



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

**Коррекция мыслительной деятельности у младших школьников с
нарушением интеллекта 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:

68,47 авторского текста

Работа реком. к защите

рекомендована/не рекомендована

«1» 03 2023 г. кр 8

зав. кафедрой СПиПМ

к.п.н., доцент Дружинина Л.А.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-506-217-5-1

Маршалова Александра Юрьевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПиПМ

Дружинина Лилия Александровна

Челябинск
2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	7
1.1. Понятие «мышление» в психолого-педагогической литературе.....	7
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.....	15
1.3. Особенности развития мышления у младших школьников с нарушением интеллекта.....	22
1.4. Роль уроков изобразительного искусства в коррекции мыслительной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта.....	29
Выводы по 1 главе.....	36
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА.....	38
2.1. Результаты исследования состояния мыслительных операций у младших школьников с нарушением интеллекта.....	38
2.2. Игры и упражнения по коррекции мыслительной деятельности у младших школьников с нарушением интеллекта на уроках изобразительного искусства.....	47
Выводы по 2 главе.....	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	60
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	62
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	67

ВВЕДЕНИЕ

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 необходимо 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].

Изучения особенностей развития мышления учащихся с нарушением интеллекта является наиболее актуальной на сегодняшний день в отечественной дефектологии и специальной психологии. Воспитание и обучение учащихся с ограниченными возможностями здоровья необходимы на сегодняшний день, так как в исследованиях отечественных и зарубежных специалистов содержатся сведения о влиянии развития мышления на психическое развитие и социальную адаптацию младших школьников с нарушением интеллекта. На современном этапе новый подход к проблеме компенсации отклонений в психическом развитии школьников с нарушением интеллекта предусматривает исследование мышления как базового психического процесса, тесно связанного с перцептивно-когнитивным развитием учащегося [17].

Мышление – важный компонент деятельности человека, требующей организованности и точности. Вместе с тем мышление считают одним из главных показателей общей оценки уровня развития личности индивида.

У младших школьников с нарушением интеллекта выражены следующие недостатки мышления: малая устойчивость, трудности распределения, слабость концентрации, замедленная переключаемость и др. Оптимизация развития мышления у учащихся с нарушением интеллекта наиболее успешно осуществляется в разных видах деятельности, среди которых особое место занимает изобразительная деятельность[9].

Развитие мышления связано с развитием познавательной, волевой и эмоциональной сфер психики. У младших школьников с нарушением интеллекта уровень развития мышления обуславливает возможности познавательной деятельности и существенно влияет на эффективность обучения. Мышление как главное условие осуществления познавательной деятельности обеспечивает возможности успешного обучения, проводимого с помощью не только традиционных методов, но и с использованием новых информационных технологий. Недостаточное развитие мышления у детей, поступающих в специальные школы, приводит к их дезадаптации в начальных классах. В данной работе нами рассматривается развитие и коррекция мышления у учащихся начальных классов с нарушением интеллекта (на примере уроков изобразительной деятельности)[45].

Современный подход к обучению детей, имеющих проблемы развития, с учетом требований, определенных Федеральным государственным стандартом обучающихся с нарушением интеллекта (умственной отсталостью) в целом и в соответствующей образовательной области в частности, и направлено на формирование жизненных компетенций у обучающихся с нарушением интеллекта (легкой умственной отсталостью), 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, эмоционально-волевой сферы психики и мыслительной деятельности [1].

Изучением особенностей мыслительной деятельности 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: «Коррекция мыслительной деятельности у младших школьников с нарушением интеллекта на уроках изобразительного искусства».

Цель: теоретически изучить и практически обосновать необходимость работы по коррекции мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Объект: развитие мышления детей с нарушением интеллекта.

Предмет: Игры и упражнения по коррекции мыслительной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта, используемых на уроках по изобразительному искусству.

Задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по вопросам исследования.
2. Изучить и проанализировать особенности мыслительных операций детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.
3. Систематизировать игры и упражнения по коррекции мыслительной деятельности у младших школьников с нарушением интеллекта, используемых на уроках изобразительного искусства.

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 4 ребенка 2 класса с легкой умственной отсталостью.

Структура исследования. Работа состоит из введения, двух глав, включающих параграфы, заключения, списка используемой литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

1.1. Понятие «мышление» в психолого-педагогической литературе

Исследовать мышление начали ещё античные философы и учёные, например такие как: Парменид, Протагор, Эпикур, представители сенсуализма, философского течения, сыгравшего существенную роль в научном подходе к мышлению значительно позже.

Крупнейшим теоретиком учения о мышлении в то время был Аристотель. Он изучил его формы, обосновал и вывел законы мышления. Однако мышление для него было деятельностью «разумной души».

Большую роль в изучении мышления сыграла медицина. Большой вклад в изучение мышления внесли: Пифагор, Гиппократ, Платон, Гален и др.

С появлением ассоциативной психологии мышление сводилось к ассоциациям и рассматривалось как врождённая способность. Видным представителем рефлексологии был Р. Декарт. Он считал, что органы чувств дают примерную информацию, а познать её мы можем только с помощью разума. При этом мышление он считали автономным, рациональным актом, свободным от непосредственного чувствования. В конце XIX века наступает расцвет психологического течения - рефлексологии. Среди видных её деятелей можно назвать: И. М. Сеченова, И. П. Павлова и В. М. Бехтерева [8].

В психологии XX века считали, что мышление сформировано в процессе деятельности. На основе теории деятельности были построены педагогические теории: П. Я. Гальперина, Л. В. Занкова, В. В. Давыдова.

Рассматривая взаимосвязь обучения и развития, исходя из положения Л.С. Выготского и представителей его школы: П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева о том, что только правильно

организованное обучение влечет за собой умственное развитие. Психолого-педагогические исследования: А.К. Дусавицкого, Л.В. Занкова, С.Л. Рубинштейна, В.В. Рубцова, Т.М. Савельевой, Д.Б. Эльконина показывают, что такое обучение изменяет весь ход психического развития учащегося, способствуя формированию продуктивного (творческого, теоретического) мышления, познавательной активности личности [42].

В современной литературе существует большое число определений мышления. По мнению С.Ю. Головина, мышление - одно из высших проявлений психического, процесс познавательной деятельности индивида, характерный обобщенным и опосредованным отражением действительности; это анализ, синтез, обобщение условий и требований решаемой задачи и способов ее решения [9].

Мышление - психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека (В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Б.Ф. Ломова и др.).

По мнению Р.С. Немова, мышление - психологический процесс познания, связанный с открытием субъективно нового знания, с решением задач, с творческим преобразованием действительности [32].

С.Л. Рубинштейн определял мышление как опосредованное и обобщенное познание действительности. Более узкое определение: это обобщение, анализ и синтез условий и требований решаемой задачи, а также способов ее решения. Психология изучает мышление как познавательную психическую деятельность человека, различая ее виды в зависимости от уровней обобщения и характера используемых средств, их новизны для субъекта, степени его активности, адекватности мышления актуальным целям и задачам [41].

По Выготскому Л. С. мышление - это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредствованным отражением

связей и отношений между объектами в окружающей действительности [8].

В большинстве определений мышление рассматривается психологами (В.В. Богословский, А. А. Крылов, Б.Г.Мещеряков, В.П. Зинченко, А.В. Петровский, М. Г. Ярошевский, А.А. Крылов и др.) как психический процесс, осуществляемый в результате мыслительной деятельности человека, как «высшая форма психического отражения», как «форма внутренней деятельности». При этом отмечается, что процесс мышления - это «сложный системный процесс, социально обусловленный, неразрывно связанный с речью, направлен на установление связей и отношений между познаваемыми предметами и явлениями, на поиск открытия нового знания, что и представляет опосредствованное и обобщенное отражение действительности. В основе этого мыслительного процесса субъект анализирует (синтезирует, обобщает и т.д.) данные (образы), полученные «низшими» познавательными процессами» [8].

С точки зрения педагогики для нас важна, отмеченная психологами, познавательная сторона мышления, которая заключается в активной переработке имеющейся и вновь полученной информации, осуществляемой в процессе решения проблем, открытия нового знания. В этом аспекте, мышление рассматривается как система взаимосвязанных друг с другом действий (операций), которые выполняются человеком в процессе его мыслительной деятельности. Поэтому одним из педагогических аспектов развития мышления является формирование умений работы с информацией, её осмысление, преобразования, тем самым формирование общеучебных умений, способов деятельности.

В целом, в отечественной и зарубежной психологии с позиции деятельностного подхода мышление рассматривается как «процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным, опосредованным отражением предметов и явлений действительности в их

существенных связях и отношениях», в основе которого находится комплекс когнитивных, мета-когнитивных умений навыков и установок (А.Л. Радугина, А.А. Крылов, З.И. Калмыкова, С.Л. Рубинштейн, М.А. Холодная, Д. Джонсон, Д. Халперн, Р.Пол, Д. Клустер и др.) [1].

Исследование умственного развития детей необходимо для того, чтобы создать наиболее благоприятные условия обучения, соответствующие реальным возможностям ребенка, его индивидуальным особенностям и уровню его общего развития [25].

Богдан Н.Н., Могильная М.М. у детей с нарушением интеллекта отмечают наличие специфических закономерностей развития психики, обусловленных органическим поражением коры головного мозга: замедленный темп развития, опережение физического развития, более позднее становление высших психических функций [11].

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 [29].

Виды мышления:

- наглядно-действенное (когда ребёнок мыслит через действие с помощью манипулирования предметом) - это основной вид мышления ребёнка раннего возраста;

- наглядно-образное (когда ребёнок мыслит при помощи образов с помощью представлений явлений, предметов) - является основным видом мышления ребёнка дошкольного возраста;

- словесно-логическое (когда ребёнок мыслит в уме с помощью понятий, рассуждений, слов) - этот вид мышления начинает формироваться в старшем дошкольном возрасте [12].

Обобщенный характер мышление проявляется в отражении общих и существенных свойств, предметов и явлений, которые и не воспринимаются непосредственно, а также отношений и закономерных связей между ними в различных формах - понятиях, категориях, суждениях, умозаклучениях, гипотезах, законах, теориях. В них обобщается и закрепляется познавательный, общественно-исторический опыт человечества с помощью средств мышления (действия, образ, логика), что делает мышление опосредованным [5]. Поскольку мыслить, означает анализировать понятия (раскрывать их по содержанию и объему), синтезировать понятия (формулировать умозаклучения), органически соединять формальную логику и теорию познания, то в педагогическом плане ценным является формирование указанных умений. Формированию системных знаний у обучающихся способствует теория и технология способа диалектического обучения (В. Л. Зорина), который основан на взаимосвязи понятия и словесного образа в содержании преподаваемой дисциплины.

С позиции развития личности обучающегося, ценным является личностный план и процессуальный аспект мышления, выделенные С.Л. Рубинштейном, А.В. Брушлинским. Мышление, появляется в связи с возникновением потребностей в познании, направленно на цели, которые имеют личностную значимость и проявляются в познавательной деятельности субъекта, образуя личностный план, что определяет необходимость в образовательном процессе формировать мотивацию к получению нового знания. Процессуальный аспект мышления психологи связывают с формированием внутри познавательной деятельности субъекта поиска и открытия существенно нового, порождающие интеллектуальные операции, психические процессы (анализа, синтеза и обобщения), посредством которых человек решает мыслительные задачи [1, 8].

А. М. Матюшкин выделяет в мышлении рассудочный аспект, который анализирует, сравнивает, оценивает, обобщает и делает заключения и творческий, который делает тоже самое, но предвидит и порождает новые идеи [7]. Создание новых знаний, в качестве теоретической основы для разработки прикладных инноваций, как отмечает П.П. Лузан, составляет суть научного мышления, инновационного по своей сути [4].

Таким образом, опираясь на основные содержательные компоненты мышления субъекта познания, при решении задач будем выделять его процессуальные компоненты: 1) мыслительные процессы (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, анализ через синтез); 2) мыслительные действия, операции (например, математические операции: сложение - вычитание и др.); 3) формы мышления (понятие, суждение, умозаключение) и эмоционально-личностные характеристики, актуализирующиеся в ходе мышления (познавательная и неспецифическая мотивация, свойства, составляющие сознания, способности, система имеющихся знаний и понятий) [8].

Мышление - это вид умственной деятельности, заключающейся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними. Таким образом, получается, что 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 - 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.

Наиболее сложной (логической) формой переработки информации является мыслительная деятельность. Мыслительная деятельность человека представляет собой решение разнообразных мыслительных задач, направленных на раскрытие сущности чего-либо. Мыслительная операция - это один из способов мыслительной деятельности, посредством которого человек решает мыслительные задачи.

Мыслительные операции разнообразны: анализ и синтез, сравнение, абстрагирование, конкретизация, обобщение, классификация. Какие из логических операций применит человек, это будет зависеть от задачи и от характера информации, которую он подвергает мыслительной переработке.

Анализ - это мысленное разложение целого на части или мысленное выделение из целого его сторон, действий, отношений.

Синтез - обратный анализу процесс мысли, это - объединение частей, свойств, действий, отношений в одно целое.

Анализ и синтез - две взаимосвязанные логические операции. Синтез, как и анализ, может быть как практическим, так и умственным. Анализ и синтез сформировались в практической деятельности человека. В трудовой деятельности люди постоянно взаимодействуют с предметами и явлениями. Практическое освоение их и привело к формированию мыслительных операций анализа и синтеза.

Сравнение - это установление сходства и различия предметов и явлений. Сравнение основано на анализе. Прежде чем сравнивать объекты,

необходимо выделить один или несколько признаков их, по которым будет произведено сравнение. Сравнение может быть односторонним, или неполным, и многосторонним, или более полным. Сравнение, как анализ и синтез, может быть разных уровней - поверхностное и более глубокое. В этом случае мысль человека идёт от внешних признаков сходства и различия к внутренним, от видимого к скрытому, от явления к сущности.

Абстрагирование - это процесс мысленного отвлечения от некоторых признаков, сторон конкретного с целью лучшего познания его. Человек мысленно выделяет какой-нибудь признак предмета и рассматривает его изолированно от всех других признаков, временно отвлекаясь от них. Изолированное изучение отдельных признаков объекта при одновременном отвлечении от всех остальных помогает человеку глубже понять сущность вещей и явлений. Благодаря абстракции человек смог оторваться от единичного, конкретного и подняться на самую высокую ступень познания - научного теоретического мышления.

Конкретизация - процесс, обратный абстрагированию и неразрывно связанный с ним. Конкретизация есть возвращение мысли от общего и абстрактного к конкретному с целью раскрытия содержания.

Мыслительная деятельность всегда направлена на получение какого-либо результата. Человек анализирует предметы, сравнивает их, абстрагирует отдельные свойства с тем, чтобы выявить общее в них, чтобы раскрыть закономерности, управляющие их развитием, чтобы овладеть ими.

Обобщение, таким образом, есть выделение в предметах и явлениях общего, которое выражается в виде понятия, закона, правила, формулы и т.п.

Таким образом, мыслительная деятельность 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. 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.

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

В настоящее время под интеллектуальным недоразвитием понимается группа синдромов органической природы, проявляющихся выраженным общим психическим недоразвитием с преимущественной недостаточностью интеллектуальных способностей [5].

Кузнецова Л.В. и Переслени Л.И. рассматривали понятие умственная отсталость, как стойкое нарушение познавательной деятельности, возникшее вследствие органического поражения головного мозга (наследуемого или приобретенного). Умственная отсталость включает в себя такие формы нарушений, как олигофрения и деменция.

Лебединский В.В. дал следующее понятие олигофрении. Олигофрения (от греческого *oligos* – малый, *phren* – ум) – это сборная группа болезненных состояний, проявляющихся в явлениях общего необратимого психического недоразвития с преобладанием в структуре интеллектуального дефекта слабости абстрактного мышления, а также отсутствие прогрессивности (прогрессирования).

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 %). Предположительные причины: эндогенные, семейные, негрубые экзогенные. При легкой умственной отсталости ребенок может обучаться по специальным (коррекционным) программам образовательных учреждений, овладевать несложными рабочими профессиями.

2. Умеренная умственная отсталость. Это средняя степень психического недоразвития (около 20 %). Причинами являются наследственность и органическое поражение головного мозга. При умеренной умственной отсталости, ребенок может овладевать речью и усваивать несложные навыки самообслуживания и обслуживающего труда. У таких детей наблюдаются глубокие дефекты восприятия, памяти, мышления, коммуникативной функции речи, моторики и эмоционально-волевой сферы. Определенная часть детей с умеренной умственной отсталостью может овладеть простейшими навыками чтения, письма, счета. После специального обучения они могут работать в специально организованных мастерских.

3. Тяжелая умственная отсталость. Таких детей около 4%. У них грубые органические факторы в этиологии. Тяжелой умственной отсталости сопутствуют неврологические, соматические расстройства. Эти дети имеют выраженные интеллектуальные нарушения и грубые расстройства всех сторон психики.

4. Глубокая умственная отсталость. Она встречается в 1 % случаев. Детям с глубокой умственной отсталостью недоступно осмысление окружающего мира, речь развивается крайне медленно или не развивается вообще. Для таких детей характерно нарушение моторики, координации движений, ориентировки в пространстве. Часто тяжесть нарушений такова, что дети ведут лежачий образ жизни. У детей с глубокой умственной отсталостью крайне трудно формируются элементарные навыки

самообслуживания. С такими детьми невозможно проводить диагностику, так как неразвиты предпосылки интеллекта, отсутствует способность к элементарным мыслительным процессам. С ними возможны самые простые формы невербальной коммуникации. Дети с глубокой умственной отсталостью не владеют навыками самообслуживания, им постоянно нужна помощь и надзор.

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

Рассматривая проблему формирования навыков общения у младших школьников с интеллектуальными нарушениями, ученые обращают своё внимание, прежде всего, на детей с легкой степенью интеллектуальных нарушений, так как значительное снижение интеллекта, грубые нарушения познавательной деятельности и речи у детей с умеренной и тяжелой степенью выраженности интеллектуальных нарушений не позволяют говорить о полноценном развитии коммуникации. Дети с легкой степенью интеллектуальных нарушений составляют основную массу учащихся специальных коррекционных школ.

М.С. Певзнер выделила пять основных форм олигофрении: не осложненную, с преобладанием процессов возбуждения или торможения, со снижением функций анализаторов, с психопатоподобным поведением, с выраженной недостаточностью лобных отделов коры головного мозга. Каждая из форм обладает целым рядом специфических признаков, обусловленных структурой дефекта, но также обнаруживаются и общие особенности, которые и служат основанием для их объединения в определенную категорию детей с отклоняющимся развитием и, следовательно, для обучения в специальной коррекционной школе. К таким общим особенностям можно отнести существенные отклонения в

развитии у детей всех высших психических функций, личностной сферы [4; 5; 9].

Протекание и развитие различных психических процессов зависят от содержания, структуры, мотивов, целей и средств осуществления деятельности. Своеобразие личности младших школьников с интеллектуальной недостаточностью обусловлено тем, что в процессе аномального развития у них формируется качественно своеобразное строение деятельности. То, что нормально развивающиеся дети усваивают в дошкольном возрасте, учащиеся с недостатками умственного развития получают позднее и только в процессе специального обучения [8].

Так, нарушение внимания - важного компонента деятельности - является одним из характерных симптомов интеллектуальными нарушениями. Исследования С.В. Лиепиня показывают, что у младших школьников с интеллектуальными нарушениями доминирующим является непроизвольное внимание, в отличие от их нормально развивающихся сверстников, у которых на первый план выступает произвольное [3]. Общий уровень развития внимания у учащихся специальных коррекционных школ низок. Это проявляется в том, что дети не замечают существенных элементов изображений, не улавливают то, что им сообщает учитель, неточно понимают задание, ошибаются при выполнении однотипной работы; при этом ошибки носят нестабильный характер, что указывает именно на недостаточность внимания, а не на незнание или неумение. Такие особенности детей с интеллектуальным недоразвитием М.С. Певзнер связывает с патологической инертностью нервных процессов, т. е. с нарушением их подвижности, баланса между процессами возбуждения и торможения [4].

Память этих детей отличается замедленностью запоминания, быстротой забывания, неточностью воспроизведения и эпизодической забывчивостью. У учеников с интеллектуальным недоразвитием страдает

как логическая, так и механическая память, их объем; продуктивность как произвольного, так и произвольного запоминания. В качестве отличительных особенностей воспроизведения материала можно назвать недостаточность полноты, точности, последовательности. Например, изложение материала в логической последовательности при непреднамеренном восприятии обычно представляет собой сумму неупорядоченного припоминания, где проявляются характерные нарушения речи и мышления. Однако при любом типе воспроизведения запоминаемого отмечается большое количество замен, привнесений, хотя к более старшему возрасту количество ошибок сокращается. Подобные особенности памяти значительно усложняют учебный процесс и познавательную деятельность в целом. Формирование навыков и умений, приобретение новых знаний и их использование невозможно без участия памяти. Крайне затрудненным в таких условиях становится и формирование представлений [1; 5; 8].

Мышление детей с недостатками умственного развития развивается по тем же законам, что и в норме: у них формируются те же виды мышления - наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое; те же операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение. Но существуют и специфические черты, которые в основном заключаются в замедленном темпе развития, в более поздних сроках начала и в растянутости этапов становления мышления. Недоразвитие аналитико-синтетической деятельности проявляется в бессистемности и непоследовательности анализа, когда ученики беспорядочно, по несколько раз называют несущественные свойства предмета, оставляя при этом без внимания главные детали. Следствием такого анализа является и неадекватный, некачественный синтез. Трудности анализа и синтеза усугубляются и бедным словарным запасом учащихся с интеллектуальными нарушениями, так как отсутствие в их активном

словаре слов, необходимых для характеристики объекта, нарушает целостность его восприятия и формирования представлений о нем [1; 5].

Нарушенными оказываются и операции сравнения. Ученики младших классов коррекционных школ обычно обращают внимание на те признаки, которые отличают один предмет от другого, а не выделяют нечто общее между объектами. С этим связаны последующие затруднения в классификации. Но основные трудности при сравнении наблюдаются при необходимости сопоставления мысленных образов, при оперировании представлениями и понятиями. Овладение абстрактным мышлением осложнено и серьезными затруднениями в установлении даже простых причинно-следственных связей, особенно в случаях, когда анализируемое понятие находится вне жизненного опыта детей с интеллектуальными нарушениями [1].

Детей с интеллектуальными нарушениями характеризует и слабость регулирующей роли мыслительной деятельности. Ребенок с интеллектуальными нарушениями часто не обдумывает своих действий, не предвидит результата, т. е. его мысль не выступает в качестве регулятора, который предвосхищает конечный итог всей деятельности. Эта особенность мышления тесно связана с еще одной - с критичностью. Ученики коррекционных школ не стремятся к самопроверке, не выражают желания улучшить уже достигнутые успехи. Некоторым учащимся вообще не свойственно сомневаться в правильности своих предположений, выводов и действий.

Однако причины подобных недостатков и других негативных особенностей личности младших школьников с интеллектуальными нарушениями следует искать не только в органическом поражении центральной нервной системы, но и в общественных условиях их воспитания и обучения. Развитие личности детей с интеллектуальными

нарушениями - одна из наиболее важных и сложных задач специальных коррекционных школ.

Адекватное развитие личности младших школьников с интеллектуальными нарушениями осложняется целым рядом факторов. Один из них - это незрелость их эмоциональной сферы. У детей, в зависимости от клинических форм интеллектуальных нарушений, возможны как быстрые перемены неустойчивых полярных эмоций, так и затянутость, инертность эмоциональных реакций, но в любом случае дети с трудом их контролируют. Многие исследователи указывали на то, что от недоразвития эмоционально-волевой сферы во многом зависит и интеллектуальная неполноценность детей с олигофренией [7]. В младшем школьном возрасте для них характерны безынициативность, несамостоятельность, внушаемость, слабая мотивация.

В младшем школьном возрасте у учеников специальных коррекционных школ обычно наблюдается неадекватная завышенная самооценка, но у некоторых детей возможны проявления и чрезмерно заниженного взгляда на самого себя. Это возможно в тех случаях, когда ребенок постоянно сталкивается с отрицательной оценкой со стороны взрослых.

При учете индивидуальных особенностей детей с отклоняющимся развитием в процессе обучения и воспитания может быть достигнута их успешная социализация и адаптация к окружающему миру. Л. С. Выготский говорил о том, что центральным вопросом проблемы умственной отсталости должно стать рассмотрение соотношения интеллекта и аффекта, но не просто как явления зависимости первого от второго, а как сложного процесса их внутренних взаимосвязей [11].

Таким образом, обратившись к литературе, посвященной изучению развития детей с интеллектуальным недоразвитием, можно сделать вывод о том, что нарушения, вызванные органическим поражением центрально

нервной системы, многообразны и затрагивают как интеллектуальную, так и эмоционально-волевыми сферы деятельности. С самого рождения у этой категории детей наблюдается задержанное и недостаточное развитие психических функций, которое без специализированного воздействия педагогов-дефектологов с каждым годом будет все более отличаться от нормального.

1.3. Особенности развития мышления у младших школьников с нарушением интеллекта

Мышление детей с нарушением интеллекта отличается глубоким своеобразием, т.к. недостатки их психики в целом проявляются тем значительнее, чем сложнее тот иной вид психической деятельности.

У детей с нарушением интеллекта выявлены особенности восприятия, значительные недостатки представлений, ограниченность воображения.

Источник развития мышления, как у нормальных, так и у детей с нарушением интеллекта – практическая деятельность [12].

Другая особенность мыслительной деятельности школьников с интеллектуальными нарушениями - это снижение возможности обобщения, т. е. конкретность мышления. В процессе обучения это проявляется в том, что дети плохо усваивают правила и общие понятия. Для учащихся с интеллектуальными нарушениями характерна также непоследовательность мышления, которая может быть обусловлена нарушением целенаправленности деятельности, вязкостью интеллектуальных процессов, склонностью застревать на деталях [8].

Умственная отсталость является не психологическим заболеванием, а специфическим состоянием, когда интеллектуальное развитие ребенка ограничено определенным уровнем функционирования центральной нервной системы [30]. Во многих источниках дается следующее

определение умственной отсталости: «Умственная отсталость – это стойкое, необратимое, нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга и центральной нервной системы» [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]. 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 нарушения психического развития ребенка, включая эмоции, волю, процессы познания, личность в целом. Особенности психики детей с нарушением интеллекта исследовали достаточно полно Л.В. Занкова, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, Ж.И. Шиф и др. На основании этих исследований они сделали вывод: ребенок с нарушением интеллекта может развиваться и обучаться, но только в пределах своих биологических возможностей. Эта истина довольно трагична для родителей детей с нарушением интеллекта, так как им хочется сделать все возможное, чтобы их ребенок стал «как все» [21, 30, 31, 39].

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].

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].

Основной недостаток мышления детей с нарушением интеллекта – слабость обобщения – проявляется в процессе обучения в том, что дети плохо усваивают правила и общие понятия. Они нередко заучивают правила наизусть, но не понимают их смысла и не знают, к каким явлениям эти правила можно применить. Поэтому изучение грамматики и арифметики – предметов, в наибольшей степени требующих усвоения правил – представляют для детей с нарушением интеллекта наибольшую трудность. Сложной задачей для них является усвоение новых понятий и правил, с которыми они имеют дело при изучении других учебных предметов.

Мышлению учащихся специальной (коррекционной) школы свойственна его непоследовательность. Особенно ярко эта черта выражена у тех детей с нарушением интеллекта, которым свойственна быстрая утомляемость [20].

Мерцающий характер внимания, непрерывно колеблющийся тонус психической активности не дают ребёнку возможности длительно и сосредоточенно обдумывать какой-либо вопрос. В результате возникает разбросанность и непоследовательность мыслей [8].

В иных случаях нарушение логики суждений возникают из-за чрезмерной туго подвижности интеллектуальных процессов, склонности застревать на одних и тех же частностях, деталях.

Следующий недостаток – слабость регулирующей роли мышления.

Особые трудности возникают у учителя в связи с тем, что умственно отсталые дети не умеют пользоваться в случае необходимости уже усвоенными умственными действиями.

Ж.И. Шиф отмечает, что после ознакомления с новой задачей ученики младших классов вспомогательной школы иногда сразу же принимаются их решать. В их уме не возникает предварительного действия. Новая задача не вызывает у умственно отсталых детей попыток предварительно представить себе в уме ход её решения [6].

Ребёнок с нарушением интеллекта часто не обдумывает своих действий, не предвидит их результата. Этот недостаток тесно связан с так называемой не критичностью мышления. Некоторым детям с нарушением интеллекта свойственно не сомневаться в правильности своих, только что возникших предположений. Они редко замечают свои ошибки. Ребенок с нарушением интеллекта скорее вспоминает, чем размышляет [4].

Наиболее легко вычленяются умственно отсталыми учениками резко и далеко выступающие периферические части объекта. Такие дети в большинстве случаев опускают те части предмета, которые трудно выделить «глазом».

Незамеченными остаются и части, мало отличающиеся от соседних частей цветом или другими свойствами своей поверхности.

Отсутствует многоступенчатое, последовательно усложняющееся членение объектов.

Ученикам младших классов коррекционной школы свойственна бессистемность анализа, которая выражается в том, что они рассматривают объект беспорядочно, не придерживаясь определённого плана.

Следствие такого анализа – недостаточность синтеза, это проявляется в том, что, выделяя части объектов, дети не только не упоминают о связях между ними, но не отмечают даже их сходства, последовательности их расположения.

Из всей совокупности зрительно воспринимаемых свойств ученики преимущественно указывают величину и цвет предмета, блеск, пятнистость и т.п. Материал, из которого сделан предмет, и особенно его форма, как правило, не упоминаются. Их выделяют лишь при наиболее благоприятных для этого условиях [18]. Характеризуя тот или иной объект, обычно указывают в нём постоянные признаки, общие для всех предметов подобного рода, а особенности, своеобразные черты пропускают.

У учеников с нарушением интеллекта постепенно совершенствуется умение расчленять объекты на основные части, а затем и выделять детали, т.е. они начинают воспринимать предмет более дифференцированно. Анализ обогащается и благодаря выделению свойств рассматриваемых предметов, которые раньше полностью опускались.

Особенно успешно происходит выделение признаков у предметов, которые вовлечены в практическую деятельность учащихся [16].

Несовершенство процесса сравнения, осуществляемого учениками с нарушением интеллекта, проявляется, прежде всего, в том, что дети соотносят между собой несоотносимые признаки предметов.

Не вовлекают в сравнение оба сопоставляемых объекта. В ходе сравнения обнаруживается характерное для детей с нарушением интеллекта явление так называемого «соскальзывания».

На процесс сравнения учащихся с нарушением интеллекта существенное влияние оказывают те условия, в которых он протекает.

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. Что касается самостоятельного использования практически выполненного сопоставления различных свойств предметов, то оно становится возможным только к концу школьного обучения.

Большой вклад в изучение операции сравнения внёс И.М. Соловьёв, который не только подробно исследовал развитие сравнения как одного из элементов познавательной деятельности, но и рассматривал сравнение как самостоятельную проблему, которая может быть раскрыта при анализе взаимосвязи различных сторон мышления. И.М.Соловьёв предложил для усиления познавательного эффекта операции сравнения вводить третий объект, что помогает детям с нарушением интеллекта установить не только сходство, но и различие объектов [14].

Изучая особенности образного мышления детей с нарушением интеллекта, А.Д. Виноградова и С.А. Клих отмечают, что наглядно-образное мышление умственно отсталых дошкольников и первоклассников вспомогательной школы развивается замедленно. Многие из того, что нормально развивающийся ребёнок приобретает самостоятельно в повседневном общении и деятельности у умственно отсталых детей может быть сформировано лишь в условиях специально организованного обучения. Чем раньше начинается работа, тем эффективнее результат [15].

Словесно-логическое мышление у детей с нарушением интеллекта в большинстве случаев не развивается вообще, а если и развивается, то это развитие крайне замедленно и имеет качественное своеобразие.

Так, например это может выражаться в том, что при классификации предметов обобщенные понятийные системы заменяются конкретно-ситуационными связями – овощи и фрукты объединяются на основании того, что они «продаются в магазине», кошка и собака – на основании того, что «живут дома».

Также у учащихся с интеллектуальной недостаточностью проявляются характерные общие черты: процессы сравнения и обобщения затруднены (по сравнению с нормально развивающимися сверстниками) отмечается слабость логического анализа и синтеза, трудность абстрагирования [6].

Недостатки мышления выражаются по-разному:

1 тип - дети с нарушением интеллекта, у которых процесс возбуждения ослаблен. Это сказывается на их мыслительных действиях – их обобщения затруднены, а мысли замедленны и туповаты.

2 тип - дети с нарушением интеллекта, у которых преимущественно ослаблен процесс внутреннего торможения. Это сказывается на ослаблении регулирующей функции мышления, на не критичности мышления и непоследовательности суждений.

3 тип - дети с нарушением интеллекта, у которых мало выражены указанные дефекты мышления – слабость обобщения и не критичность суждений. У них часто наступает состояние охранительного торможения, и дети не допускают случайных ошибок. Основными недостатками мышления детей 3-го типа являются непоследовательность суждений и пониженная работоспособность при интеллектуальной нагрузке [8].

Чтобы успешно проводить во вспомогательной школе коррекционную воспитательную работу, необходимо знать своеобразие,

недостатки и сохранные возможности познавательной деятельности, контингента учащихся вспомогательной школы. Изучение мыслительной деятельности является одним из важнейших условий реализации основной цели вспомогательной школы.

1.4. Роль уроков изобразительного искусства в коррекции мыслительной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта

Основная цель изучения предмета «Изобразительное искусство» заключается во всестороннем развитии личности обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в процессе приобщения его к художественной культуре и обучения умению видеть прекрасное в жизни и искусстве; формировании элементарных знаний об изобразительном искусстве, общих и специальных умений и навыков изобразительной деятельности (в рисовании, лепке, аппликации), развитии зрительного восприятия формы, величины, конструкции, цвета предмета, его положения в пространстве, а также адекватного отображения его в рисунке, аппликации, лепке; развитие умения пользоваться полученными практическими навыками в повседневной жизни.

Основные задачи:

1. Воспитание интереса к изобразительному искусству.
2. Раскрытие значения изобразительного искусства в жизни человека.
3. Воспитание в детях эстетического чувства и понимания красоты окружающего мира, художественного вкуса.
4. Формирование элементарных знаний о видах и жанрах изобразительного искусства искусствах. Расширение художественно эстетического кругозора.

5. Развитие эмоционального восприятия произведений искусства, умения анализировать их содержание и формулировать своего мнения о них.

6. Формирование знаний элементарных основ реалистического рисунка.

7. Обучение изобразительным техникам и приёмам с использованием различных материалов, инструментов и приспособлений, в том числе экспериментирование и работа в нетрадиционных техниках.

8. Обучение разным видам изобразительной деятельности (рисованию, аппликации, лепке).

9. Обучение правилам и законам композиции, цветоведения, построения орнамента и др., применяемых в разных видах изобразительной деятельности.

10. Формирование умения создавать простейшие художественные образы с натуры и по образцу, по памяти, представлению и воображению.

11. Развитие умения выполнять тематические и декоративные композиции.

12. Воспитание у учащихся умения согласованно и продуктивно работать в группах, выполняя определенный этап работы для получения результата общей изобразительной деятельности («коллективное рисование», «коллективная аппликация»).

Коррекция недостатков психического и физического развития обучающихся на уроках изобразительного искусства заключается в следующем:

- коррекции 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;

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

- коррекции 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.

Предмет «Изобразительное искусство» относится к предметной области «Искусство». В учебном плане предмет представлен с 1 по 4 классы. На изучение курса в 1-4 классах отводится по 1 часу в неделю.

Планируемые результаты освоения учебного предмета изобразительное искусство

Освоение обучающимися АООП, которая создана на основе ФГОС, предполагает достижение ими двух видов результатов: личностных и предметных.

В структуре планируемых результатов ведущее место принадлежит личностным результатам, поскольку именно они обеспечивают овладение комплексом социальных (жизненных) компетенций, необходимых для достижения основной цели современного образования - введения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в культуру, овладение ими социокультурным опытом. Личностные результаты освоения АООП образования включают индивидуально-личностные качества и социальные (жизненные) компетенции обучающегося, социально значимые ценностные установки.

Основное содержание учебного предмета изобразительное искусство

Содержание программы отражено в пяти разделах: «Подготовительный период обучения», «Обучение композиционной деятельности», «Развитие умений воспринимать и изображать форму предметов, пропорции, конструкцию»; «Развитие восприятия цвета предметов и формирование умения передавать его в живописи», «Обучение восприятию произведений искусства».

Программой предусматриваются следующие виды работы:

- рисование с натуры и по образцу (готовому изображению); рисование по памяти, представлению и воображению; рисование на свободную и заданную тему; декоративное рисование;

- проведение беседы о содержании рассматриваемых репродукций с картины художников, книжной иллюстрации, картинки, произведения народного и декоративно прикладного искусства.

2 класс

Формирование организационных умений: правильно держать и пользоваться инструментами (карандашами, кистью, красками), правильно располагать изобразительную поверхность на столе.

Сенсорное воспитание: различение формы предметов при помощи зрения, осязания и обводящих движений руки; узнавание и показ основных геометрических фигур и тел (круг, квадрат, прямоугольник, шар); узнавание, ориентировка на плоскости листа бумаги.

Развитие моторики рук: формирование правильного удержания карандаша и кисточки; формирование умения владеть карандашом; формирование навыка произвольной регуляции нажима; произвольного темпа движения (его замедление и ускорение), прекращения движения в нужной точке; направления движения.

Обучение приемам работы в изобразительной деятельности

Приемы рисования твердыми материалами (карандашом, фломастером):

- рисование разнохарактерных линий (упражнения в рисовании по клеткам прямых вертикальных, горизонтальных, наклонных, зигзагообразных линий; рисование дугообразных, спиралеобразных линии; линий замкнутого контура (круг, овал);

- упражнения в рисовании линий. Рисование предметов несложных форм (по образцу).

Приемы работы красками:

- приемы рисования руками: точечное рисование пальцами; линейное рисование пальцами; рисование ладонью.

Обучение действиям с шаблонами и трафаретами:

- правила обведения шаблонов;

- обведение шаблонов геометрических фигур, букв, цифр.

Обучение композиционной деятельности

Развитие умений воспринимать и изображать форму предметов, пропорции, конструкцию

Формирование понятий: «предмет», «форма», «фигура», «деталь», «часть», «элемент», «объем», «пропорции», «узор», «орнамент», «аппликация» и т.п.

Разнообразие форм предметного мира. Сходство и контраст форм. Геометрические фигуры. Природные формы. Передача пропорций предметов. Приемы и способы передачи формы предметов: рисование по опорным точкам, дорисовывание, обведение шаблонов, рисование по клеткам, самостоятельное рисование формы объекта и т.п.

Виды орнаментов по форме: в полосе, замкнутый, по содержанию: геометрический, растительный. Принципы построения орнамента в полосе, квадрате (повторение одного элемента на протяжении всего орнамента; чередование элементов по форме, цвету).

Развитие восприятия цвета предметов и формирование умения передавать его в рисунке с помощью красок

Понятия: «цвет», «краски», «акварель», «живопись» и т.д.

Цвета солнечного спектра (основные, составные). Теплые и холодные цвета. Смешение цветов.

Эмоциональное восприятие цвета. Передача с помощью цвета характера персонажа, его эмоционального состояния (радость, грусть). Роль белых и черных красок в эмоциональном звучании и выразительность образа. Подбор цветовых сочетаний при создании сказочных образов: добрые, злые образы.

Обучение восприятию произведений искусства

Примерные темы бесед:

«Изобразительное искусство в повседневной жизни человека. Работа художников, мастеров народных промыслов».

«Виды изобразительного искусства». Рисунок, живопись, декоративно-прикладное искусства.

«Как и о чем создаются картины» Пейзаж, портрет, натюрморт. Какие материалы использует художник (краски, карандаши и др.). Красота и разнообразие природы, человека, зданий, предметов, выраженные средствами живописи и графики. Художники создали произведения живописи и графики: И. Билибин, В. Васнецов, Ю. Васнецов, А. Саврасов, И. Остроухова, А. Пластов, В. Полenov, И. Левитан, К. Юон, И. Шишкин и т.д.

«Как и для чего создаются произведения декоративно-прикладного искусства». Истоки этого искусства и его роль в жизни человека (украшение жилища, предметов быта, орудий труда, костюмы). Какие материалы используют художники-декораторы. Разнообразие форм в природе как основа декоративных форм в прикладном искусстве (цветы, раскраска бабочек, переплетение ветвей деревьев, морозные узоры на

стеклах). Сказочные образы в народной культуре и декоративно-прикладном искусстве. Ознакомление с произведениями народных художественных промыслов в России с учетом местных условий. Произведения мастеров расписных промыслов (хохломяская, жостовская роспись и т.д).

Реализация этих задач на уроках изобразительной деятельности, будет способствовать развитию мыслительного процесса. Занимаясь изобразительной деятельностью, ребёнок младшего школьного возраста обязательно должен применять совокупность операций мышления. 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 нарушением интеллекта. 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].

Вывод по 1 главе

В современной литературе существует достаточно большое число определений мышления.

Мышление - психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека.

Мышление - высшая форма отражения мозгом окружающего мира, наиболее сложный познавательный психический процесс, свойственный только человеку. Чувственной основой мышления являются ощущения, восприятия и представления.

Мышление - это процесс опосредованного и обобщенного познания окружающего мира. Сущность его в отражении: общих и существенных свойств предметов и явлений, в том числе и таких свойств, которые не воспринимаются непосредственно; существенных отношений и закономерных связей между предметами и явлениями.

Мышление является одной из основных категорий психологии. Сложность феномена мышления, его многоаспектность раскрывается в многообразных определениях данного понятия, открывающих различные его аспекты, тем самым, дополняющих друг друга.

Мыслительная деятельность 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. 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 детей с нарушением интеллекта отличается глубоким своеобразием, т.к. недостатки их психики в целом проявляются тем значительнее, чем сложнее тот или иной вид психической деятельности.

В настоящее время под интеллектуальным недоразвитием понимается группа синдромов органической природы, проявляющихся выраженным общим психическим недоразвитием с преимущественной недостаточностью интеллектуальных способностей.

М.С. Певзнер выделила пять основных форм олигофрении: не осложненную, с преобладанием процессов возбуждения или торможения, со снижением функций анализаторов, с психопатоподобным поведением, с выраженной недостаточностью лобных отделов коры головного мозга.

Мышление детей с недостатками умственного развития развивается по тем же законам, что и в норме: у них формируются те же виды мышления - наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое; те же операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение. Но существуют и специфические черты, которые в основном заключаются в замедленном темпе развития, в более поздних сроках начала и в растянутости этапов становления мышления.

Основной недостаток мышления умственно отсталых детей – слабость обобщения, слабость регулирующей роли мышления.

Особые трудности возникают у учителя в связи с тем, что умственно отсталые дети не умеют пользоваться в случае необходимости уже усвоенными умственными действиями.

Ученикам младших классов коррекционной школы свойственна бессистемность анализа, которая выражается в том, что они рассматривают объект беспорядочно, не придерживаясь определённого плана.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

2.1. Результаты исследования состояния мыслительных операций у младших школьников с нарушением интеллекта

Для исследования особенностей мыслительных операций детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта нами определена база исследования МБОУ «С(К)ОУ № 119 г. Челябинска». В исследовании принимали участие 4 ребёнка 2 класса с нарушением интеллекта.

Для изучения состояния мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизация, классификация) у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта предлагается рассмотреть несколько диагностических методик.

1. Методика «Узнавание конфликтных изображений-нелепиц» («Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка» Семаго Н. Я., Семаго М. М.) [41].

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

Оборудование: приложения 1.

Процедура: 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.

Обработка результатов:

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. [41].

2. Методика «Назови одним словом» Рубинштейна С. Я. [39]

Цель: выявление уровня развития обобщения.

Оборудование: 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 –

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

Обработка 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 9-10 группам предметов, но допускает незначительные затруднения в их подборе.

Средний уровень: 5-6 баллов. Учащийся правильно подобрал обобщающее слово к 6-8 группам.

Ниже среднего: 3-5 балла. Учащийся правильно подобрал обобщающее слово к 4-6 группам.

Низкий уровень: 0-2 балла. Учащийся правильно подобрал обобщающее слово 0-2 группам. [39].

3. Методика «Четвертый лишний» Рубинштейна С. Л. (модификация Шипицыной Л. М.) [39].

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

Оборудование: 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.

Процедура: 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. Ответы ребёнка заносятся в протокол.

Обработка 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: 3-4 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. [39].

Остановимся на выполнении заданий детьми.

По методике «Узнавание конфликтных изображений-нелепиц», были изучены особенности анализа и синтеза у обучающихся с нарушением интеллекта. Анализируя полученные данные, стоит отметить, что у детей выявлен недостаточный уровень развития анализа и синтеза.

Мария определила 3 нелепицы (кружка с ухом, зонт с лампочкой, веник с цветами). На вопрос: объясни, как должно быть? Маша ответила, что лампочка висит на потолке, а не в зонтике. Остальные 2 нелепицы объяснить не смогла.

Максим определил 3 нелепицы (тарелка с ложкой, лопата с хвостом, самолет-рыба). На вопрос: объясни, как должно быть? Максим ответил, что лопаты с хвостом не бывает, а самолет не рыба. Третью нелепицу объяснить не смог.

Анна определила одну нелепицу (самолет-рыба). На вопрос: объясни, что здесь необычно? Анна ответила, что самолет-рыба красивый.

Сергей определил 4 нелепицы (кружка с ухом, самолет-рыба, зонт с лампочкой, тарелка с ложкой). На вопрос: как должно быть? Сергей ответил, что самолет не рыба, а на кружке нет уха. Остальные 2 нелепицы объяснить не смог.

Полученные данные представлены в таблице 1.

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

№	Учащиеся	Определил кол-во нелепиц	Объяснил	Средний балл	Уровень
1	Мария П.	3	1	2	Ниже среднего
2	Максим К.	3	2	2	Ниже среднего
3	Анна К.	1	0	1	Низкий
4	Сергей Б.	4	2	3	Ниже среднего
Среднее групповое значение		3	1,2	2	Ниже среднего

Мария правильно подобрала обобщающие слова к 7 группам предметов. 5 самостоятельно (цвета, цветы, еда, рыбы, мебель) и 2 с наводящими вопросами. 1) Волк, медведь, заяц – звери. Где они живут? (в лесу). Значит какие это животные? (дикие). 2) Дуб, береза, липа – растут на улице. Как их называют одним словом? (деревья).

Максим правильно подобрал обобщающие слова к 5 группам предметов. 3 самостоятельно (транспорт, цвета, цветы, рыбы) и 2 с наводящими вопросами. 1) Шкаф, тумбочка, кровать – дома стоит. Как называют одним словом? (мебель). 2) Ручка, карандаш, фломастер – ими пишут и рисуют.

Анна правильно подобрала обобщающие слова к 4 группам предметов. 3 самостоятельно (цветы, деревья, транспорт) и 1 с наводящим вопросом. 1) Капуста, картошка, лук – растут в саду. Как их называют одним словом? (овоци).

Максим правильно подобрал обобщающие слова к 5 группам предметов. 2 самостоятельно (цвета, деревья) и 3 с наводящими вопросами. 1) Тrolleyбус, автобус, трамвай – ездят по дороге. Как их называют одним словом? (транспорт). 2) Капуста, картошка, лук – они все в одном супе. Как их называют одним словом? (овоци). 3) Рука, нога, голова – находятся на теле. Значит как они называются одним словом? (части тела).

Анализ результатов исследования операций обобщения по методике «Назови одним словом» представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования операций обобщения (по методике «Назови одним словом»)

№	Учащиеся	Подобрал обобщающее слово	Балл	Уровень
1	Мария П.	7	6	Средний
2	Максим К.	5	4	Ниже среднего
3	Анна К.	4	3	Ниже среднего
4	Сергей Б.	5	4	Ниже среднего
Среднее групповое значение		5,5	4,3	Ниже среднего

Следующим этапом исследования является рассмотрение результатов по третьей методике «Четвертый лишний», с помощью которого мы выявляли уровень классификации и систематизации у обучающихся с нарушением интеллекта.

Мария определила лишнее слово в 4 группах: 1) Воробей, синица, голубь, пчела – лишняя пчела, она маленькая и собирает мед с цветов. Как ты назовешь одним словом остальные 3 слова? (птицы). 2) Яйцо, цыпленок, курица, котенок – котенок, дома живет. Назвать одним словом

оставшиеся слова не смогла. 3) Мальчик, доктор, градусник, милиционер – градусник, он стеклянный. Как ты назовешь остальные 3 слова? Они живые. 4) Анастасия, Александр, Валерий, Евгений – ответить не смогла. 5) Девять, три, число, семь – число, потому что его не считают.

Максим определил лишнее слово в 2 группах: 1) Воробей, синица, голубь, пчела – пчела, она маленькая и не птица. 2) Яйцо, цыпленок, курица, котенок – котенок, курица яйцо дает, а цыпленок из яйца вылупляется. 3) Мальчик, доктор, градусник, милиционер – ответить не смог. 4) Анастасия, Александр, Валерий, Евгений – ответить не смог. 5) Девять, три, число, семь – число. Объяснить и обобщить затруднился.

Анна определила лишнее слово в 3 группах: 1) Воробей, синица, голубь, пчела – пчела, она мёд делает. 2) Яйцо, цыпленок, курица, котенок – ответить не смогла. 3) Мальчик, доктор, градусник, милиционер – ответить не смогла. 4) Анастасия, Александр, Валерий, Евгений – ответить не смогла. 5) Девять, три, число, семь – число. Объяснить и обобщить затруднилась.

Сергей определил лишнее слово в 3 группах: 1) Воробей, синица, голубь, пчела – лишняя пчела, остальные птицы. 2) Яйцо, цыпленок, курица, котенок – котенок. Объяснить и обобщить затруднился. 3) Мальчик, доктор, градусник, милиционер – градусник, остальные люди. 4) Анастасия, Александр, Валерий, Евгений – ответить не смог. 5) Девять, три, число, семь – ответить не смог.

Результаты по методике представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты исследования операций классификации и систематизации (по методике «Четвертый лишний»)

№	Учащиеся	Определил лишнее слово	Объяснил	Обобщил	Средний балл	Уровень
1	Мария П.	4	3	2	5	Средний
2	Максим К.	3	1	2	3	Ниже среднего
3	Анна К.	2	2	1	3	Ниже среднего
4	Сергей Б.	3	1	2	4	Ниже среднего
Среднее групповое значение		3	2	1,7	3,7	Ниже среднего

Исходя из результатов исследования, отмечено, что у детей наблюдается недостаточный уровень развития сравнительного анализа и синтеза. Дети с нарушением интеллекта 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 нарушением интеллекта.

Таблица 4 - Обобщенные результаты обследования особенностей мыслительных операций младших школьников с нарушением интеллекта

№	Учащиеся	Баллы					Уровень
		Анализ и синтез	Классификации и систематизации	Обобщение	Сравнение	Средний балл	
1	Мария П.	2	6	5	4	4,2	средний
2	Максим К.	2	4	3	4	3,2	низкий
3	Анна К.	1	3	3	2	2,2	низкий
4	Сергей Б.	3	4	4	3	3,5	низкий

Для ребенка со средним уровнем характерно наличие попыток совершать мыслительные операции (часть операций мышления удается выполнить, но значительная часть остается все также непосильной). Он определяет понятия, но не объясняет причины, выявляет сходство и различие не во всех объектах.

Дети с низким уровнем обладают достаточно низким уровнем анализа, синтеза, обобщения, классификации и сравнения. Эти дети определяют понятия, не могут объяснить причины, затрудняются обнаружить сходство и различие в некоторых объектах.

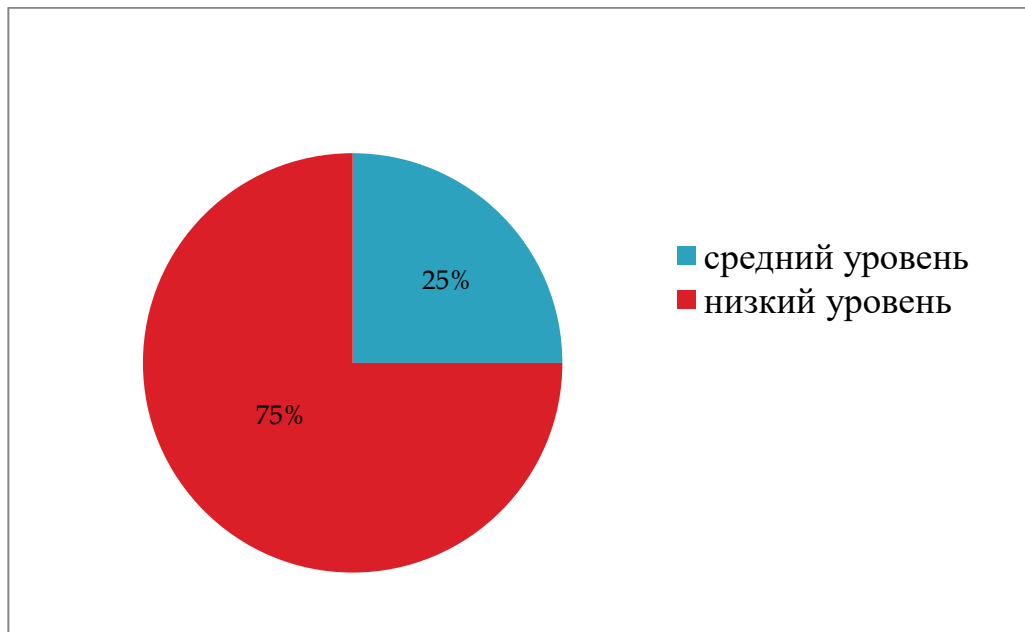


Рисунок 1 – Диаграмма обобщенных результатов обследования особенностей мыслительной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта

Таким образом, в результате исследования был выявлен преимущественно низкий уровень мыслительных операций у детей с нарушением интеллекта младшего школьного возраста. Большая часть детей допускает ошибки при выполнении заданий, не может выявлять сходства и различия между предметами, обобщать их общим словом, классифицировать по определенным признакам.

2.2. Игры и упражнения по коррекции мыслительной деятельности

На основании полученных результатов мы пришли к выводу о необходимости проведения работы по коррекции мыслительной деятельности.

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

По изобразительному искусству рекомендован учебник: «Изобразительное искусство», для специальной коррекционной школы под редакцией доктора педагогических наук В.В. Воронковой и авторской

программы И.А. Грошенкова «Изобразительное искусство» – М.; Просвещение, 2013.

Коррекционная работа разработана для обучающихся 2 класса, реализуется в процессе уроков изобразительного искусства – 34 часа, 1 час в неделю, в течение 1 учебного года. На уроках будут использоваться дидактические игры и упражнения по коррекции мыслительной деятельности.

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 учебная программа содержит 4 раздела: «Обучение композиционной деятельности»(6ч); «Развитие умений воспринимать и изображать форму предметов, пропорции, конструкцию»(12ч); «Развитие восприятия цвета предметов и формирование умения передавать его в живописи»(4ч); «Обучение восприятию произведений искусства»(12).

Программой предусмотрены следующие виды работы: рисование с натуры, декоративное рисование, 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 и упражнения. Игры и упражнения можно использовать как в вводной части урока, так и в заключительной. Урок изобразительного искусства проводится учителем, дидактические игры и упражнения рекомендует дефектолог.

Примеры дидактических игр и упражнений по реализации коррекционной работы средствами изобразительной деятельности представлены в таблице 5.

Таблица 5 - Тематическое планирование дидактических игр и упражнений на уроках изобразительного искусства

№	Раздел	Тема урока	Применяемые игры и упражнения	Развитие мыслительных операций	Планируемые результаты по ФГОС		Формируемые базовые учебные действия
					Личностные	Предметные	
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Рисование с натуры	1) Рисование с натуры овощей и фруктов	Дид. игра: «Закончи картинку» Упр.: «Назови какого цвета и формы фрукты и овощи, сравни их»	Анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация	1) Формировать навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками; 2) воспитание эстетических потребностей, ценностей и чувств; 3) развитие этических чувств, проявление доброжелательности, эмоциональной отзывчивости и взаимопомощи, проявление сопереживания к чувствам других людей; 4) формировать наличие мотивации к творческому труду.	Знание основных особенностей некоторых материалов, используемых в рисовании; знание выразительных средств изобразительного искусства: «контур», «цвет»; рисование с натуры и по памяти после предварительных наблюдений; рисование по воображению.	Следование при выполнении работы инструкциям учителя; способности оценивать результаты художественно-творческой деятельности, собственной и одноклассников (красиво, некрасиво, аккуратно, похоже на образец).
		2) Рисование с натуры ёлочных украшений	Упр.: «Найди, среди картинок ветвей деревьев, веточки ели»	Анализ, синтез, сравнение, классификация, систематизация			
		3) Рисование с натуры флажка	Дид. игра: «Герб»	Анализ, синтез, сравнение, обобщение			

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5	6	7	8
2	Декоративное рисование	1) Рисование узора в круге - расписная тарелка.	Дид. игра: «Волшебный овал» Упр.: «Дорисуй половину предмета»	Анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, систематизация			
		2) Рисование узора в полосе из чередующихся геометрических фигур	Упр. на логическое мышление «Назови предметы похожие на геометрические тела»	Анализ, синтез, сравнение, классификация			
		3) Рисование узора в полосе из цветов и листочков	Дид. игра: «Веселый узор»	Анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, систематизация			
3	Рисование на темы	1) Рисование на тему «Деревья осенью»	Дид. игра: «Собери картинку» Упр.: «Цвета»	Анализ, синтез, сравнение, классификация			

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5	6	7	8
		2) Рисование на тему «Снеговик»	Дид. игра: «Оживи фигуру» Упр.: «Дорисуй»	Анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, систематизация			
		3) Рисование на тему «Рыбки в аквариуме среди водорослей»	Дид. игра: «Найди аквариум для рыбок»	Анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, систематизация			
4	Беседа об изобразительном искусстве	1) Беседа о картинах. Рисование рамки для картины	Дид. игра: «Волшебная нитка»	Анализ, синтез, сравнение, классификация			
		2) Знакомство с Полхово-Майданскими изделиями. Рисование узора в полосе	Упр.: «Отличи Полохов-Майданские изделия от дымковской игрушки»	Анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, систематизация			

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5	6	7	8
		3) Знакомство с Городецкой росписью. Узор из цветков в кружке	Упр.: «Определи, из предложенных картинок, элементы городецкой росписи»	Анализ, синтез, сравнение, классификация, систематизация			

Упражнения:

«Назови какого цвета и формы фрукты и овощи, сравни их»

Цель: развивать зрительное восприятие, мышление, формирование сенсорных эталонов (цвет, форма).

Материал: карточки с изображениями фруктов и овощей, мешочек с фруктами и овощами.

Ход игры: ребенок выбирает из мешка фрукт или овощ, называет его, дает характеристику (форма, цвет), сравнивает с предлагаемыми картинками и кладет сверху на выбранную карточку.

«Дорисуй половину предмета»

Цель: развивать зрительное восприятие, мышление, ориентирование на листе бумаги.

Материал: карточки с изображением половины симметричного предмета, бумага, карандаши или фломастеры.

Ход игры: ребенок выбирает карточку, накладывает её на лист бумаги и дорисовывает недостающую половину предмета.

«Дорисуй»

Цель: развивать творческое воображение, мышления, ориентирование на листе бумаги.

Материал: листы бумаги с изображением клякс или геометрических фигур, карандаши или фломастеры.

Ход игры: ребенку предлагается превратить кляксы или геометрические фигуры в забавные рисунки, пририсовав к ним какие-либо детали.

«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).

Дидактичная игра «Закончи картинку»

Цель: обнаружить уровень сформированности восприятия и определения предмета за его частями, уметь его закончить рисовать; развивать мышление, фантазию, воображение.

Ход игры: на картинках частично нарисованы предметы (рыбка, лодка). Нужно узнать предмет, дорисовывать части, которых не хватает, и раскрасить.

Дидактичная игра «Оживи фигуру»

Цель: направлять детей на развитие творческого воображения, мышления; закреплять приемы рисования.

Ход игры: на карточках нарисованы геометрические фигуры, разные по размеру. Нужно определить на какой предмет похожая та или иная фигура, дорисовывать частицы - «оживить» ее.

Дидактичная игра «Волшебный овал»

Цель: учить детей дорисовывать детали к геометрической фигуре, чтобы получить изображение, которое они представляют; развивать мышление, воображение, фантазию.

Ход игры: рассмотреть с детьми фрукты и овощи, которые имеют овальную форму. Предложить им создать из овала какой-нибудь фрукт или овощ.

Дидактическая игра «Собери картинку»

Цель: развитие логического мышления, кругозора, познавательного интереса и речевой активности.

Материал: карточки с изображением деревьев, разрезанные на несколько частей.

Ход игры: детям раздают игровые карточки, разрезанные на 4, 5 частей (в соответствии со способностями ребёнка). Собрав картинку, ребёнок рассказывает, что он собрал. Например: Дуб – это дерево. На нём растут жёлуди.

По нашему мнению, если включать в структуру занятия игры и упражнения и систематически проводить их, то мы можем добиться положительного и эффективного результата.

Дидактическая игра «Найди аквариум для рыбок»

Цель: развитие зрительного восприятия, мышления, формирование сенсорных эталонов (цвет, форма).

Ход игры: на доске в общем аквариуме находятся 18 рыбок красного, желтого, синего цветов и разные по форме. Для каждой из этих рыбок нужно найти свой аквариум, т.е. разместить ее по определенному признаку (цвет, форма).

Дидактическая игра «Герб»

Цель: развитие воображения, образного мышления, изобразительных навыков.

Материал: лист бумаги, простой карандаш, ластик, цветные карандаши или фломастеры.

Ход игры: рассказать детям, что такое герб, рассмотреть изображения гербов и предложить нарисовать герб (класса, своей семьи и тд.). По окончании работы, дети по очереди демонстрируют свои рисунки и рассказывают о них.

Дидактическая игра «Волшебная нитка»

Цель: развитие воображения, обзорного мышления, художественного вкуса.

Материал: два листа бумаги, нитки, краски (лучше гуашь), кисти (для каждого ребенка).

Ход игры: учитель показывает детям клубок ниток и говорит, что эти нитки волшебные, потому что они умеют рисовать картины. Затем учитель предлагает внимательно посмотреть, как это делается. Нитку окунают в краску и в произвольном порядке укладывают на листе бумаги. Сверху накрывают другим листом, слегка прижимают нижний лист и вытаскивают нитку за один конец – получается абстрактный рисунок. Дети повторяют все показанные операции и получают причудливые изображения. Учитель просит детей дать одно или несколько названий картинам.

Дидактическая игра «Веселый узор»

Ход игры: на классной доске перед каждой командой прикрепляется чистая полоса бумаги для коллективной работы над созданием узора. По команде учителя к своим полосам подходят первые представители от каждой команды, выбирают и прикрепляют первый элемент узора. Затем выходят вторые представители, третьи и т.д. Каждый выбирает и прикрепляет один элемент узора, соблюдая ритм, учитывая форму и цвет. Выигрывает та команда, учащиеся которой правильно, красиво и быстро справятся с работой, не нарушая правил игры. Правило: участник эстафеты выходит прикреплять свой элемент узора только тогда, когда предыдущий участник сядет на свое место.

Вывод по 2 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 мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта (легкой умственной отсталостью) на уроках изобразительной деятельности нами определена база исследования МБОУ «С(К)ОУ № 119 г. Челябинска». В исследовании принимали участие 4 ребенка 2 класса с легкой умственной отсталостью.

Для исследования состояния мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта 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 мыслительной деятельности у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. 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 и низкий уровень развития. А это говорит о том, что среди обучающихся необходимо проводить коррекционную работу.

Цель коррекционной работы: развитие мыслительной деятельности 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 игры и упражнения позволят детям постепенно овладеть необходимыми сторонами мыслительного процесса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось теоретически изучить и практически обосновать необходимость работы по коррекции мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Для реализации цели нами был определен ряд задач.

Выполняя первую задачу исследования, которая состояла в изучении и анализе психолого-педагогической специальной литературе по исследованию, 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 изучении и анализировании особенностей мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, мы провели диагностическое исследование детей по методикам Семаго Н. Я., Семаго М. М.; Рубинштейна С. Я.; Рубинштейна С. Л.

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

Выполняя третью задачу исследования, состоявшую в систематизировании игр и упражнений по коррекции мыслительной деятельности у младших школьников с нарушением интеллекта, используемых на уроках изобразительного искусства, нами были определены ряд игр и упражнений на развитие анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, систематизации.

Таким образом, можно сделать вывод, что в качестве эффективного средства развития мыслительных операций целесообразно использовать игры и упражнения на уроках изобразительного искусства.

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. Zhabramnaya, S. D. От диагностики к развитию [Текст]: материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошк. учреждениях и нач. кл. шк. / София Zhabramnaya. – М.: Новая шк., 2000. – 144 с.
15. Zhabramnaya, S. D. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст]/ София Zhabramnaya. – М.: Просвещение ВЛАДОС, 2005 – 112 с.
16. Zaytseva, I. A. Коррекционная педагогика [Текст] / И. А. Zaytseva, В.С. Кукушин, Г. Г. Ларин – Ростов н /Д: МарТ, 2002. – 304 с.
17. Zankov, L. V. Психология умственно отсталого ребенка [Текст] / Леонид Zankov. – 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. Zinchenko, Б. Г. Мещерякова. – М.: Олма-пресс, 2004. – 666 с.
20. Ippolitova, N. V. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация [Текст]/ N. V. Ippolitova, N. S. Sterkova // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8-14.
21. Isaev, D. N. Умственная отсталость у детей и подростков [Текст] / Дмитрий Isaev. – СПб. : Речь, 2003. – 391 с.

22. Калмыкова, З. И. 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.

ПРИЛОЖЕНИЕ

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

лист 15



лист 14

