайно выделенным признакам. Многие ученики с нарушениями интеллекта при осуществлении этой мыслительной операции нуждаются в наглядном образце, а нередко им необходимо прямое словесное объяснение принципа классификаций. Особенно большие сложности возникают у школьников при переключении с одного принципа классификации на другой. Самостоятельных обобщений на малознакомом материале, требующих новых приёмов мыслительной деятельности, умственно отсталые учащиеся даже старших классов часто не могут выполнить [12].

Школьники не могут свободно использовать слово как средство осмысления ситуации. Т.А. Процко, изучавшая на материале загадок особенности решения словесно-образных задач детьми с интеллектуальной недостаточностью показало, что на начальном этапе осмысливания загадки умственно отсталые ученики выделяют преимущественно те элементы её содержания, которые находят своё выражение в словах, наиболее конкретных по своему значению (название предметов, их частей, цвета и т.д.) Учащиеся выделяют слова, постоянно применяемые ими в жизни и прочно связанные с определёнными представлениями. Изобразительные средства языка, иносказания, метафоры, которые часто и составляют смысл загадки, остаются им недоступным. Они не прибегают к сличению предмета, названного в качестве отгадки, со словесным описанием объекта,

содержащимся в загадке. Однако мыслительную деятельность умственно отсталых школьников можно активизировать с помощью наглядных средств.

Например, ученики выбирают нужный объект из ряда предъявляемых предметных изображений. Так, ученикам, отказавшимся отгадывать загадку или неправильно её отгадавшим, Т.А. Процко предлагала три картинки. На одной изображен загаданный предмет, на двух других – предметы, имевшие по одному из признаков, указанных в загадке. Из этих трёх следовало выбрать один. В этой ситуации активизируется сличающая деятельность умственно отсталых школьников, являющихся необходимым условием для правильного решения мыслительной задачи. Они проводят более полный анализ описания загадываемого предмета, выделяя уточняющие элементы его словесной характеристики. Осуществляя поисковую деятельность, находят более рациональные и продуктивные способы решения [20].

Особенности наглядного мышления учащихся с нарушениями интеллекта были изучены Ж.И. Шиф с помощью удачно найденной ею экспериментальной методики. Была использована занимательная задача, суть которой заключалась в том, что дети должны были найти среди десяти данных им предметов те, которые могли бы быть использованы, т. е. выполнять роль отсутствующих в наборе трех предметов – кружки (первая задача), молотка (вторая задача) и пробки (третья задача). Исследованные ученики массовой школы, решая эту задачу, вначале искали предметное сходство между имеющимися и заданными объектами, иногда предлагали воображаемые способы переделки, изменения имеющихся в наборе предметов, а на последнем, более трудном этапе устанавливали сходство по признаку функциональной пригодности, т. е. по пригодности имеющегося объекта к выполнению новой роли (например, наперсток в роли чашки) [17].

Учащиеся III класса образовательного учреждения для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта) пользовались преимущественно способом выделения сходства по

функциональному признаку и не вносили предложений о возможности преобразования предметов. Ученики V класса уже заботились об установлении предметного сходства, а ученики VII класса могли решать задачу двумя способами и находить большое число объектов, сходных с заданными.

Из этих данных Ж.И. Шифф делает вполне правомерные выводы об особенностях и недостатках наглядного мышления умственно отсталых детей. Их наглядные образы недостаточно динамичны, недостаточно направлены преобразуются под влиянием задачи. Однако по мере школьного обучения увеличивается полнота мысленного анализа объектов, совершенствуются приемы наглядного мышления, повышается роль воображения в нем, становится более доступным наглядное обобщение [18].

Хотя умственно отсталые дети значительно легче усваивают все новое с помощью конкретного показа, привыкая практически оперировать реальными предметами, наглядными пособиями и т. д., Выготский предостерегал учителей от того, чтобы они, основываясь на этой особенности психики умственно отсталых детей, строили методику обучения только на основе принципа наглядности и опирались на одни конкретные представления. Наглядные методы обучения необходимы, но ими нельзя ограничиваться. Задача учителя в том и состоит, чтобы помочь ребенку отвлечься от конкретных представлений и перейти к высшей ступени познания – логическому, словесному обобщению [26].

В условиях школьного обучения наглядно-образное мышление развивается. Увеличивается полнота мысленного анализа объектов, совершенствуются приёмы наглядного мышления, повышается роль воображения, обнаруживаются значительные сдвиги в развитии способности к абстракции и обобщению, к конкретно-ситуативным формам мышления. Происходит изменения в характере выполнения заданий, возрастает результативность решения наглядно-образных задач; снижается количество

случаев, в которых требуется оказание помощи; уменьшается число неправильных решений; действие осуществляется с пониманием принципа решения и с мыслительным анализом условия задачи [19].

Таким образом, у нормально развивающегося подростка эти формы, виды, операции и качества мышления достигают достаточно высокого развития и в зависимости от характера решения задач, на первое место выступают то одни то другие формы, виды, операции, качества мышления. В целом можно говорить о положительной возрастной динамике в развитии наглядно-образного мышления детей с нарушениями интеллекта при своевременной комплексно психолого-педагогической помощи и рациональном подборе методов и средств обучения.

1.4. Роль уроков географии в развитии наглядно-образного мышления старших школьников с нарушениями интеллекта

Знания о природе и окружающем мире, которыми овладевают учащиеся образовательных учреждений для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта), по сравнению со знаниями учащихся других типов школ ограничены по объему изучаемого материала, упрощены по структуре и содержанию предлагаемой информации, глубине раскрытия причинно-следственных связей [6].

Методика преподавания географии – сравнительно молодая и мало разработанная, стоит в ряду педагогических наук. Это прикладная наука, поскольку, опираясь на теорию, она решает практические задачи обучения, воспитания, развития и коррекции интеллектуальных и речевых недостатков у детей с нарушением интеллекта.

Предметом изучения методики преподавания географии является процесс обучения географии, формирование элементарных географических представлений и понятий у детей с нарушением интеллекта, способствующего формированию гуманистических представлений об

окружающем мире, воспитанию и развитию личности, коррекции познавательной деятельности.

Курс географии входит в учебный план как учебный предмет, имеющий большое самостоятельное познавательное и коррекционно-воспитательное значение в развитии учащихся с нарушением интеллекта [32].

Содержание географических знаний, которые должны быть усвоены учениками, определены учебной программой. Программа составлена на основе учебного плана, которым предусмотрено количество часов (уроков), отводимых на изучение географии в каждом году обучения (2 часа в неделю).

Количество учебных часов определяется значением предмета в общем процессе обучения и развития школьника, а также временем, необходимым для формирования знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть учащиеся в процессе изучения курса географии.

Учебный материал всего курса географии распределен в программе с VI по IX класс. Учебный материал изучается в полном соответствии с программой и в той последовательности, которая в ней предусмотрена.

В пределах каждого года обучения программный материал делится на разделы, которые, в свою очередь, разделены на темы. По каждой теме дан перечень названий географических объектов, предлагаемый для усвоения учениками, а также указано примерное количество учебных часов, отведенных на изучение тем программы [5].

Задачи географии как учебного предмета в коррекционной школе:

- 1) расширение представлений детей с нарушениями интеллекта об окружающем мире;
- 2) развитие познавательного интереса;
- 3) развитие и коррекция познавательной деятельности, в частности мыслительной деятельности (умений анализировать,

сравнивать, понимать причинно-следственные зависимости, абстрагироваться);

4) расширение лексического запаса, уточнение значения слов, формирование умения правильно употреблять новые слова в связной речи;

5) формирование гражданской позиции жителя многонациональной страны и чувства национальной идентичности представителя определенного этноса;

6) развитие эстетического восприятия окружающего мира;

7) формирование экологических представлений и привычек поведения;

8) формирование целостного комплекса географических представлений об окружающем мире (географических представлений как компонента единого комплекса представлений об окружающем мире) [21].

В основе преподавания курса лежит совокупность принципов, позволяющих характеризовать весь учебный процесс, все стороны деятельности учителя и познавательной деятельности детей:

- принцип коррекционной направленности обучения;
- принцип развивающего и воспитывающего характера обучения;
- принцип научности (содержание учебного материала и методы его изучения должны быть научными);
- принцип систематичности и последовательности (расположение материала в соответствии с возрастными возможностями детей);
- принцип доступности;
- принцип наглядности;
- принципа сознательности и активности учения детей;

– принцип связи обучения с жизнью (практическая значимости обучения);

– принцип индивидуализации в обучении (лично-ориентированное обучение) [25].

Взаимодействие между учителем и учеником, в результате которого происходит передача и усвоение знаний, основывается на следующих методах:

– словесные (объяснение, рассказ, беседа работа с тетрадью, работа с печатным источником информации);

– наглядные (демонстрация);

– практические (упражнения, наблюдения, опыты);

– дидактические игры (имитационные, условно-соревновательные, развивающие);

– самостоятельные работы (направленные на коррекцию структурных элементов деятельности, развитие самостоятельности, проверку знаний и умений) [5].

Т.Н. Пороцкая выделила следующие этапы в структуре урока географии [21]:

I. Организационное начало урока

II. Формирование пространственных представлений

III. Повторение

IV. Основная часть урока

1. Сообщение темы

2. Изучение темы

3. Закрепление и коррекционно-развивающие упражнения

V. Итог урока

VI. Организационное окончание урока

Организационный момент в начале урока ориентирован прежде всего на то, чтобы сгладить влияние предыдущих событий, создать рабочее настроение и «окунуть» ребенка в специфику конкретного учебного предмета. Поэтому работа учителя должна быть динамична. Дисциплины добиваются обычно косвенно, через четкую организацию рабочего места, энергичное приветствие, специально подготовленную для определенного класса шутку, краткое и емкое высказывание о перспективах интересной работы на уроке и т.п.

На этапе повторения дети готовятся к работе над темой урока – актуализируют те знания и умения, которые понадобятся им для успешного усвоения учебного материала. Выбор материала повторения зависит от того, что будет использоваться на сегодняшнем уроке: содержание предыдущих тем или способ их изучения.

Повторение, как правило, является прямым продолжением предыдущего этапа. Эта работа проводится в виде программированного опроса, географического диктанта, обсуждений выполненного ранее опыта или наблюдений экскурсии, ознакомления с подготовленными материалами домашней самостоятельной работы (составленной схемой, выполненными рисунками, небольшим рефератом). Важной задачей этого этапа является активизация работы каждого ребенка в рамках решения классом общей учебной проблемы.

Работа над темой – это кульминация урока. На этом этапе дети реализуют имеющиеся у них знания и умения и получают новые. Чаще всего тема сообщается напрямую или косвенно:

а) вводная загадка, кроссворд, шарада, несложная арифметическая задача с соответствующим теме интересным содержанием, решение которой является темой урока;

б) ситуации, основанные на непроизвольном внимании детей (включился «волшебный фонарь» (использование на уроке ТСО), зажглась волшебная палочка);

в) игровую ситуацию («волшебный мешочек», «появление гостя»);

г) увлекательный, необычный момент (демонстрация живого объекта);

д) повторение пройденного или проверку домашнего задания с указанием перспективы расширения их содержания или использования на данном уроке.

Изучение объекта подразумевает его предъявление, организацию и проведение аналитического наблюдения, описание, определение возможностей взаимодействия с ним. Для этого важно использовать:

а) не только на произвольное внимание детей, но и на непроизвольное;

б) мимику и пантомимику учителя для последовательного, целенаправленного и правильного наблюдения и описания объекта;

в) движение наглядности на уроке;

г) фронтальную и индивидуальную работу детей;

д) различные анализаторы для восприятия учебного объекта.

Закрепление изученного. На этом этапе проводится разнообразная индивидуальная и групповая работа, даются задания дифференцированного характера, организуется упражнения коррекционно-развивающего характера, направленные на развитие психических процессов (внимания, памяти, отдельных мыслительных операций, воображения и т.д.) на основе материала занятия отдельных психических процессов.

Заключительная часть урока (итог), направлена на подведение итогов работы детей и обобщения изученного материала, обеспечивает формулирование наиболее существенных результатов работы.

Подводя итог урока, нужно обратить внимание детей на его основной результат («О каком растении мы говорили на уроке?») «Что интересного мы узнали о транспорте?» «С работниками какого общественного учреждения

мы познакомились сегодня на занятии?») и дать оценку работе детей. Проводя эмоциональные итоги урока дается образец оценивания себя и окружающих.

Организационный момент в конце урока обеспечивает логическое окончание занятия, как формы организации процесса обучения: нужно привести в порядок рабочее место, убрать учебные принадлежности, пообщаться с учителем в менее формальной обстановке, чем само занятие. Также как организационный момент в начале урока, этот этап в конце занятия является некой границей между учебным занятием и другими делами ребенка.

Педагогическая деятельность в данной системе работы позволяет сформировать устойчивый познавательный интерес к географии, способствует осознанному и прочному усвоению знаний, обозначенных в стандарте образовательного минимума, даёт возможность применить эти знания в новой ситуации и реальной жизни.

Таким образом, на уроках географии предусмотрены такие игры и упражнения, направленные на коррекцию наглядно-образного мышления.

Выводы по первой главе

Мышление человека – это сложный познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением связи и отношений между объектами окружающей действительности. Мышление имеет целенаправленный характер, оно всегда направлено на решение какой-то задачи.

Средствами решения задачи выступают мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, которые происходят при помощи внешней и внутренней речи. Исходя из формы мыслительной деятельности, выделяют наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. Переход к более высшим генетическим формам выражается не только в развитии новых видов мышления, но и в изменении уровней всех тех, которые уже возникли на предшествующих этапах.

Детям с нарушениями интеллекта характерны стойкие нарушения всей психической деятельности, особенно отчетливо обнаруживающиеся в сфере познавательных процессов. Причем имеет место не только отставание от нормы, но и глубокое своеобразие как личностных проявлений, так и познания.

Для старших школьников с нарушениями интеллекта характерны недифференцированность и узость восприятия. Малый объем преимущественно непреднамеренного запоминаемого материала, низкая точность и прочность процессов запоминания и воспроизведения. У умственно отсталых школьников обнаруживается недостаточность всех уровней мыслительной деятельности от решения простейших практически-действенных задач до заданий, требующих от учащихся словесно-логического мышления.

Исследования показали особенности и недостатки наглядного мышления умственно отсталых детей. Их наглядные образы недостаточно динамичны, недостаточно направленно преобразуются под влиянием задачи. Однако по мере школьного обучения увеличивается полнота мысленного анализа объектов, совершенствуются приемы наглядного мышления, повышается роль воображения в нем, становится более доступным наглядное обобщение.

Немало важную роль в развитии наглядно-образного мышления школьников с нарушениями интеллекта играют уроки естествоведческого блока, в частности уроков географии в VI по IX классах.

ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

2.1. Изучение и анализ состояния наглядно-образного мышления старших школьников с нарушениями интеллекта на уроках географии

Для изучения наглядно-образного мышления старших школьников с нарушениями интеллекта возможно использовать при соблюдении ряда условий, следующие методики: С.Д. Забрамная «Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей», Р.С. Немов «Психодиагностика».

Проанализировав данный диагностический инструментарий, мы определили для себя комплекс методик для изучения наглядно-образного мышления старших школьников с нарушениями интеллекта.

Методика 1. «Складывание разрезных картинок» (С.Д. Забрамная) [23].

Цель: методика применяется для выявления состояния наглядно-образного мышления.

Оборудование: разрезные картинки (6 частей различной конфигурации). Большинство картинок – на прямоугольном фоне, это облегчает составление рисунка, намечая его границы. Усложняют задание не только конфигурация разреза, но и изображение картинок с двух сторон прямоугольника. Ориентиром таких разрезных картинок, прежде всего, является цвет фона. Может быть предложена односторонняя разрезная картинка, на которой изображен только контур предмета (глобус), а может быть сюжетная (гора, материк и т.д.).

Ход обследования: ребенку предлагают сложить на прямоугольном фоне картинку из 6 частей. Части картинки в беспорядке кладут перед ребенком на стол и, не называя предмета, изображенного на картинке, предлагают: «Сложи целую картинку». Если ребенок не знает, с чего начать, экспериментатор сам складывает одну основную часть и побуждает ребенка

продолжить работу. В протоколе отмечаются название и состав картинки, объяснения экспериментатора, действия ребенка и его словесные высказывания.

Основные факты исследователь получает при анализе способа действия, который применяет ребенок в процессе складывания картинки. Это могут быть хаотичные, не имеющие цели манипуляции, целенаправленные действия в наглядно-действенном плане (метод проб и ошибок) и целенаправленное выполнение задания в наглядно-образном плане (зрительное соотнесение).

Инструкция обработки:

1 балл – не в состоянии понять требования, уловить суть задачи, неадекватные хаотичные действия при обучении и демонстрации примера;

2 балла – принимает участие в обучении, но не справляется самостоятельно, ошибается, не видит различий в верном и неправильном образе;

3 балла – не испытывает проблем в осознании цели занятия, осуществляет соединение перебором вариантов;

4 балла – полностью выполняет.

Методика 2. «Кому чего недостает?» (Р.С. Немов) [15].

Цель: исследование наглядно-образного мышления.

Материал: серия картинок с недостающими деталями.

Ход обследования: Перед началом выполнения задания, включенного в данную методику, ребенку поясняют, что ему будет показан рисунок, на котором изображены дети, каждому из которых чего-то не хватает. То, чего им недостает, изображено отдельно на этом рисунке. Задание, получаемое ребенком, заключается в том, чтобы как можно быстрее определить, кому и чего не хватает, назвать соответствующих детей и указать те предметы, которых им недостает.

Инструкция обработки:

10 баллов – время выполнения задания оказалось меньше чем 12 секунд.

8 – 9 баллов – время выполнения задания оказалось в пределах от 13 секунд до 24 секунд.

6 – 7 баллов – время выполнения задания составило от 25 секунд до 36 секунд.

4 – 5 баллов – время выполнения задания заняло от 37 секунд до 48 секунд.

2 – 3 балла – время выполнения задания оказалось в пределах от 49 сек до 59 секунд.

0 – 1 балл – время выполнения задания заняло более 60 секунд.

Методика 3. «Найди лишнее» (Р.С. Немов) [15].

Цель: Выявить способность детей выделять в предметах их существенные признаки и делать на этой основе необходимые обобщения; уровень развития категориального мышления; способность речевого обобщения выделенных признаков.

Материал: семь таблиц с предметными картинками

Ход обследования: предлагается серия картинок, на которых представлены разные предметы, в сопровождении следующей инструкции: «На каждой из этих картинок один из четырех изображенных на ней предметов является лишним. Внимательно посмотри на картинки и определи, какой предмет и почему является лишним». На решение задачи отводится 1 минута.

Инструкция обработки:

10 баллов – ребёнок решил поставленную перед ним задачу за время, меньшее, чем 1 минуты, назвав лишние предметы на всех картинках и правильно объяснив, почему они являются лишними.

8 – 9 баллов – ребёнок правильно решил задачу за время от 1 до 1, 5 минуты.

6 – 7 баллов – ребёнок справился с задачей за время от 1, 5 до 2 минуты.

4 – 5 баллов – ребёнок решил задачу за время от 2 до 2, 5 минуты.

2 – 3 балла – решил задачу за время от 2, 5 до 3 минут.

0 – 1 балл – ребёнок за 3 минуты не справился с заданием.

Методика 4. «Нелепицы» (Р.С. Немов) [15].

Цель: оценить элементарные образные представления, ребенка об окружающем мире и о логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами этого мира. С помощью этой же методики определяется умение ребенка рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль.

Материал: картинка с нелепицами

Ход обследования: вначале ребенку показывают картинку, в ней имеются несколько довольно нелепых ситуаций. Во время рассматривания картинки ребенок получает инструкцию: внимательно посмотри на эту картинку и скажи, все ли здесь находится на своем месте и правильно нарисовано. Если что-нибудь тебе покажется не так, не на месте или неправильно нарисовано, то укажи на это и объясни, почему это не так. Далее ты должен будешь сказать, как на самом деле должно быть. Обе части инструкции выполняются последовательно. Сначала ребенок просто называет все нелепицы и указывает их на картинке, а затем объясняет, как на самом деле должно быть. Время экспозиции картинки и выполнения задания ограничено 1 минутой. За это время ребенок должен заметить как можно больше нелепых ситуаций и объяснить, что не так, почему не так и как на самом деле должно быть.

Инструкция обработки:

10 баллов – если за отведённое время ребёнок заметил все нелепицы, успел удовлетворительно объяснить, что не так и как должно быть.

8 – 9 баллов – ребёнок заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но от 1 до 3 не сумел до конца объяснить или сказать, как должно быть.

6 – 7 баллов – ребёнок заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но 3 – 4 из них не успел до конца объяснить.

4 – 5 баллов – заметил все нелепицы, не успел объяснить 5 – 7 нелепиц.

2 – 3 балла – не успел заметить 1 – 4 имеющиеся на картинке нелепиц, до объяснения дело не дошло.

0 – 1 балл – за отведённое время ребёнок успел обнаружить меньше 4 из имеющихся нелепиц.

Методика 5. «Определение времени года по картинкам» (Р.С. Немов) [15].

Цель: выявить способность на основе анализа ситуации установить причинно-следственные зависимости.

Материал: четыре картинки с изображением времени года. Двенадцать картинок с изображением различных предметов, относящихся к определенному времени года.

Ход обследования: перед ребенком поочередно выкладывают четыре картинки большого размера с изображением разных времен года, сопровождая каждую вопросом: «Когда это бывает? Когда бывает снег?» и т.п. После рассматривания этих картинок ребенку дают двенадцать картинок меньшего размера и просят разложить их на соответствующие большие картинки. Далее дается инструкция: «Посмотри, к какому времени года подходит каждая картинка, и положи ее туда».

Инструкция обработки:

10 баллов – за отведённое время (1 мин.) ребёнок правильно назвал и связал все картинки с временами года, указав на каждой основной не менее 2-х признаков, свидетельствующих о том, что на картинке изображено именно данное время года (всего не менее 8 признаков на 4 картинках)

8 – 9 баллов – ребёнок правильно назвал и связал с нужными временами года все картинки, указав при этом 5-7 признаков, подтверждающих его мнение, на всех картинках вместе взятых.

6 – 7 баллов – ребёнок правильно определил на всех картинках времена года, но указал только 3-4 признака, подтверждающих его мнение.

4 – 5 баллов – ребёнок правильно определил время года только на 1-2 картинках из 4-х и указал 1-2 признака в подтверждение своего мнения.

0 – 3 балла – ребёнок не смог правильно определить ни одного времени года и не назвал точно ни одного признака (разное количество баллов от 0 до 3 ставится в зависимости от того, пытался или не пытался ребёнок это сделать).

Остановимся на результатах исследования состояния мышления старших школьников с нарушениями интеллекта.

Результаты исследования по методике 1 «Складывание разрезных картинок» (С.Д. Забрамная).

Инструкция была понятна, дети не испытывали проблем в осознании цели задания.

Результаты проведенного исследования указаны в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования по методике «Складывание разрезных картинок»

Имя ребенка	Общее число баллов	Уровень
Слава	4	высокий
Женя	3	средний
Василиса	3	средний
Вика	3	средний
Ваня	2	низкий
Дима	2	низкий

При анализе способа действия, который применяет ребенок в процессе складывания картинки, преобладали целенаправленные действия в наглядно-действенном плане (метод проб и ошибок) – 4 ученика (66%). Эти учащиеся прикладывали разные детали друг к другу, находя нужные фрагменты и

ошибаясь при составлении неправильных частей. Целенаправленное выполнение задания в наглядно-образном плане (зрительное соотнесение) отмечено у 2 детей (Слава и Василиса), что составляет 34% испытуемых. Эти дети, зрительно оценив каждую деталь, смогла подобрать нужные детали друг к другу без ошибок.

Из таблицы 4 видно, что в группе 17 % детей имеют высокий уровень развития наглядно-образного мышления. Этот ребенок (Слава) самостоятельно справился с заданиями. 50% обучающихся имеют средний уровень развития наглядно-образного мышления. Женя и Василиса выполнили более половины заданий правильно, используя как метод манипулятивного соотнесения, так и зрительного. Вика справилась с большей частью заданий манипулятивным способом. Ваня и Дима показали низкий результат (33%), при выполнении задания методом проб испытывали сложности и допускали ошибки.

Результаты исследования по методике 1 «Складывание разрезных картинок» в процентном соотношении отражены в рисунке 1.

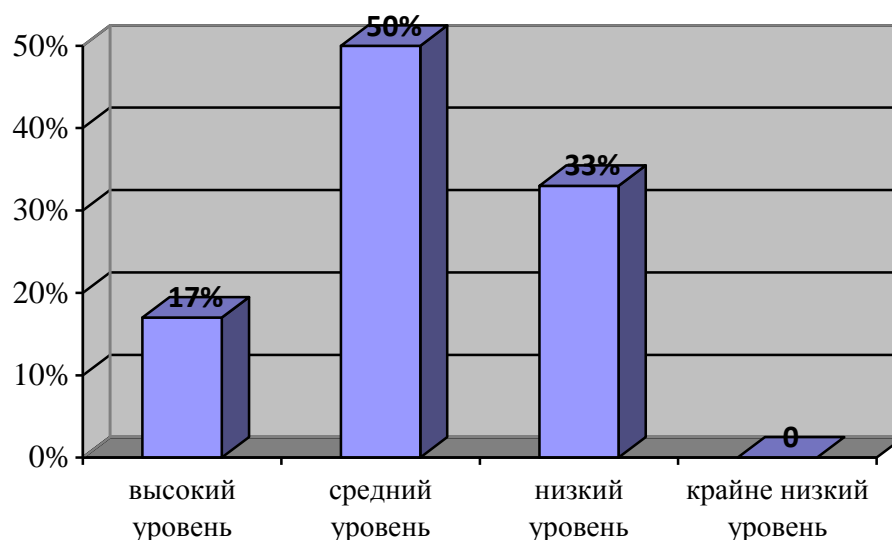


Рисунок 1 – Результаты исследования по методике «Складывание разрезных картинок»

Результаты исследования по методике 2 «Кому чего недостает?» (Р.С. Немов) указаны в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования по методике «Кому чего недостает?»

Имя ребенка	Общее число баллов	Уровень
Слава	9	выше среднего
Женя	6	средний
Василиса	7	средний
Вика	5	ниже среднего
Ваня	4	ниже среднего
Дима	4	ниже среднего

Из таблицы видно, что только один обучающийся (Слава) справился быстрее 24 секунды, ему потребовалось 21 секунда. Двое учеников (Женя и Василиса) потратили на выполнение задания менее 36 секунд. Для 3 учеников (Вика, Ваня, Дима) время выполнения задания заняло от 37 секунд до 48 секунд. При этом Ваня и Дима не сразу определили недостающие предметы вследствие непонимания изображенной ситуации.

Результаты исследования по методике 2 «Кому чего недостает?» в процентном соотношении отражены в рисунке 2.

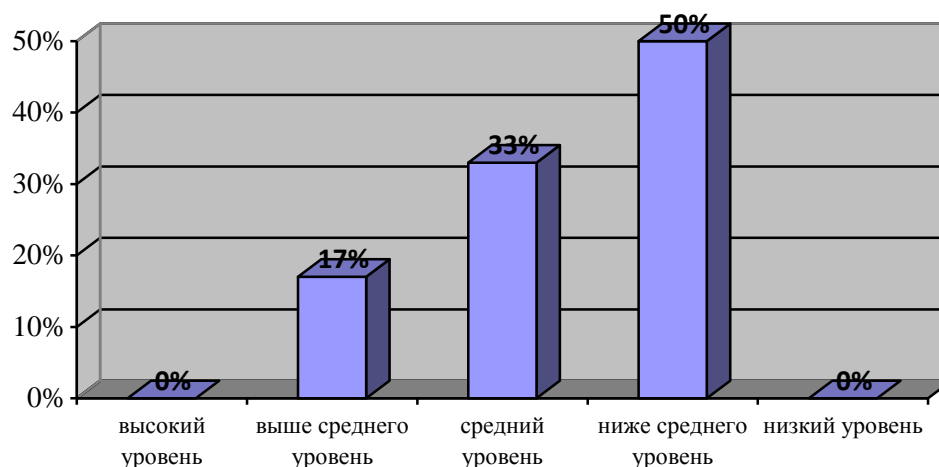


Рисунок 2 – Результаты исследования по методике «Кому чего недостает?»

Результаты исследования по методике 3 «Найди лишнее» (Р.С. Немов) представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты исследования по методике «Найди лишнее»

Имя ребенка	Общее число баллов	Уровень
Слава	6	выше среднего
Женя	6	выше среднего
Василиса	4	средний

Вика	4	средний
Ваня	2	ниже среднего
Дима	3	ниже среднего

После предъявления стимульного материала, дети называли изображенные предметы, однако затруднились выбрать лишний за отведенное время равное 1 минуте.

Из таблицы 3 мы видим, что 33 % детей (Слава, Женя) справились с заданием и нашли лишний предмет в течение 1 минут. Двое детей (33 %) – Василиса и Вика правильно решили задачу за 2,5 минуты. Двое учеников (Ваня и Дима) – справился с заданием за 3 минуты, кроме этого им потребовалась стимулирующая помощь при выполнении.

Результаты исследования по методике 3 «Найди лишнее» в процентном соотношении отражены в рисунке 3.

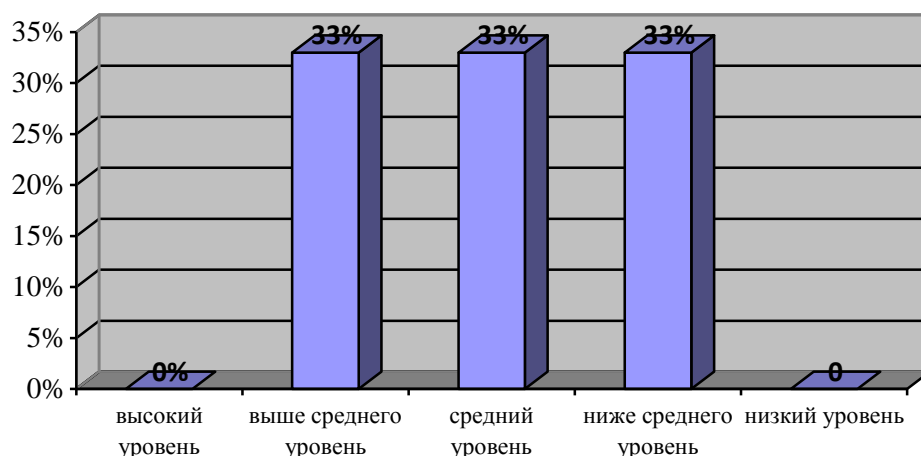


Рисунок 3 – Результаты исследования по методике «Найди лишнее»

Результаты обследования по методике 4 «Нелепицы» (Р.С. Немов).

Инструкция была понятна обучающимся, однако некоторым детям требовалась помощь педагога. При показе картинки с нелепыми ситуациями дети с интересом рассматривали её. Часть детей называли нелепые ситуации, только после направляющей помощи. Некоторые дети ошибочно отвечали на наводящие вопросы. При объяснении проблемной ситуации возникали трудности, дети формально описывали сюжет.

Результаты проведенного исследования указаны в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты исследования по методике «Нелепицы»

Имя ребенка	Общее число баллов	Уровень
Слава	6	средний
Василиса	6	средний
Женя	5	ниже среднего
Вика	4	ниже среднего
Ваня	2	низкий
Дима	2	низкий

Из таблицы 4 видно, что в группе 33 % детей имеют средний уровень развития наглядно-образного мышления. Эти дети (Слава, Василиса) заметили все нелепицы, которые были на картинке, но смогли объяснить лишь некоторые проблемные ситуации. 33% детей имеют уровень развития наглядно-образного мышления ниже среднего. Женя не успел заметить 3 нелепицы, Вика – 4, до объяснения дело не дошло. Ваня и Дима показали низкий результат, при выполнении задания не указав 4 нелепицы, при этом отмеченные не смогли объяснить.

Результаты исследования по методике 4 «Нелепицы» в процентном соотношении отражены в рисунке 4.

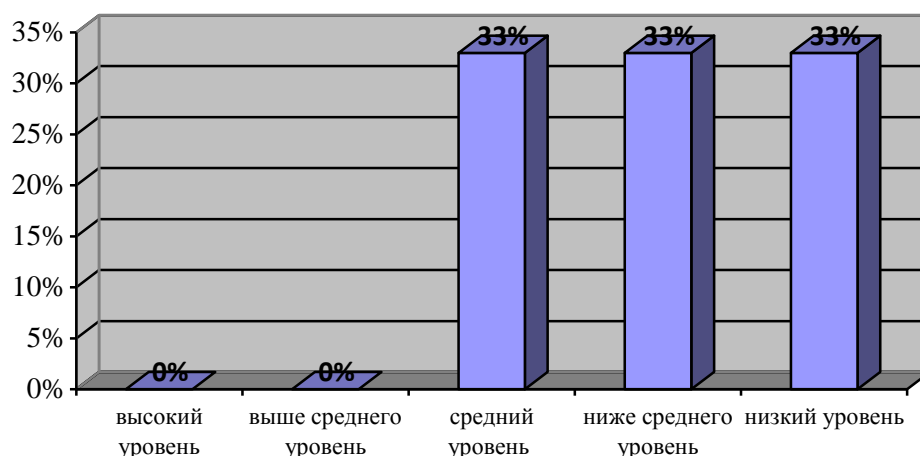


Рисунок 4 – Результаты исследования по методике «Нелепицы»

Результаты исследования по методике 5 «Определение времени года по картинкам» (Р.С. Немов) указаны в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты исследования по методике «Определение времени года по картинкам»

Имя ребенка	Общее число баллов	Уровень
Слава	9	выше среднего
Василиса	8	выше среднего
Вика	8	выше среднего
Женя	6	средний
Дима	6	средний
Ваня	5	ниже среднего

Из таблицы 5 видно, что в отведенное время (1 минута) дети справились по-разному. Слава, Вика и Василиса (50% испытуемых) правильно назвали и связали с нужными временами года все картинки, указав при этом 5-7 признаков, подтверждающих их мнение, на всех картинках вместе взятых. Женя и Дима (33% испытуемых) правильно определили на всех картинках времена года, но указали только 3-4 признака, подтверждающих их мнение. И только один ученик (Ваня) правильно определил время года только на 3 картинках из 4-х и указал 3 признака в подтверждение своего мнения.

Результаты исследования по методике 5 «Определение времени года по картинкам» в процентном соотношении отражены в рисунке 5.

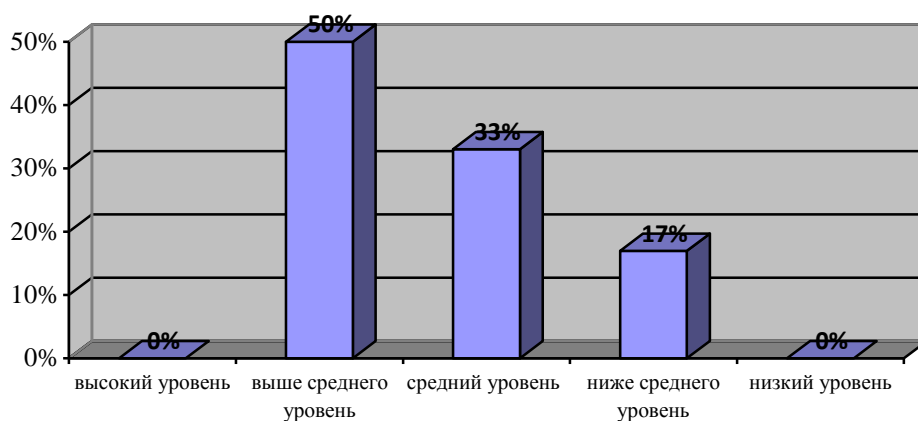


Рисунок 5 – Результаты исследования по методике «Определение времени года по картинкам»

Подводя итог, отметим, что части группы детей нужна была помощь педагога. Такие виды помощи как: стимулирующая, организационная. Для

дальнейшего благоприятного развития уровня наглядно-образного мышления необходимо проведение коррекционной работы.

2.2. Содержание коррекционной работы по развитию наглядно-образного мышления старших школьников с нарушением интеллекта на уроках географии

Курс географии входит в учебный план как учебный предмет, имеющий большое самостоятельное познавательное и коррекционно-развивающее значение в коррекции наглядно-образного мышления у старших школьников с нарушениями интеллекта [32].

В развитии наглядно-образного мышления на уроках географии большую роль играет принцип наглядности, осуществляемый по этапам.

1. Обогащение чувственного познавательного опыта, предполагающего обучение умениями наблюдать, сравнивать и выделять существенные признаки предметов и явлений и отражать их в речи.

2. Обеспечение перехода созданных предметных образов в абстрактные понятия.

3. Использование абстрактной наглядности для формирования конкретных образов предметов, явлений и действий.

Соблюдение этих этапов способствует осознанному усвоению учебного материала и, в конечном счете, развитию наглядно-образного, а затем и абстрактного мышления у умственно отсталых школьников.

Использование дидактических игр и упражнений опирается на классификацию наглядных пособий, используемых на уроках географии, которые сгруппированы в зависимости от особенностей изготовления и применения (В. А. Коринская):

1. картографические наглядные пособия;
2. образные (картины, модели, макеты, фотографии);
3. схематические (схемы, таблицы, диаграммы);

4. натуральные (коллекции, раздаточный материал).

Содержание географических знаний, которые должны быть усвоены учениками, определены учебной программой. Программа составлена на основе учебного плана, которым предусмотрено количество часов (уроков), отводимых на изучение географии в 7 классе по 2 часа в неделю.

В таблице 6 представлен фрагмент календарно-тематического планирования уроков географии в 7 классе общеобразовательного учреждения для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта), рассчитанный на 1 месяц.

Таблица 6 – фрагмент календарно-тематического планирования программы курса «География» (7 класс)

№ п/п	Тема урока	Количество часов	Дидактических игр и упражнений
1	Европейская и азиатская части России	1	«Убери лишний»: убрать лишнее название материка; «Узнай по контуру»: определение материка по контуру; работа с картой (найди, покажи); работа с трафаретами: обведи контур России, обозначь части; составление таблицы морских и сухопутных границ России;
2	Разнообразие рельефа России	1	работа с картой (найди, покажи); просмотр видео-презентации по теме урока; составление схемы с условным обозначением рельефа; определение рельефа по карточкам с изображением земной поверхности; отгадывание загадок; работа в рабочих тетрадях (рисование рельефа);
3	Полезные ископаемые, их основные месторождения	1	«Убери лишний»: убрать лишнее название моря; работа с картой (найди, покажи); отгадывание загадок; составление таблицы с условными знаками; «Установи соответствие» между иллюстрациями: способ добычи и полезное ископаемое; при помощи условных знаков на физической карте определить основные месторождения полезных ископаемых; работа с контурной картой и условными обозначениями природных ископаемых;
4	Климат России	1	работа с картой (найди, покажи);

			сравнение по картинкам растений климатических зон; «Убери лишний»: убрать лишнее изображение по климатическим поясам (растения, животные); работа с контурной картой и условными обозначениями климатов;
5	Водные ресурсы России, их использование	1	работа с картой (найди, покажи); отгадывание загадок; «зашифрованные слова» с названием водных ресурсов (перепутанные буквы); просмотр видео-презентации по теме урока; работа с контурной картой;
6	Население России. Народы России	1	работа с картой (найди, покажи); «зашифрованные слова» с названием водных ресурсов (замена букв цифрами); просмотр видео-презентации по теме урока; соотнесение национальности с иллюстрацией; работа с контурной картой;
7	Промышленность – основа хозяйства, ее отрасли	1	работа с картой (найди, покажи); составление таблицы по видам промышленности; соотнесение вида промышленности и изображения продукции;
8	Сельское хозяйство, его отрасли	1	работа с картой (найди, покажи); составление схемы «Отрасли сельского хозяйства»; соотнесение иллюстрации и отрасли сельского хозяйства.

Использование наглядности призвано повысить восприятие учебного материала, его конкретность, эмоциональность и прочность усвоения знаний. Систематическое привлечение разнообразных наглядных средств на уроках географии развивает воображение, наблюдательность, память и речь учащихся, поддерживает постоянный интерес к предмету. Применение наглядных пособий в сочетании со словами учителя и работой с учебником и картой обогащает представления учащихся, делает изучение материала доступнее, интереснее, повышает активность школьников на уроке.

Наглядный материал необходимо использовать не только на этапе объяснения, но и при проверке и закреплении знаний, что способствует не только повышению качества ответов, но и совершенствованию знаний и умений.

Таким образом, использование системы специфических игр и упражнений на уроках географии способствует развитию приемов восприятия, действенного, активного наблюдения окружающей действительности, формированию географических представлений, приобретению практических навыков, а также коррекции наглядно-образного мышления.

Выводы по 2 главе

Таким образом, для изучения наглядно-образного мышления старших школьников с нарушениями интеллекта возможно использовать при соблюдении ряда условий, следующие методики: «Складывание разрезных картинок» (С.Д. Забрамная), «Кому чего не хватает?» (Р.С. Немов), «Найди лишнее» (Р.С. Немов), «Нелепицы» (Р.С. Немов), «Определение времени года по картинкам» (Р.С. Немов).

Исследование проводили на базе МБОУ «С(К)ОШ №60 г. Челябинска» с 6 детьми старшего школьного возраста с нарушением интеллекта (7 класс).

Проведенное исследование показало, что наглядно-образное мышление у данной категории детей сформировано недостаточно.

Немало важную роль в развитии наглядно-образного мышления школьников с нарушениями интеллекта играют уроки естественноведческого блока, в частности уроков географии в 7 классе.

Нами было определено содержание коррекционной работы по коррекции наглядно-образного мышления в виде дидактических игр и упражнений с опорой на классификацию наглядных пособий, используемых на уроках географии, которые сгруппированы в зависимости от особенностей изготовления и применения. И представлен фрагмент календарно-тематического планирования на 1 месяц уроков географии в 7 класс для обучающихся с нарушением интеллекта со включенными в структуру урока дидактическими играми и упражнениями.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью вашего исследования являлось теоретическое изучение и практическое доказательство необходимости коррекции наглядно-образного мышления старших школьников с нарушениями интеллекта на уроках географии.

Для реализации цели нами был определен ряд задач. Выполняя первую задачу исследования, которая состояла в изучении психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования нами были рассмотрены теоретические вопросы развития мышления у старших школьников.

В результате мы охарактеризовали мышление человека как сложный познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением связи и отношений между объектами окружающей действительности. Рассмотрели виды мышления и мыслительных операций.

В результате рассмотрения особенностей наглядно-образного мышления старших школьников с нарушениями интеллекта, мы выделили следующие: небольшой объем, слабая устойчивость и переключаемость, малая концентрация, слабость активного, целенаправленного внимания – оно с трудом привлекается, плохо фиксируется, легко рассеивается.

Выполняя вторую задачу исследования, состоявшую в эмпирическом изучении особенностей развития наглядно-образного мышления детей старшего школьного возраста с нарушениями интеллекта мы сделали вывод, что у школьников наглядно-образное мышление сформировано недостаточно и для дальнейшего благоприятного развития необходимо проведение коррекционной работы.

Выполняя третью задачу исследования, состоявшую в определении содержания коррекционной работы по коррекции наглядно-образного

мышления старших школьников с нарушениями интеллекта на уроках географии, нами были осуществлен подбор игр и упражнений, и прописан фрагмент календарно-тематического планирования с учетом использования данных игр.

Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута.

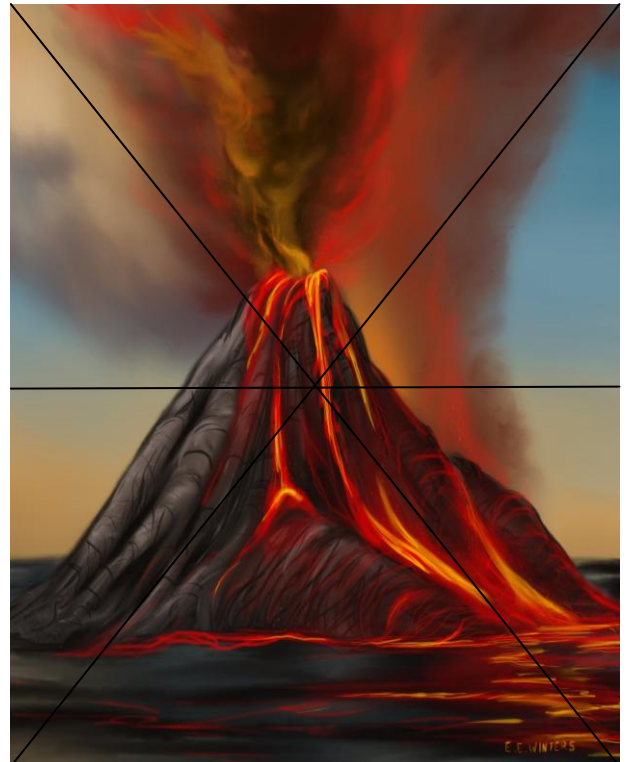
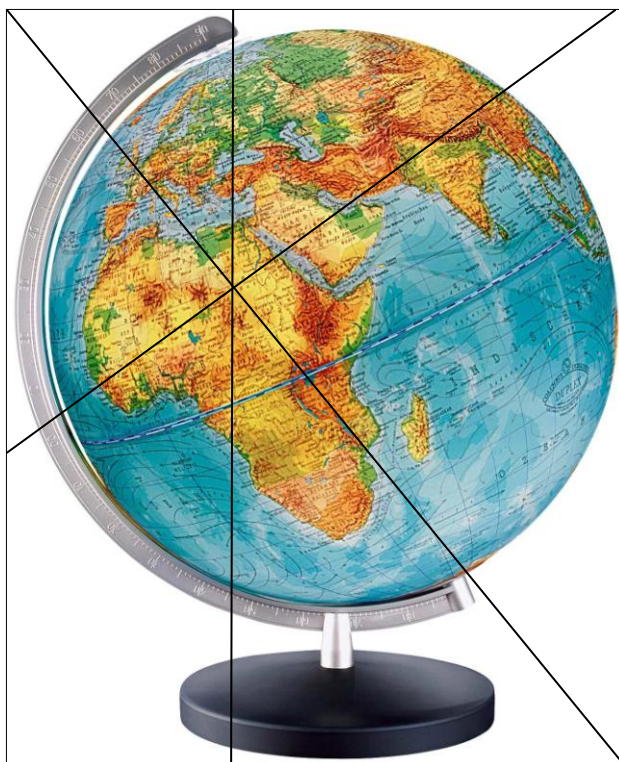
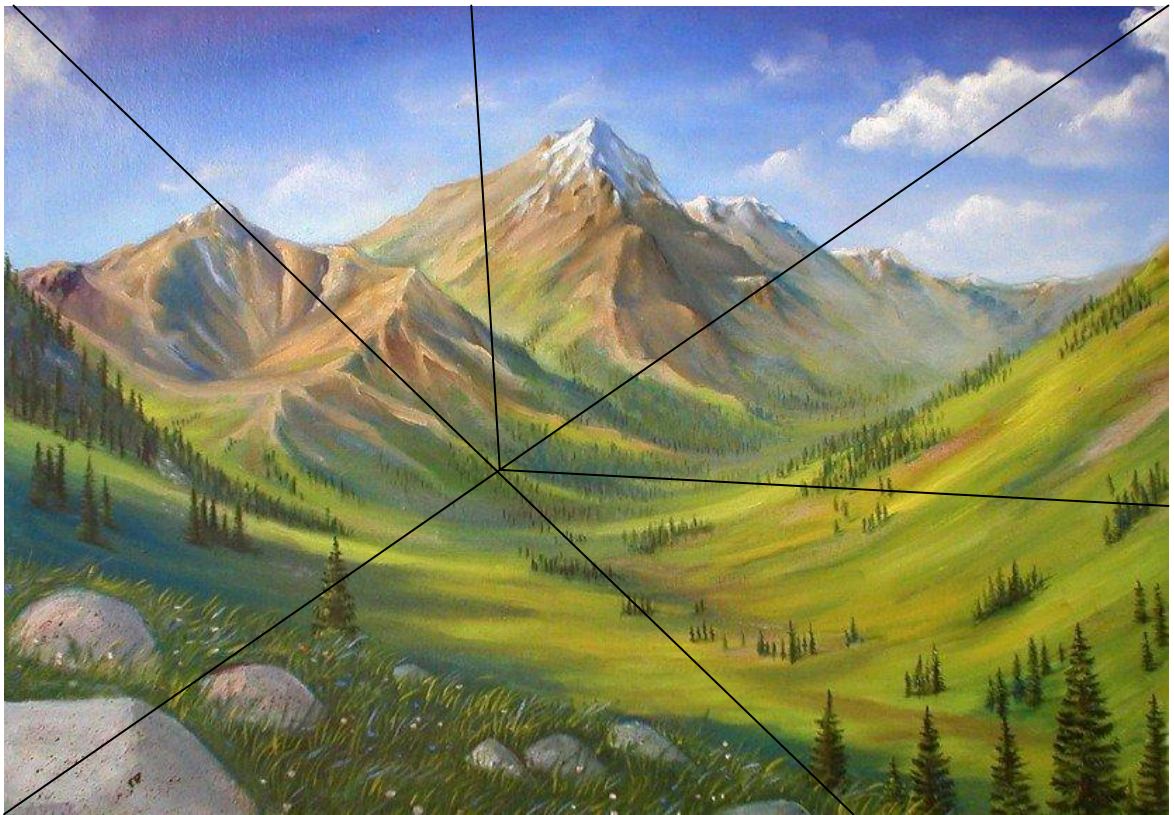
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

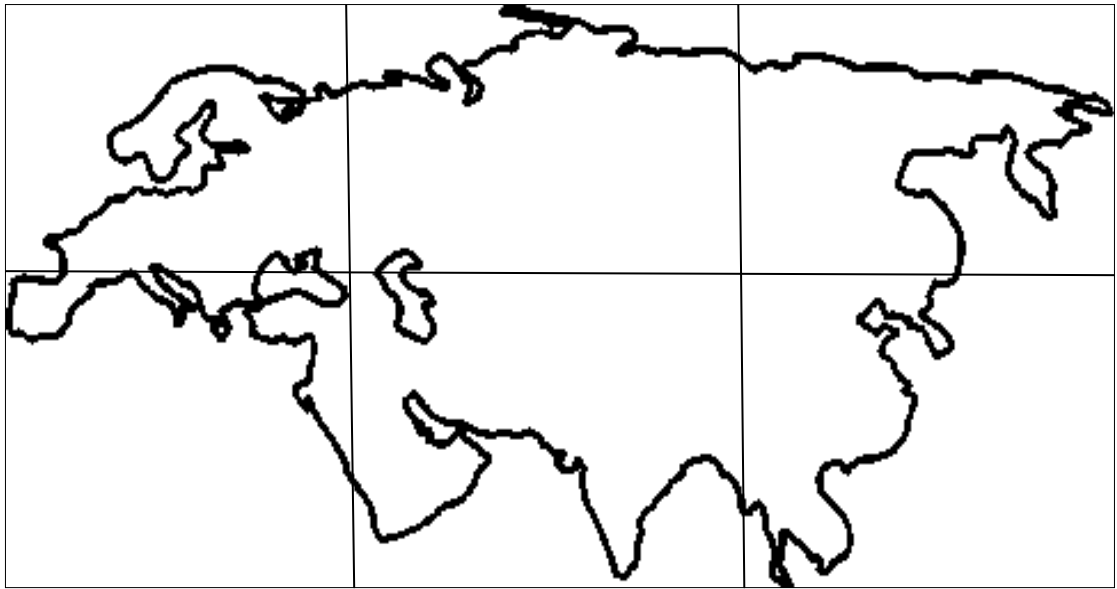
1. Бгажнокова, И. М. Психология умственно отсталого школьника / И. М. Бгажнокова. – М.: Просвещение, 1987. – 96 с.
2. Безрукова, Е. З. Психологическое изучение умственно отсталых школьников / Е. З. Безрукова, С.Д. Забрамная. – Свердловск: М-во просвещения РСФСР. Свердл. гос. пед. ин-т., 1974. – 79 с.
3. Выготский, Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5: Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
4. Выготский, Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л. С. Выготский. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1935. – 135 с.
5. Головина, Т. Н. Практические работы по географии во вспомогательной школе / Т. Н. Головина. – М.: Просвещение, 1965. – 40 с.
6. Грузинская, В. А. Методика географии для вспомогательной школы: пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений и учителей вспомогат. школ / В. А. Грузинская. – М.: Учпедгиз, 1949. – 150 с.
7. Занков, Л. В. Психология умственно отсталого ребенка / Л. В. Занков. – М.: Учпедгиз, 1939. – 176 с.
8. Исследование познавательных процессов детей-олигофренов / под ред. В.Г. Петровой. – М.: АПН СССР, 1987. – 88 с.
9. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 512 с.
10. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени – М. : Академия, 2006. – 480 с. – ISBN 978-5-7695-4819-2.
11. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – М.: Питер, 2000. – 592с. – ISBN 978-5-459-01579-9.

12. Матасов, Ю. Т. Изучение мыслительной деятельности учащихся вспомогательной школы: учебное пособие к спецкурсу / Ю. Т. Матасов. – Л.: ЛГПИ, 1986. – 73 с.
13. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учебное пособие / В. В. Лебединский. – М. : Академия, 2006. – 144 с. – ISBN 5-7695-1033-1.
14. Лурия, А. Р. Умственно отсталый ребенок: : очерки изучения особенностей высш. нервной деятельности детей-олигофренов / А. Р. Лурия. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1969. – 203 с.
15. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. учеб. Заведений / Р. С. Немов. М. : ВЛАДОС, 2001. – 604 с. – ISBN 5-691-00093-4.
16. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горский и др.; под ред. Б. П. Пузанова. – М.: Академия, 2001. - 272 с. – ISBN 978-5-7695-5574-9.
17. Основы воспитания и обучения аномальных детей / под ред. А. И. Дьячкова. – М.: Просвещение , 1965. – 342 с.
18. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж. И. Шиф. – М.: Просвещение, 1965. – 343 с.
19. Певзнер, М. С. Динамика развития детей-олигофренов / М. С. Певзнер, В. И. Лубовский. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 223 с.
20. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталого школьника (олигофренопсихология) / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М.: , 1996. – 160 с. – ISBN 5-204-00085-2.
21. Пороцкая, Т. Н. Обучение географии во вспомогательной школе / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М.: Просвещение, 1977. – 159 с.

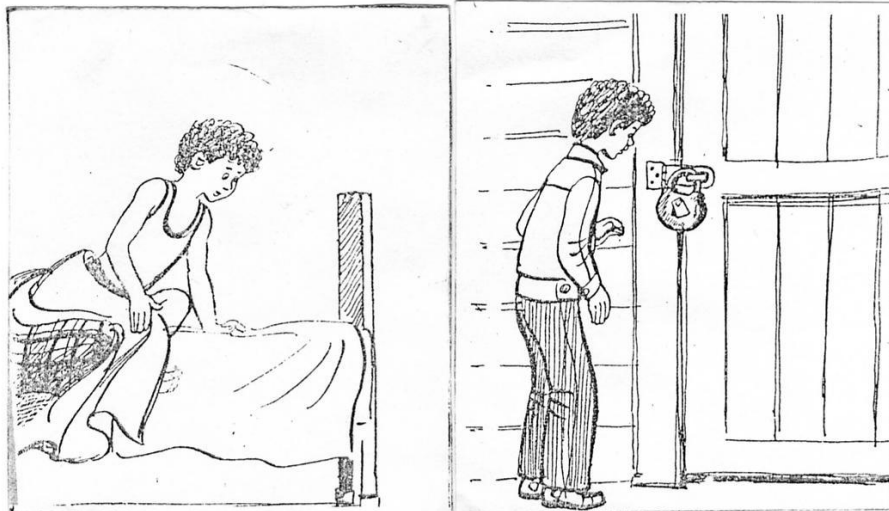
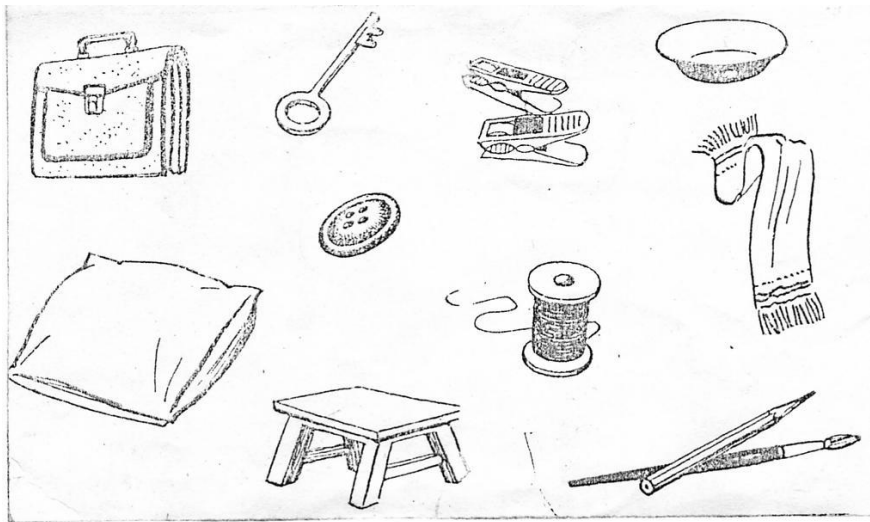
22. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / под ред. Ж. И. Шиф, В. Г. Петровой, Т. Н. Головиной. – М.: Педагогика, 1980. – 176 с.
23. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – М.: Академия, 2003. – 320 с. – ISBN 5-7695-0555-9.
24. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
25. Синев, В. Н. Коррекционная работа на уроках географии и естествознания / В. Н. Синев, Л. С. Стажок. – Киев: Рад. школа, 1977. – 86 с.
26. Соловьев, И. М. Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы / И. М. Соловьев. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. – 188 с.
27. Соловьев, И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей: Сравнение и познание отношений предметов / И.М. Соловьев. – М.: Просвещение, 1966. – 224 с.
28. Стадненко, Н. М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы / Н. М. Стадненко. – Киев: Рад. школа, 1980. – 143 с.
29. Учащиеся вспомогательной школы / под ред. М. С. Певзнер, К. С. Лебединской. – М.: Педагогика, 1979. – 230 с.
30. Фатихова, Л. Ф. Дифференциальная диагностика наглядных форм мышления дошкольников с интеллектуальными нарушениями / Л. Ф. Фатихова // Специальное образование. – 2012. – №4. – С. 72–80.
31. Хрестоматия по психологии / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – 528 с.
32. Ягодковский, К. П. Методика естествознания для вспомогательной школы / К. П. Ягодковский, Л. А. Исаенко. – М.: Учпедгиз, 1946. – 215 с.

Методика 1. «Разрезные картинки»





Методика 2. «Кому чего не хватает»

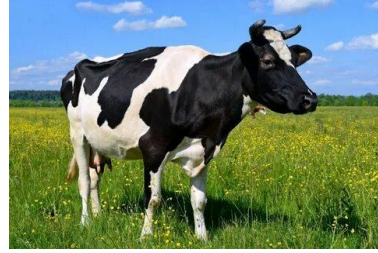




Методика 3. «Найди лишнее»









Методика 5. «Определение времени года по картинкам»

