



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Психолого-педагогическая условия формирования мыслительной деятельности
младших школьников с умственной отсталостью легкой степени**

Магистерская диссертация
по направлению: 44.04.01 Специальное (дефектологическое) образование
Профильная направленность: «Психолого-педагогическая реабилитация лиц с
ограниченными возможностями здоровья»

Проверка на объем заимствований:
79,17 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«__» _____ 2019 г.

Зав. кафедрой (СПО)

(Л.Н. Алексеева)

Выполнила:

Студентка группы (ЗФ-309-170-2-1Кст)
Орехова Ирина Владимировна

Научный руководитель:

(Лапчинская И.В., к.п.н., доцент)

Челябинск, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....2

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ.....8

1.1. Мышление как психический процесс. Онтогенетический ход развития форм мыслительной деятельности.....8

1.2. Клинико-психологическая характеристика умственной отсталости.....16

1.3. Особенности формирования мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости.....23

1.4. Современные методы диагностики и коррекции мыслительной деятельности младших школьников с легкой умственной отсталостью.....32

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....45

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ИМЕЮЩИХ ЛЕГКУЮ СТЕПЕНЬ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ.....49

2.1. Изучение уровня сформированности мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени на констатирующем эксперименте.....49

2.2. Содержание экспериментальной работы по формированию мыслительной деятельности умственно отсталых младших школьников с учетом разработанных психолого-педагогических условий.....59

2.3. Эффективность экспериментальной работы по формированию мыслительной деятельности младших школьников с умственной отсталостью легкой степени.....72

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....77

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....80

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....84

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....90

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....93

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В сфере специальной педагогики и

психологии проблема обучения и воспитания детей с нарушениями интеллектуального развития по-прежнему не теряет своей актуальности. Дети, относящиеся к этой категории, характеризуются очень выраженной вариативностью проявлений индивидуально-психологических особенностей в самых разных сферах деятельности. Учитывая особенности индивидуального развития и специфику дизонтогенетического развития, обучение и воспитание детей с различными видами и формами отклонений в интеллектуальном развитии требует специального подхода.

Проблема коррекции познавательной деятельности учащихся с лёгкой степенью умственной отсталости получила свою теоретическую и экспериментальную разработку в коррекционной психологии на основе общей теории деятельности и развития психики, разработанной Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном. Утвердившееся в психологии положение о том, что важнейшие закономерности психического развития аномальных детей в своей основе совпадают с закономерностями нормально развивающихся, является для коррекционной психологии основополагающим принципом, выражающим суть современную подхода к пониманию возможностей развития операций мышления у детей с умственной отсталости. Н.П. Вайзман и Д.С. Гуровец, В.В. Воронковой, И.В. Белякова, С.Д. Забрамная, отмечают, что необходимо заниматься изучением наглядно-образного и словесно-логического мышления и их коррекцией у младших школьников с умственной отсталостью, в процессе их развития. В структуре познавательной деятельности таких школьников операции мышления занимают особое место, поскольку, именно здесь наиболее отчетливо проявляются своеобразие и недостатки всей их познавательной деятельности. К настоящему моменту мышление и, в частности, мыслительные операции являются одним из самых исследованных в коррекционной психологии психических процессов (Л.С. Выготский, О.П. Гаврилушкина, Л.В. Занков, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, И.М.Соловьев, Е.А. Стребелева, Ж.И. Шиф и др.).

Коррекционная работа по коррекции интеллектуальной деятельности в специальной школе занимает важное место в системе обучения детей с нарушением интеллекта. Так как у контингента школы имеются стойкие нарушения познавательной деятельности. Своевременная и целенаправленная работа по коррекции нарушений детей способствует развитию мыслительной деятельности, усвоению школьной программы, социальной адаптации учеников специальной школы. Вместе с тем в настоящее время имеется лишь очень незначительное количество специальной литературы, отражающей комплексную систему работы по коррекции познавательной деятельности школьников с нарушением интеллекта.

На основе изучения специальной литературы нами выявлено *противоречие* между широкой распространенностью нарушений интеллектуальной деятельности младших школьников и недостаточным арсеналом методических средств, направленных на коррекцию мыслительной деятельности учащихся данной категории с опорой на сохраненные возможности их психических процессов.

В связи с этим нами выбрана тема магистерской диссертации: «Психолого-педагогические условия формирования мыслительной деятельности младших школьников с умственной отсталостью легкой степени».

Цель нашего исследования – выявить психолого-педагогические условия, способствующие формированию мыслительной деятельности младших школьников с умственной отсталостью легкой степени.

Объектом исследования является мышление детей младшего школьного возраста, имеющих легкую степень умственной отсталости.

Предмет исследования – психолого-педагогические условия формирования мыслительной деятельности младших школьников, имеющих умственную отсталость.

В ходе исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. изучить понятие мышления с точки зрения психического процесса, его физиологическую основу, виды и основные характеристики, операции;
2. дать клинико-психологическую характеристику умственной отсталости;
3. провести анализ своеобразия мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью;
4. выявить современные методы диагностики и коррекции мыслительной деятельности младших школьников с легкой умственной отсталостью;
5. изучить уровень сформированности мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени;
6. разработать психолого-педагогические условия формирования мыслительной деятельности умственно отсталых младших школьников;
7. провести формирующий эксперимент по формированию мыслительной деятельности умственно отсталых младших школьников с учетом разработанных психолого-педагогических условий и оценить эффективность его результатов.

В ходе исследования использовались следующие **методы**:

– теоретические: анализ психолого-педагогической, методической литературы по проблеме исследования; систематизация полученной информации;

– эмпирические: изучение психолого-педагогической и медицинской документации детей, наблюдение за деятельностью детей, педагогический эксперимент; диагностические методики («Корректирующая проба» - тест Бурдона, «Пиктограмма» - адаптированный вариант А.Р. Лурия, «Раздели на группы», «Последовательные картинки» - адаптированный вариант методики А.Н. Берштейна, «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена;

– методы обработки данных: количественный (статистический) и качественный анализ.

Гипотеза исследования: экспериментальное воздействие по формированию мыслительной деятельности младших школьников с умственной отсталостью легкой степени будет эффективным при соблюдении следующих условий:

- экспериментальная работа будет проводиться поэтапно, последовательно с учетом возраста детей, индивидуальных и типических детских трудностей;
- необходимо включение коррекционных воздействий в значимую для детей деятельность;
- упражнения должны носить развивающую направленность, содействовать развитию операций мышления.

Научная новизна исследования определяется тем, что обоснована целесообразность использования индивидуальных, типических особенностей психической деятельности детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью в разработке программ развития мыслительной деятельности.

Определены психолого-педагогические условия, способствующие формированию мыслительной деятельности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени, экспериментально подтверждена их эффективность.

Предложены критерии определения уровней сформированности мыслительной деятельности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени.

Теоретическая значимость заключается в том, что уточнен и обновлен понятийный аппарат: «умственная отсталость легкой степени», «мыслительная деятельность», «формирование мыслительной деятельности», «интеллектуальный дефект», «психолого-педагогические условия формирования мыслительной деятельности» и др.

Рассмотрены существующие методы диагностики и коррекции мыслительной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью.

Выделены и теоретически обоснованы психолого-педагогические условия формирования мыслительной деятельности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени.

Расширены, систематизированы и дополнены теоретические представления об особенностях познавательного развития детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью.

Полученный фактический материал позволяет конкретизировать теоретическое положение Л.С. Выготского об уровне актуального и зоне ближайшего развития применительно к детям с умственной отсталостью, а также определить роль специально организованных условий в компенсации и коррекции дефекта.

Практическая значимость состоит в том, что выявленные психолого-педагогические условия формирования мыслительной деятельности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени открывают новые аспекты совершенствования профессиональной подготовки педагогов, психологов, дефектологов; практическая реализация психолого-педагогических условий формирования мыслительной деятельности обеспечит позитивные изменения в КГУ «Лисаковская специальная школа – интернат для детей с особыми образовательными потребностями».

Материалы магистерской диссертации исследования, полученные результаты и выводы, могут быть использованы при подготовке методических рекомендаций учителям-дефектологам и психологам при работе с умственно-отсталыми школьниками.

Экспериментальная база исследования. Эмпирическое исследование особенностей мыслительной деятельности младших школьников с легкой степенью умственной отсталости было организовано на базе КГУ «Лисаковская специальная школа – интернат для детей с особыми

образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области (г. Лисаковск, Р. Казахстан).

Структура магистерской диссертации: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ

1.1. Мышление как психический процесс.

Онтогенетический ход развития форм мыслительной деятельности

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].

С физиологической точки зрения процесс мышления представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность коры больших полушарий головного мозга. В осуществлении процессов мышления принимает участие вся кора головного мозга. Для процесса мышления, прежде всего, имеют значения те сложные временные связи, которые образуются между мозговыми концами анализаторов. Поскольку деятельность отдельных участков коры всегда детерминирована внешними раздражителями, поскольку образующиеся при одновременном их возбуждении нервные связи отражают действительные зависимости между явлениями и предметами объективного мира. Эти закономерно вызываемые внешними раздражителями связи, ассоциации, и составляют физиологическую основу процесса мышления. При этом мышление обеспечивается системами, функционально объединенных нейронов головного мозга, которые отвечают за конкретные мыслительные операции и имеют свои характеристики, т. е. коды [8, 37, 38].

Процесс мышления характеризуется следующими особенностями:

1. Мышление соотносит данные ощущений и восприятий — сопоставляет, сравнивает, различает, раскрывает отношения, опосредования и через отношения между непосредственно чувственно данными свойствами вещей и явлений раскрывает новые, непосредственно чувственно не данные

абстрактные их свойства; выявляя взаимосвязи и постигая действительность в этих её взаимосвязях, мышление глубже познает её сущность. Мышление отражает бытие в его связях и отношениях, в его многообразных опосредованиях [37].

2. Мышление опирается на имеющиеся у человека знания об общих законах природы и общества. В процессе мышления человек пользуется уже сложившимися на основе предшествующей практики знаниями общих положений, в которых отражены наиболее общие связи и закономерности окружающего мира [38].

3. Мышление всегда имеет опосредованный характер. В процессе мышления, используя данные ощущений, восприятий и представлений, человек вместе с тем выходит за пределы чувственного познания, т.е. начинает познавать такие явления внешнего мира, их свойства и отношения, которые непосредственно вовсе не даны в восприятиях и потому непосредственно вообще не наблюдаемы [8, 38].

4. Мышление всегда есть отражение связей и отношений между предметами в словесной форме. Мышление и речь находятся в неразрывном единстве. Благодаря тому, что мышление протекает в словах, облегчаются процессы абстракции и обобщения, так как слова по своей природе являются совершенно особыми раздражителями, сигнализирующими о действительности в самой обобщенной форме. Только пользуясь средствами языка, человек, исходя из данных, полученных путем ощущений и восприятий, может подняться до отвлеченного мышления, отразить существенные закономерности наблюдаемых явлений [8].

5. Мышление, как познавательная теоретическая деятельность, теснейшим образом связано с действием. Человек познаёт действительность, воздействуя на неё, понимает мир, изменяя его. Мышление не просто сопровождается действием или действие — мышлением; действие — это

первичная форма существования мышления. Первичный вид мышления — это мышление в действии и действием, мышление, которое совершается в действии и в действии выявляется [37].

6. Мышление имеет целенаправленный характер. Начальным моментом мыслительного процесса обычно является проблемная ситуация. Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс; он всегда направлен на разрешение какой-то задачи [37].

При всем многообразии подходов к определению предмета психологии мышления, можно отметить то общее и основное, что специфично для большинства определений. Основная задача мышления состоит в выявлении и раскрытии существенных, необходимых связей, основанных на реальных зависимостях, отделении их от случайных совпадений во времени и пространстве. В процессе мышления осуществляется переход от случайного к необходимому, от единичного к общему. Существенные связи с необходимостью являются общими при многообразных изменениях жизненных обстоятельств. Поэтому мышление определяют как обобщенное отражение действительности. Выразить мысль - назвать словом, - это означает обобщить, подвести под понятие или дать определение.

Средствами решения задачи выступают такие мыслительные операции как анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение. Анализ – это мысленное разложение целого на части или выделение из целого его сторон, действий, отношений. Под синтезом понимается мысленное объединение частей, свойств, действий в единое целое. Анализ и синтез – взаимосвязанные процессы. Анализ всегда предполагает синтез, так как опирается на соотношение с другими свойствами объектов. Всякое сопоставление или соотнесение является синтезом [32].

Формы анализа и синтеза меняются в зависимости от формы познания действительности. С.Л. Рубинштейн, описывая основные компоненты мышления, прослеживает изменение характера анализа и синтеза. Он различает как два разных уровня две формы анализа и синтеза – анализ и синтез чувственных образов и вещей и мыслительный анализ «словесных образов». Основная закономерность движения этих процессов, их развития состоит в их первоначальной широкой иррадиации и последующей концентрации. Например, на первых порах анализу подвергается все поле проблемной ситуации. Затем постепенно все несущественное для решения задания отпадает, и анализ сосредоточивается на более узкой сфере, имеющей непосредственное отношение к решению. Происходит постепенное отсеивание неудачных решений, все большая концентрация анализа [37].

Сравнение – установление сходства и различия между предметами, явлениями или какими – либо признаками. Обобщение – это мысленное объединение предметов и явлений, по каким – либо существенным свойствам. Абстракция состоит в вычленении, каких – либо сторон объекта при отвлечении от остальных. Таким путем выделяются форма, цвет, величина, движение и другие свойства предметов. Процессы абстракции и обобщения необходимы для образования понятий. Так, для того чтобы у человека образовались понятия о растении, животном, минерале, необходимо абстрагировать характерные признаки, присущие всем растениям, всем животным, всем минералам, а затем обобщить ряд воспринятых ранее предметов на основе существующего между ними сходства [32].

Все мыслительные процессы: анализ, синтез, абстракция, обобщение, а также суждения и умозаключения – происходят у человека при помощи языка, при помощи внешней или внутренней речи. Л. А. Венгер утверждает, что именно словесная сигнализация позволяет производить отвлечение отдельных свойств от других свойств, присущих данному предмету, и вместе

с тем обобщать сходные непосредственные раздражители, что и составляет физиологическую основу процессов мышления [8].

Мышление может осуществляться с помощью практических действий или на уровне оперирования представлениями (образами), а так же словами, то есть во внутреннем плане. Таким образом, исходя из формы мыслительной деятельности, выделяют:

- Наглядно-действенное мышление, обязательно включающее в себя внешние действия с предметом, при этом ребёнком используются различные предметы в качестве средства для достижения цели [32].

Важной особенностью этого способа мышления является то, что способами преобразования ситуации служит практическое действие, которое осуществляется методом проб. По мнению Е. А. Стребелевой, при выявлении скрытых свойств и связей объекта дети используют метод проб и ошибок, который в определенных жизненных обстоятельствах является необходимым и единственным. Этот метод основан на отбрасывании неправильных вариантов действия и фиксации правильных, результативных и, таким образом, выполняет роль мыслительной операции [44].

При решении проблемных практических задач происходит выявление, «открытие» свойств и отношений предметов или явлений, обнаруживаются скрытые, внутренние свойства предметов.

- Наглядно-образное мышление, подразумевающее оперирование образами предметов и их частей.

Способность к оперированию образами «в уме» не является непосредственным результатом усвоения ребенком знаний и умений. Она возникает и развивается в процессе взаимодействия определенных линий психического развития: развития предметных действий, действия замещения, речи, подражания, игровой деятельности и т.д. В свою очередь, образы могут различаться по степени обобщенности, по способам формирования и

функционирования. Сама мыслительная деятельность выступает как оперирование образами. Образы, используемые людьми в наглядно-образном мышлении, построены иначе, чем образы восприятия. Это – отвлеченные и обобщенные образы, в которых выделены только те признаки и отношения предметов, которые важны для решения мыслительной задачи [32].

В действиях образного мышления, так же как и в действиях восприятия, мы пользуемся средствами, созданными обществом. В ходе его развития были выработаны наглядные формы, в которых можно фиксировать знания, представлять себе и изображать разные отношения вещей. Это – наглядные модели: макеты, планы, карты, чертежи, схемы, диаграммы, графики. Усваивая принципы их построения, мы и овладеваем средствами наглядно-образного мышления [32].

- Словесно-логическое или понятийное мышление включает, в зависимости от обобщённости, уровня сформированности понятий и характера используемого материала:

- ✓ конкретно-понятийное.
- ✓ абстрактно-понятийное.

Конкретно-понятийное мышление характеризуется тем, что ребёнок отражает не только те предметные отношения, которые он познаёт путём своих практических действий, но также и отношения, усвоенные им как знания в речевой форме. Он мыслит понятиями. Однако мыслительные операции на этой стадии ещё связаны конкретным содержанием, недостаточно обобщены, то есть ребёнок оказывается в состоянии мыслить по строгим правилам логики только в пределах усвоенных знаний [32].

Абстрактно-понятийное мышление, когда мыслительные операции становятся обобщёнными, взаимосвязанными и обратимыми, что выражается в возможности произвольно совершать любые мыслительные операции применительно к самому разнообразному материалу, конкретному и абстрактному [32, 37].

Становление каждой следующей стадии происходит внутри старой. Конкретно это выражается в том, что «...доминирующими пока остаются способы мыслительной деятельности, характерные для более низкой стадии, однако ребенок оказывается в состоянии применять формирующиеся у него новые способы мышления к все расширяющемуся кругу задач» [32; с.109].

Вытеснение новыми способами старых заключается не в полном отказе от старых способов, а в их преобразовании, изменении их структуры, включении в состав более сложных способов. Так, способы характерные для стадии наглядно-действенного мышления, например, преобразование предмета с помощью внешнего действия, входят в состав тех способов, которые используются при решении различных практических задач детьми и взрослыми, занимают важное место в конструкторско-техническом мышлении [32].

Аналогично этому на стадиях понятийного мышления значительно преобразуются те способы мыслительной деятельности, которые играли ведущую роль на стадии наглядно-образно-речевого мышления. Оперирование образами предметов представляет собой мыслительные действия уже не только с образами конкретных предметов, как это было на стадии наглядно-образно-речевой, но и с обобщенными представлениями, с символическими схемами. При этом само оперирование значительно усложняется. Если первоначально оно заключалось в установлении тождества или различия между образом ранее воспринятого и вновь воспринимаемого предмета, то постепенно с образами разной меры обобщенности и абстрактности начинают выполняться самые различные мыслительные операции: вычленение определенных признаков и установление отношений между ними, обнаружение сходства, классификация, сериация и др. [37, 38].

Таким образом, переход к высшим генетическим ступеням выражается не только в развитии новых видов мышления, но и в изменении уровня всех

тех, которые возникли на предшествующих ступенях. Развивается не мышление само по себе, а человек, и по мере того как он поднимается на высшую ступень, на высшую ступень поднимаются все стороны его сознания, все аспекты его мышления [8].

По характеру решаемых задач, мышление бывает теоретическим, т.е. на основе теоретических рассуждений и умозаключений и практическим – на основе суждений и умозаключений, основанных на решении практических задач [38].

По степени новизны и оригинальности мышление делится на:

- Репродуктивное, воспроизводящее мышление на основе образов и представлений, почерпнутых из каких то определенных источников.
- Продуктивное, творческое мышление на основе творческого воображения [37].

Итак, мышление — это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредствованным отражением связей и отношений между объектами в окружающей действительности. Мышление имеет целенаправленный характер, оно всегда направлено на решение какой-то задачи. В зависимости от того, какое место в мыслительном процессе занимают слово, образ и действие, как они соотносятся между собой. Выделяют три вида мышления: наглядно-действенное, или практическое, наглядно-образное и словесно-логическое, или понятийное. Эти виды мышления выделяются ещё и на основании особенностей задач — практических и теоретических.

1.2. Клинико-психологическая характеристика умственной отсталости

Психология умственной отсталости в нашей стране оформилась как самостоятельная ветвь психологической науки всего несколько десятилетий тому назад. До этого времени изучение особенностей психики умственно отсталых детей осуществлялось преимущественно представителями медицинской науки. За короткий срок она накопила довольно значительный круг сведений о тех своеобразных чертах, которые отличают умственно отсталых детей от их нормально развивающихся сверстников [1, с. 13].

Умственная отсталость является не психологическим заболеванием, а специфическим состоянием, когда интеллектуальное развитие ребенка ограничено определенным уровнем функционирования центральной нервной системы [29, с. 25].

Во многих источниках дается следующее определение умственной отсталости: «Умственная отсталость – это стойкое, необратимое, нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга». 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 [26, с. 112].

А.Р. Лурия (1960), В.И. Лубовский (2006), С.Я. Рубинштейн (2007), М.С. Певзнер (1982) в своих исследованиях показали, что умственно отсталые имеют довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, нарушения процесса возбуждения и торможения, взаимодействия сигнальных систем. Все это является физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая эмоции, волю, процессы познания, личность в целом. Особенности психики умственно отсталых исследовали достаточно полно Л.В. Занкова (1975), В.Г.

Петрова (2002), С.Я. Рубинштейн (2007), Ж.И. Шиф (1965) и др. На основании этих исследований они сделали вывод: умственно отсталый ребенок может развиваться и обучаться, но только в пределах своих биологических возможностей. Эта истина довольно трагична для родителей умственно отсталых детей, так как им хочется сделать все возможное, чтобы их ребенок стал «как все» [20, 30, 31, 39].

Медицинские исследования проблем умственной отсталости многих зарубежных специалистов (Е.М. Айраксин, Р. Матилайнен-Финляндия; М. Паркер, Л.Х. Пейкман, Ж.М. Вудхаус, П. Гибсон–Великобритания; А. Гине, И. Гофман и мн. др.) доказывают, что умственная отсталость не лечится. В нашей стране над этой проблемой работало много специалистов как в области медицины, так и в области психологии (М.С. Певзнер, В.И. Лубовский А.Р. (1973), Лурия Л.С. (1963), Выготский (1934), Г.Н. Дульнев, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, Б.И. Пинский, Л.В. Занкова (1999)). Для умственно отсталых характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании [15, с. 15].

У детей в норме в психическом развитии важную роль играет потребность в новых впечатлениях. Развиваясь, она становится познавательной потребностью и в дальнейшем является побудительной силой всего психического развития ребенка. У умственно отсталых детей потребность в новых впечатлениях, а затем и познавательная потребность значительно ослаблены. Умственная отсталость не лечится. Врач может назначить стимулирующую терапию (если нет каких-либо противопоказаний), но ее эффект может осуществиться в пределах биологических возможностей организма конкретного ребенка [22, с. 9].

Таким образом, прогноз развития и социальной адаптации умственно отсталых детей в большей степени зависит от системы воспитания и обучения, а также от степени умственной отсталости [24, с. 320].

Нарушение интеллекта имеет разные характеристики выраженности.

По современной международной статистической классификации болезней, травм и причин смерти 10-го пересмотра (МКБ – 10) на основе психометрических исследований умственную отсталость делят на 4 степени [29]

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

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

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

4. Глубокая степень, при которой дети не обучаемы.

Последние две категории детей, как правило, направляются в специальные учреждения социального обеспечения. В отечественной дефектологии умственную отсталость подразделяют по степени выраженности симптомокомплексов на дебильность, имбецильность и идиотию соответственно.

Психологи, изучающие развитие умственно-отсталых детей, отмечают, что олигофрения и умственная отсталость - в принципе, одно и то же. Однако принято говорить об олигофрении только в том случае, когда ее причина точно установлена. В тех случаях, когда причина точно неизвестно, более употребим термин «умственная отсталость». В зависимости от степени умственной отсталости можно добиться больших или меньших результатов. Дети с имбецильностью и идиотией (средняя и тяжелая форма умственной отсталости) являются инвалидами детства, получают пенсии либо имеют опекуна, либо могут быть помещены в специальные учреждения социального обеспечения [31, с. 13].

Для того чтобы весь педагогический процесс был более эффективным, необходимо правильное комплектование специальных учреждений, а также важно знать в чем своеобразие их познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и поведения [34, с. 307].

Исследования А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, А.В. Запорожец и многих других доказывают, что для умственно отсталых характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании. Данные исследований показывают, что у умственно отсталых на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психологических функций. В результате эти дети получают неполные, искаженные представления об окружающем, их опыт крайне беден [42, с. 15].

При умственном недоразвитии первая ступень познания окружающего мира – восприятие и ощущение – оказывается дефектной. И это оказывает огромное влияние на весь последующий ход их развития. Часто восприятие умственно отсталых страдает из-за снижения у них слуха, зрения, недоразвития речи. Но и тогда, когда анализаторы сохранены, восприятие этих детей отличается рядом особенностей. Особенности восприятия и ощущения умственно отсталых детей изучали В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф, К.И. Вересотская, И.М. Соловьев и др. Результаты их исследований показали, что главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, замедленный темп по сравнению с нормальными детьми. Умственно отсталым детям требуется больше времени на восприятие любого предмета. Из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями и пр. Эти особенности при обучении проявляются в замедленном темпе узнавания, учащиеся часто путают графически сходные буквы, цифры, предметы, сходные по звучанию звуки, слова и т.п. [26, с. 98].

Для этих детей свойственна также узость объема восприятия. Они выхватывают отдельные части в прослушанном тексте, обозреваемом объекте, не выделяют для общего понимания материал. Характерным является бессистемность восприятия, хаотичность описания. Еще одним недостатком восприятия является недостаточная активность этого процесса, в результате этого снижается возможность дальнейшего понимания материала. Их восприятием необходимо руководить, им требуется постоянное побуждение. Учебной деятельности без стимуляции вопросов педагога дети не могут выполнить доступные их пониманию задания. Для умственно отсталых характерны трудности восприятия пространства и времени. Они ошибаются при определении времени на часах, дней недели, времен года, часто даже в 8-10 – летнем возрасте не различают правую и левую сторону. Значительно позже своих сверстников с нормальным интеллектом эти дети начинают различать цвета. Особенности трудности представляют для них различие оттенков цвета.

Все нарушения процесса восприятия называются агнозия. При грамотной, коррекционной, целенаправленной работе недостатки восприятия сглаживаются и частично компенсируются [19].

Восприятие неразрывно связано с мышлением. Если ученик воспринял только внешние стороны учебного материала, не уловил главное, внутренние зависимости, то понимание, усвоение и выполнение задания будет затруднено. Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Исследование В.Г. Петрова, Б.И. Пинского, И.Н. Соловьева, Ж.И. Шиф и др. показали, что все эти операции у умственно отсталых, недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты [30, 33, 53].

Это, прежде всего, объясняется неразвитостью основного инструмента мышления - речи. Из-за этого дети плохо понимают смысл разговоров, содержание сказок, которые им читают. Они часто не могут быть

участниками детских игр (не понимают правил), к ним все реже обращаются с просьбами, поручениями. Бедность наглядных и слуховых представлений, крайне ограниченный игровой опыт, малое знакомство с предметами и действиями, плохое развитие речи, лишают ребенка той необходимой базы, на основе которой должно развиваться мышление, поэтому замедленно развиваются мыслительные операции имеют своеобразные черты.

При анализе строения воспринимаемого объекта умственно отсталые дети не умеют выделить главное в предметах и явлениях, проводят сравнение по несущественным признакам, а часто по несоотнесимым.

Эти дети видят лучше различия, чем сходства предметов. Например, сравнивая ручку и карандаш, они отвечают: «Похожи тем, что длинные, а еще у них кожа одинаковая» [53].

Свойственна бессистемность анализа, которая выражается тем, что они рассматривают объекты беспорядочно, не придерживаясь определенного плана. Обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действий, при слабом самоконтроле. Чрезмерная тугоподвижность и склонность застревать на одних и тех же деталях. Слабость регулирующей роли мышления (не умеют пользоваться полученными знаниями). Отличительной чертой этих учащихся является не критичность мышления. Они не могут самостоятельно оценить свою работу. Самое главное для них - получить результат [52, с. 21].

Особенности восприятия и осмысливания детьми учебного материала неразрывно связаны с памятью и ее особенностями развития у умственно отсталых. Основные процессы памяти - запоминание, сохранение и воспроизведение - у этих учащихся имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития: нарушение соотношения между произвольным и непроизвольным запоминанием.

Характер непроизвольного запоминания определяется в значительной мере с содержанием материала. Наиболее полно, точно запоминают реальные объекты, менее успешно изображение объектов, хуже всего слова.

Неполнота воспроизведения. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания приводит к ошибкам при воспроизведении. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала. Опосредованная смысловая память у этих детей слабо развита [52, с. 41].

Эпизодическая забывчивость. Она связана с переутомлением нервной системы из-за общей ее слабости. У этих детей часто наступает состояние охранительного торможения [52, с. 215].

У умственно отсталых детей выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость, утомляемость, повышенная отвлекаемость. Однако при целенаправленной, коррекционной работе можно повысить уровень развития внимания [53, с. 60].

Умственная отсталость проявляется не только в несформированности познавательной деятельности, но и в нарушении эмоционально-волевой сферы, которая имеет ряд особенностей: недоразвитие эмоций, нет оттенков переживаний; неустойчивость эмоций; состояние радости без особых причин сменяется печалью, смех - слезами; переживания их неглубоки, поверхностны; у некоторых эмоциональные реакции неадекватны источнику; иногда наблюдаются эмоциональные патологические состояния - эйфория, дисфория, апатия [29].

Волевая сфера у этих детей также особенна. Умственно отсталые дети предпочитают в работе легкий путь, не требующий волевых усилий. В их деятельности чаще наблюдается подражание и импульсивные поступки. Отличительные качества их волевых процессов - слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость. Особенности психических процессов влияют на характер протекания их деятельности. Дефектологи Г.М. Дульнев, Б.И. Пинский, А.Р. Лурия (1970) и другие, глубоко изучили психологию деятельности этих детей. Результаты их исследований показали, что у этих детей недоразвитие целенаправленной деятельности,

несформированность навыков учебной деятельности, трудности самостоятельного планирования собственной деятельности, не критичность к своей работе, они плохо адаптируются к новым условиям [34].

Умственно отсталые приступают к работе без необходимой предшествующей ориентировки в ней, не руководствуются конечной целью. В результате в ходе работы они часто уходят от правильно начатого выполнения действия, соскальзывают на действия, производимые ранее, причем переносят их в неизменном виде, не учитывая того, что имеют дело с иным заданием. Этот уход от поставленной цели наблюдается при возникновении трудностей, а также в случаях, когда ведущими являются ближайшие мотивы деятельности («лишь бы сделать»). Умственно отсталые не соотносят получаемые результаты с задачей, которая была перед ними поставлена, а поэтому не могут правильно оценить ее решение. Не критичность к своей работе также является особенностью деятельности этих детей [45].

Все отмеченные особенности психической деятельности умственно отсталых детей носят стойкий характер, поскольку являются результатом органических поражений на разных этапах развития (генетические, внутриутробные, во время родов, постнатальные) [29, 45].

1.3. Особенности формирования мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости

Развитию мышления в младшем школьном возрасте принадлежит особая роль. Начнем описание мыслительной деятельности младших школьников с легкой степенью умственной отсталости с нормально развивающихся детей.

К моменту поступления в школу у нормально развивающегося ребенка 6-7 лет уже должно быть сформировано наглядно-действенное мышление, которое является необходимым базисным образованием для развития

мышления наглядно-образного, составляющего основу успешного обучения в начальной школе. Кроме того, у детей этого возраста должны быть элементы логического мышления. Таким образом, на этом возрастном этапе у нормально развивающегося ребенка развиваются разные виды мышления, способствующие успешному овладению учебной программой. С началом обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребенка и становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер [2].

Мышление нормально развивающегося ребенка младшего школьного возраста находится на переломном этапе развития. В этот период совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению, что придает мыслительной деятельности ребенка двойственный характер: конкретное мышление, связанное с реальной действительностью и непосредственным наблюдением, уже подчиняется логическим принципам, однако отвлеченные, формально-логические рассуждения детям еще не доступны [2].

Особенности мыслительной деятельности младшего школьника в первые два года обучения во многом сходны с особенностями мышления дошкольника. У младшего школьника ярко выражен конкретно-образный характер мышления. Так, при решении мыслительных задач дети опираются на реальные предметы или их изображение. Выводы, обобщения делаются на основе определенных фактов. Все это проявляется и при усвоении учебного материала. При возникновении некоторых задач ребенок пытается решить их, реально примеряясь и пробуя, но он уже может решать задачи, как говорится, в уме. Он представляет себе реальную ситуацию и как бы действует в ней в своем воображении. Такое мышление, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами, называется наглядно-образным. Образное мышление – основной вид мышления в

младшем школьном возрасте. Конечно, младший школьник может мыслить логически, но следует помнить, что этот возраст сензитивен к обучению, опирающемуся на наглядность [2, 3].

Мышление ребенка в начале обучения в школе отличается эгоцентризмом, особой умственной позицией, обусловленной отсутствием знаний, необходимых для правильного решения определенных проблемных ситуаций. Так, ребенок сам не открывает в своем личном опыте знания о сохранении таких свойств предметов, как длина, объем, вес и др. Отсутствие систематичности знаний, недостаточное развитие понятий приводят к тому, что в мышлении ребенка господствует логика восприятия. Ребенку, например, трудно оценивать одно и то же количество воды, песка, пластилина и т.д. как равное (то же самое), когда на его глазах происходит изменение их конфигурации в соответствии с формой сосуда, куда они помещены. Ребенок попадает в зависимость от того, что он видит в каждый новый момент изменения предметов. Однако в начальных классах ребенок уже может мысленно сопоставлять отдельные факты, объединять их в целостную картину и даже формировать для себя абстрактные знания, отдаленные от прямых источников [3].

К 3-му классу мышление переходит в качественно новую стадию, требующую от учителя демонстрации связей, существующих между отдельными элементами усваиваемых сведений. К 3-му классу дети овладевают родовидовыми соотношениями между отдельными признаками понятий, т.е. классификацией, формируется аналитико-синтетический тип деятельности, осваивается действие моделирования. Это значит, что начинает формироваться формально-логическое мышление. В результате обучения в школе, в условиях, когда необходимо регулярно выполнять задания в обязательном порядке, дети учатся управлять своим мышлением, думать тогда, когда надо. Во многом формированию такому произвольному, управляемому мышлению способствует указание учителя на уроке,

побуждающие детей к размышлению. При общении в начальных классах у детей формируется осознанное критическое мышление. Это происходит благодаря тому, что в классе обсуждаются пути решения задач, рассматриваются различные варианты решения, учитель постоянно требует от школьников обосновывать, рассказывать, доказывать правильность своего суждения, т.е. требует от детей, чтобы они решали задачи самостоятельно [3].

Умение планировать свои действия так же активно формируется у младших школьников в процессе школьного обучения учеба побуждает детей вначале прослеживать план решения задачи, а только потом приступать к ее практическому решению [2, 3].

Младший школьник регулярно и в обязательном порядке становится в систему, когда ему нужно рассуждать, сопоставлять разные суждения, выполнять умозаключения. Поэтому в младшем школьном возрасте начинает интенсивно развиваться и третий вид мышления: словесно – логический отвлеченное мышление, в отличие от наглядно – действенного и наглядно – образного мышления детей дошкольного возраста [2].

Развитие мышления во многом зависит от уровня развития мыслительных процессов. Анализ начинается как частичный и постепенно становится комплексным и системным. Синтез развивается от простого, суммирующего, к более широкому и сложному. Анализ для младших школьников является более легким процессом и развивается быстрее, чем синтез, хотя оба процесса тесно связаны (чем глубже анализ, тем полнее синтез). Сравнение в младшем школьном возрасте идет от несистематического, ориентированного на внешние признаки, к плановому, систематическому. При сравнении знакомых предметов дети легче замечают сходство, а при сравнении новых — различия [11].

Таким образом, у нормально развивающегося ребенка к моменту поступления в школу должно быть сформировано наглядно-действенное, наглядно-образное, а также элементы словесно-логического мышления.

Развитие мышления аномальных детей подчинено тем же общим закономерностям, по которым развивается мышление нормальных детей, но дефект и его последствия создают своеобразие развития аномальных детей [10].

При нарушении умственного развития главными и ведущими неблагоприятными факторами оказываются слабая любознательность (ориентировка) и замедленная обучаемость ребенка, т. е. его плохая восприимчивость к новому [10].

Характеризуя мышление детей с умственной отсталостью, акцентировать стереотипность, тугоподвижность этого процесса, его совершенно недостаточную гибкость. Именно поэтому применение имеющихся знаний в новых условиях вызывает у школьников затруднения и часто приводит к ошибочному выполнению задания [13].

Наглядно-действенные формы мышления наиболее доступны умственно отсталым младшим школьникам. Однако при выполнении заданий дети испытывают трудности. Так, им, как и дошкольникам, трудно сложить несложную разрезанную картинку или правильно заполнить доску Сегена. У умственно отсталых учащихся недостаточно развиты практические действия, что связано с определенными трудностями, вызываемыми неполноценностью чувственного познания и нарушениями моторной сферы. В младшем школьном возрасте действия детей с предметами часто носят импульсивный характер, не связаны с мыслительной задачей и не имеют познавательного значения [13].

Большие трудности вызывают у учащихся 1-2 классов задачи, предусматривающие использование наглядно-образного мышления.

Особенно сложными оказываются задания, требующие от детей словесно-логического мышления. Так, имея перед собой цветную картинку, изображающую определенное время года, школьники далеко не всегда могут правильно установить отраженные на ней причинно-следственные связи и на этой основе определить, какой сезон передает рисунок. Они часто не понимают даже несложные, предназначенные для нормально развивающихся дошкольников тексты, содержащие временные, причинные и другие отношения. Ученики с умственной отсталостью воспроизводят материал упрощенно, опускают многие, иногда наиболее значимые его части, изменяют последовательность смысловых звеньев текста, не устанавливают необходимых взаимоотношений между ними [13, 14].

Мыслительные процессы у младших школьников с умственной отсталостью протекают весьма своеобразно. Так, выполняемый ими мысленный анализ зрительно воспринимаемого реального предмета или его изображения отличается бедностью, непоследовательностью, фрагментарностью. Глядя на объект, ученик называет далеко не все составляющие его части даже в тех случаях, когда хорошо знает их названия, а также не отмечает многих существенно важных свойств, хотя они ему давно известны. Обычно он говорит о таких частях, которые выступают из общего контура фигуры, не соблюдая при этом какого-либо порядка. Так, рассматривая чучело вороны, дети обычно не упоминают о наличии у нее туловища, но указывают лапы, клюв, когти, голову. В лучшем случае они отмечают величину птицы [10].

Анализ объектов оказывается более подробным, если он осуществляется с помощью взрослого — по его вопросам. В тех случаях, когда учащиеся под руководством взрослого последовательно выполняют с предметом практические действия, которые, казалось бы, должны привлечь их внимание к его особенностям, производимый ими анализ обогащается незначительно. Внимание детей сосредоточивается на отдельных действиях,

которые они не осознают как направленные на последовательное рассмотрение объекта. Значительные положительные сдвиги можно наблюдать, когда от учеников требуют оречевления получаемых результатов. Но и при этих условиях обнаруживается неупорядоченность, бессистемность самостоятельно выполняемого анализа, беспорядочное название того, что бросается в глаза, без выделения главного, существенного. Постепенно ученики овладевают умением достаточно подробно, придерживаясь определенной последовательности, характеризовать воспринимаемый объект, начиная с того, что для него является наиболее существенным, и, продолжая анализ, указывать второстепенные детали. Продвижение проявляется также в возрастающем умении детей использовать данные своего собственного практического опыта для характеристики рассматриваемого предмета [6, 9].

Еще большие трудности представляет для учащихся младших классов сравнение двух, а тем более нескольких объектов. Сравнение предполагает сопоставительное установление черт сходства и различия между предметами или явлениями, в некоторых случаях — выявление их тождества. Ученики 1-2 классов обычно обращают внимание только на те особенности, которые отличают один объект от другого, и не замечают того, что эти объекты имеют также и черты сходства [6].

Сравнение требует последовательного сопоставления однотипных частей или свойств предметов. Нередко дети утверждают различие между объектами, ссылаясь на несопоставимые признаки. Например, ученик говорит: «Эта чашка — большая, а у этой — цветочек синенький. Они разные». Фактически у первого предмета выделена величина, у другого — наличие украшающего рисунка [6].

В ряде случаев школьники заменяют сложную для них задачу более легкой, привычной и, вместо того чтобы сравнивать два или несколько объектов, начинают анализировать один из них, т.е. выполняют в какой-то

мере сходное, но иное задание. Или, начав сравнение, ученик, как и в только что описанном случае, переходит на анализ одного из предметов и, в силу недостаточной критичности, неумения контролировать свои действия и получаемые результаты, совершенно не замечает этого. В русской специальной психологии такое явление обозначается термином «соскальзывание». Ребенок как бы не удерживается в русле сложного для него задания и непроизвольно заменяет его более простым, тем самым, облегчая свою умственную деятельность [9].

В исследованиях физиологов и психологов показано, что психические процессы и свойства личности не являются результатом созревания отдельных зон или участков головного мозга. Они складываются в онтогенезе и зависят от социальной ситуации развития ребенка. Согласно современным представлениям, дети с нарушениями развития (с проблемами в развитии, с отклонениями в развитии, с недостатками психофизического развития) — это дети, у которых вследствие врожденной недостаточности или приобретенного органического поражения сенсорных органов, опорно-двигательного аппарата или центральной нервной системы имеются отклонения от нормативного развития психических функций [10].

Идея Выготского Л.С. о системном строении дефекта позволила ему выделить в аномальном развитии две группы явлений. Это — первичные нарушения, непосредственно вытекающие из биологического характера болезни, и вторичные нарушения, возникающие в ходе социального развития ребенка, его взаимодействия с окружающим миром. Аномальное развитие определяется временем возникновения первичного нарушения и тяжестью его выраженности. Механизм формирования вторичных нарушений может быть различным, но существенную роль в нем всегда играет социальный фактор. Отклонения, возникающие вследствие поражения органов зрения, слуха или тех или иных структур головного мозга, различны по своему характеру, силе и значимости у каждой категории детей с нарушениями

развития. Однако общим для всех этих случаев является то, что наличие первичного нарушения оказывает влияние на весь ход дальнейшего развития ребенка. Вторичные нарушения являются основным объектом психодиагностики и психолого-педагогического коррекционного воздействия [8].

Обосновывая положения об общности законов нормального и аномального развития, Л.С. Выготский подчеркивал, что общим для них является социальная обусловленность психического развития: социальное, в том числе педагогическое, воздействие составляет источник формирования высших психических функций — как в норме, так и при нарушенном развитии [8].

Это является основанием для оптимистического подхода к возможностям воспитания и обучения детей с недостатками интеллекта. Но для того чтобы тенденции развития были реализованы, а само развитие было максимально приближено к нормальному, требуются специальное педагогическое воздействие, имеющее коррекционную направленность и учитывающее специфику дефекта. Педагогическое воздействие в первую очередь направлено на преодоление и предупреждение вторичных дефектов. Последние в отличие от первичных нарушений, имеющих в своей основе органические повреждения, легче поддаются педагогической коррекции. Хотя умственная отсталость рассматривается как явление необратимое, это не означает, что оно не поддается коррекции. В. И. Лубовский, М. С. Певзнер и др. отмечают положительную динамику в развитии умственно отсталых детей при правильно организованном врачебно-педагогическом воздействии в условиях специальных (коррекционных) учреждений [10].

Подытожив вышесказанное, следует отметить, что мыслительные процессы у умственно отсталых младших школьников протекают весьма своеобразно: выполняемый ими мысленный анализ зрительно воспринимаемого реального предмета или его изображения отличается

бедностью, непоследовательностью, фрагментарностью. Когда дети с умственной отсталостью смотрят на объект, то называют далеко не все составляющие его части даже в тех случаях, когда хорошо знает их названия, а также не отмечают многих существенно важных свойств, хотя они им давно известны. Обычно они говорят о таких частях, которые выступают из общего контура фигуры, не соблюдая при этом какого-либо порядка. Т.е. для детей данной категории характерно отставание в развитии всех видов мышления.

1.4.Современные методы диагностики и коррекции мыслительной деятельности младших школьников с легкой умственной отсталостью

В целях всестороннего и целостного изучения детей дефектологи и другие педагоги тщательно изучают анамнестические данные, документацию, представленную на ребенка, проводят его медицинское, психолого-педагогическое и логопедическое обследование [2, с. 33].

Одним из методов обследования является сбор анамнестических сведений. В беседе с родителями устанавливается история развития ребенка до и после года (когда начал реагировать на свет, звуки, когда стал держать головку, садиться, вставать на ножки и ходить, первые слова и т. д.). Важно выявить характер и последствия перенесенных ребенком заболеваний, травм. Выявляется здоровье близких родственников (наличиеотягощающих наследственных факторов), условия семейного воспитания. Данные, представленные матерью, должны быть проверены [13, 17].

Намечая схему исследования ребенка, Л. С. Выготский предупреждал о том, что собирать надо только факты и тщательно их истолковывать. Толкование их должно быть динамическим и типологическим. Анализируя историю развития ребенка, необходимо вскрыть причинно-следственные зависимости. Квалифицируя наблюдаемые в данный момент явления и

факты, важно наметить путь и характер дальнейшего развития ребенка [8, с. 52].

Таким образом, изучение детей в медико-педагогических комиссиях должно быть не только диагностическим, но и прогнозирующим, поэтому в задачу членов комиссии входит выработка конкретных рекомендаций педагогической и медицинской коррекции дефектов развития ребенка. Все эти положения Л. С. Выготского являются определяющими в работе по изучению детей и представляют ценный вклад в отечественную науку [8, с.214].

Отечественными дефектологами разработан такой порядок обследования детей, при котором обеспечивается их всестороннее и глубокое исследование. Оно включает:

- проверку сохранности слуховой функции;
- проверку состояния вибрационной чувствительности;
- проверку сохранности зрительного анализатора;
- проверку состояния речи;
- проверку двигательной сферы;
- проверку уровня развития сенсорных и интеллектуальных процессов;
- наблюдение за поведением.

Отмечаются принципиальные различия в поведении, деятельности, развитии игры детей разной категории. В соответствии с особенностями психики детей предлагаются и методы обследования.

Необходимо помнить, что обследование детей дошкольного возраста должно проводиться в форме игры, задания должны быть конкретными, привлекающими внимание, небольшими по объему, так как дети еще неспособны к длительному напряжению. Следует сохранять контакт с ребенком и его желание заниматься до конца обследования [15].

Ведущим методом при изучении детей является наблюдение за их игрой. Реакция ребенка на игрушки, стойкость интереса, возможность самостоятельно организовать игру, важные показатели умственного

развития. В игре проявляется и осознанность действий, их целенаправленность, рациональность, координированность. На игровом материале можно исследовать восприятие ребенком величины, формы, цвета, представления о количестве, способность к обобщению. В игре выявляются волевые и эмоциональные качества [13].

Для умственно отсталых характерны слабо выраженный интерес к игрушкам, наличие стереотипных действий, беспорядочность и нецеленаправленность игры, отсутствие творческих замыслов. Умственно отсталые дети затрудняются назвать то, чем в данный момент заняты. Их действия не соотносятся с речью. Деятельность этих детей нуждается в постоянном стимулировании и контроле за ее ходом, так как возможно «соскальзывание» с правильно начатого выполнения задания. В процессе работы умственно отсталые часто отвлекаются, не проявляют волевых усилий. Они не умеют использовать предлагаемую им помощь. К результатам работы не критичны. Нет выраженной эмоциональной реакции на успех и неудачу [51].

Для того чтобы обследование детей было всесторонним, необходимо иметь в медико-педагогических комиссиях такое оборудование, которое бы позволило исследовать разные стороны психической деятельности ребенка. С этой целью используется как игровой материал, так и специальные экспериментально-психологические методики [49].

У умственно отсталых детей отмечается пассивность в ходе работы. Необходимо стимулировать их деятельность и следить за ходом выполнения задания. Направление внимания, постоянное побуждение, контроль--обязательные условия, обеспечивающие работу такого ребенка. Самостоятельность и самокритичность в работе умственно отсталых значительно снижены. Практические задания, выполненные по образцу и без опоры на образец, у умственно отсталых не имеют существенных различий, так как эти дети не умеют анализировать образец, сравнивать с ним свою работу [36].

Для исследования внимания, зрительной памяти. Перед ребенком раскладываются в ряд 4-5 картинок, а затем просят ребенка закрыть глаза и убирают одну картинку. Затем ребенок должен найти эту картинку среди трех предложенных. Можно провести эту игру с игрушками. С этой же целью предлагается игра «Что забыли нарисовать?» (заяц без уха, собака без лапы и т. д.) [51, с. 34].

Для исследования мышления перед ребенком кладут три картинки в ряд (стол, хлеб, пальто) и под ними вместо инструкции соответствующие изображения (стул, бублик, шапку). После этого ребенок должен сам разложить остальные картинки. Это невербальная классификация исследует не только мыслительные операции детей, но и запас общих представлений [45, с.10].

В предложенный комплекс методик Мастюковой Е.М. включено 8 заданий для детей 6-7 лет. Эти задания помогут выявить некоторые особенности психического развития ребенка и в определенной мере прогнозировать его школьное обучение [29].

Картинка с изображением нелепой ситуации предъявляется в течение 30 секунд, при этом фиксируются все проявления ориентировочной деятельности ребенка. При общей оценке работы учитываются выраженность эмоциональной реакции, ее адекватность, количество воспроизведенных фрагментов, свидетельствующих о понимании ситуации [15].

Заучивание 10 слов. Здоровым детям 5-7 лет рекомендуется четырехкратное предъявление односложных или двусложных слов, не связанных между собой по смыслу. На это задание уходит 5-6 минут. При первом предъявлении эти дети воспроизводят в среднем 4-5 слов, при четвертом-7-9 слов. При оценке необходимо учитывать заинтересованность в работе, колебания внимания, динамику количества воспроизводимых слов, темп воспроизведения, наличие привнесений и повторения одних и тех же слов [15].

Опосредованное запоминание. Предлагается видоизмененная IV серия методики А. Н. Леонтьева: 5 слов (пожар, дождь, труд, ошибка, горе) и 16 карточек (столовый прибор, школьная доска, булочная, расческа, солнце, глобус, кувшин, петух, забор, детские штанишки, лошадь, уличный фонарь, ботинки, часы, заводские трубы, карандаш). Методика занимает в среднем 10--12 минут. Оценивая результаты, необходимо учитывать понимание ребенком инструкции, способность нахождения опосредующих картинок к словам и характер объяснения сделанного выбора, мера помощи [16, с. 13].

Обучающий эксперимент. Детям предлагается набор карточек с изображением больших и маленьких геометрических фигур 4 видов, 3 цветов.

Авторы методики считают, что она находится в «зоне трудности» детей и при оказании помощи дети с ней справляются в течение 12-13 минут. При оценке результатов деятельности детей учитываются интерес и активность ориентировки в задании, устойчивость внимания, обучаемость, способность к переносу усвоенных навыков на аналогичное задание [16, с.35].

Последовательность событий. На раскладывание картин (4-5) в логической последовательности и составление рассказа по ним уходит в среднем 6-7 минут. Учитывается самостоятельность и правильность выполнения [16].

Классификация. Предлагается 15 карточек в указанной последовательности: моряк, свинья, платье, ландыш, лиса, куртка, мак, уборщица, голубь, яблоко, книги, бабочка, ребенок, дерево, кастрюля. Перед ребенком кладут в ряд первые четыре карточки, а затем предъявляются поочередно остальные, ребенок должен показать, куда их положить, дав обобщенные названия каждой группе (люди, животные, вещи, растения). При оценке результатов работы учитываются наличие интереса и устойчивость внимания, запас общих сведений и точность представлений, способность к обобщению, использование помощи [16].

Методика Пьерона-Рузера. При оценке выполнения методики необходимо учесть, с какого момента ребенок начинает работать без опоры на образец (по памяти), интерес к заданию, аккуратность выполнения. Учитывается общее количество заполненных фигур, их число за каждую минуту, количество ошибок. За 3 минуты обычно дети заполняют от 50 до 80 фигур [17, с. 18].

«Отыскивание чисел». Игра может быть использована для выявления скорости ориентировочно-поисковых движений взора и определения объема внимания применительно к зрительным раздражителям. Пригодна лишь при исследовании детей, которые знают числа. Для проведения опыта нужно иметь пять таблиц Шульте, представляющих собой планшеты (60X90 см), на которых написаны вразброс числа от 1 до 25. На каждой из пяти таблиц числа расположены по-разному. Кроме того, нужны секундомер и небольшая (30 см) указка. При оценке результатов, прежде всего, становятся заметны различия в количестве времени, которое ребенок тратит на отыскивание чисел. Практически здоровые дети тратят на одну таблицу от 30 до 50 секунд (чаще всего 40-42 секунды). Заметное увеличение времени на отыскивание чисел в последних (4-й и 5-й) таблицах свидетельствует об утомляемости ребенка, а ускорение - о медленном «вработывании». В норме на каждую из таблиц уходит примерно одинаковое время [17].

К методам исследования мышления относят методику «Исключение предметов». Методика предназначена для исследования умения строить обобщения. Между исключением предметов и классификацией предметов есть сходство и различие. Классификация предметов в большей мере выявляет работоспособность и устойчивость внимания. Исключение предметов предъявляет большие требования к логической обоснованности, правильности обобщений, строгости и четкости формулировок [13].

Следующей методикой является «Сравнение понятий». Она применяется для исследования особенностей анализа и синтеза. Используется очень давно; особенно широко практиковалась в школе

академика В. М. Бехтерева. Экспериментатор заготавливает 6-7 пар слов, обозначающих подлежащие сравнению понятия. Задача состоит в том, чтобы сравнить понятия, входящие в соответствующие пары [13].

Л.С. Выготский указывал, что в диагностике развития задачи исследователя заключаются не только в установлении известных симптомов и их перечислении или систематизации и не в группировке по их внешним, сходным чертам, но исключительно в том, чтобы с помощью мыслительной обработки этих внешних данных проникнуть во внутреннюю сущность процесса развития. Исследователю важно определить, что должно оцениваться, какие данные, полученные в процессе исследования, характерны для состояния ребенка. Показательным в определении уровня интеллектуального развития должен быть, в первую очередь, процесс выполнения задания и, во вторую, - конечный результат, то есть его правильность [8, с. 350].

Познавательная деятельность младших школьников с нарушением интеллекта отличается своеобразием. Недоразвитие или аномальное развитие психических процессов затрудняет формирование всех видов деятельности и зависит от многих условий. Для стимулирования и коррекции познавательной деятельности используются разнообразные приемы. Активность в обучении позволяет ученику с нарушением интеллекта быстрее и успешнее усваивать предметные знания, овладевать способами их добывания, развивать способность к общению с взрослыми и сверстниками, формировать отношение к окружающей действительности. Проблема активизации учения школьников определяется потребностью общества в формировании активной, творческой личности, способной самостоятельно приобретать, усваивать и применять знания в принципиально новых ситуациях и условиях [6].

Выбирая средства обучения, педагогам специальных (коррекционных) школ, важно помнить, что эти средства должны соответствовать принципам специального образования. Поэтому ценность использования того или иного

средства определяется тем, насколько обучение становится максимально доступным, интересным и посильным для учеников. В специальной (коррекционной) школе VIII вида популярно применение информационно-коммуникативных технологий, которые способствуют активизации процесса восприятия школьниками нового учебного материала, познавательной активности. Необходимо отметить, что их использование имеет большое значение в коррекции и компенсации недостатков развития школьников [4].

Уроки с использованием ИКТ имеют большее коррекционное воздействие, чем традиционные. Ученики на таких уроках более охотно и активно включаются в работу, заметно увеличивается время на самостоятельное выполнение необходимых для усвоения темы заданий. Важно также отметить, что применение средств ИКТ на уроках является огромным стимулом для дальнейшего процесса обучения детей с нарушением интеллекта. У учителей появляется уникальная возможность проявить творчество при создании и проведении интересного, полноценного, современного урока. Таким образом, использование ИКТ открывает большие возможности для оптимизации деятельности учителей и создания современной предметно-развивающей среды для учащихся с интеллектуальными нарушениями [2].

При индивидуальном обучении педагогами в первую очередь учитываются потребности всех учеников, а особенно тех, у кого имеются физические отклонения либо затруднения в учебе. У школьников появляются более ответственное отношение к учебе, желание применять технологии на практике. Поэтому учителям нужно использовать технологии специальных возможностей с учетом адаптации их к нуждам каждого ученика. Такая форма работы влияет на самооценку детей, снимает закомплексованность, формирует навыки пользования средствами ИКТ. Необходимо отметить, что особенности познавательной деятельности умственно отсталых школьников диктуют специфику их применения: ученики не могут усвоить большой по объему учебный материал, поэтому его необходимо делить на небольшие

части. Кроме того, на уроке необходимо умело сочетать разные методы обучения, чтобы учащиеся лучше понимали и запоминали учебный материал. С целью повышения эффективности процесса обучения необходимо включать в уроки различные методы и приемы обучения: как традиционные, так и нетрадиционные. Такие как: дидактические игры и упражнения, демонстрации, элементы программированного обучения, упражнения на привлечение внимания, круги приветствия, элементы арт-терапии, музыкотерапии, релаксацию и другие. Хорошо зарекомендовали себя на уроках дидактические игры и занимательный материал, которые вызывают положительное отношение к выполняемой работе, улучшают общую работоспособность [2, 23].

В качестве основных психологических механизмов коррекции нарушений познавательной сферы школьников с интеллектуальной недостаточностью через игру можно выделить:

- моделирование системы социальных отношений в наглядно – действенной форме в особых игровых условиях, исследование их ребенком и ориентировка в этих отношениях;

- изменение позиции ребенка в направлении преодоления познавательного и личностного эгоцентризма и последовательной децентрации, благодаря чему происходит осознание собственного «Я» и возрастает мера социальной компетентности и способности к разрешению проблемных ситуаций;

- стимулирование интереса к познанию, развитие внимания, памяти;

- организация поэтапной отработки в игре новых, более адекватных способов ориентировки ребенка в учебных и жизненных ситуациях, их интериоризация и усвоение;

- организация ориентировки ребенка на выделение переживаемых им эмоциональных состояний, обеспечение их осознания, смысла проблемной ситуации и формирование ее новых значений;

- формирование способности ребенка к произвольной регуляции

деятельности на основе подчинения поведения системе правил, регулирующих выполнение роли, и правил, регулирующих поведение в игровой ситуации [2].

Дидактические игры во вспомогательной школе чаще всего применяются для закрепления и повторения пройденного, но иногда возможно их включение на этапе подготовки к усвоению нового материала. Развитию познавательной деятельности способствуют игры, стимулирующие любознательность. Особой формой удовлетворения любознательности является использование в работе с детьми фантастических образов, необылиц, «перевертышей» [25].

На уроках математики при закреплении любой темы с целью выработки вычислительных навыков, арифметических действий можно использовать следующие дидактические игры: «Арифметическое лото», «Веселый счет», «Живые цифры», «Молчанка», «Круговые примеры». Задания могут размещаться либо на доске, либо на индивидуальных карточках. Применение занимательного материала и дидактических игр на уроках в специальной (коррекционной) школе VIII вида способствует развитию мышления, внимания, памяти, наблюдательности у школьников с нарушениями интеллекта. В процессе игр у школьников вырабатывается привычка сосредотачиваться, самостоятельно мыслить, проявлять инициативу. В целях повышения эффективности процесса обучения учащихся с нарушениями интеллекта можно также использовать элементы программированного обучения. Так, на уроке математики при закреплении знаний, а именно при выработке вычислительных навыков можно предложить задание «Реши примеры». Задание составляется следующим образом: ученики самостоятельно выполняют задание, находят ответы, сравнивают их с группой данных им ответов, среди которых есть и правильные ответы. Задание выполняется до тех пор, пока не будут получены правильные ответы. В итоге, ученики самостоятельно выполняют большее число арифметических действий, самостоятельно решают

проблемные задачи, выполняют анализ и сравнение чисел [25].

Если детям раскрывают существенные связи, зависимости, закономерности в изучаемых предметах и явлениях, у них возникают вопросы по поводу причинно-следственных отношений между предметами, явлениями природы и общественной жизни. Эти вопросы выражают действие ребенка, направленное на удовлетворение любопытства, углубленное познание изучаемого или наблюдаемого предмета, явления. Для стимулирования развития мыслительных операций используются игры позволяющие овладеть способами осуществления деятельности.

Использование игр для формирования самостоятельности мышления у детей с отклонениями в интеллектуальном развитии, конечно, не преследует цель достижения такого ее уровня, когда дети сами смогут овладевать различными знаниями. При формировании самостоятельности мышления большое значение приобретает усвоение детьми определенных средств и способов мыслительной деятельности. Процесс мышления имеет определенные закономерности своего развертывания, необходимые этапы осуществления. Ребенку трудно сразу овладеть всей сложной структурой этого процесса. Развитие самостоятельности детского мышления происходит с помощью педагога, который ставит задачу, обучает способам ее решения. По мере овладения ребенком средствами и способами мыслительной деятельности непосредственное участие педагога становится менее необходимым (здесь следует оговориться, что при формировании новых, более сложных форм мышления роль взрослого снова возрастает) [25].

Для ребенка с нарушением интеллекта важно научиться фиксировать и концентрировать внимание на заданных целях. Для этого проводятся игры на поддержание устойчивости внимания. Устойчивость внимания зависит от характера действующего раздражителя. Для умственно отсталых детей длительные отвлечения вызывает шум игры, а наиболее продолжительные - звонок. На протяжении обучения в начальной школе длительность отвлечений, вызванных разными раздражителями, снижается,

то есть возрастает устойчивость внимания. Поэтому важны разнообразные игры стимулирующие концентрацию, переключение, устойчивость внимания [25].

Много внимания уделяется играм на развитие и коррекцию нарушений памяти. Умственно отсталый ребенок лучше запоминает то, что для него представляет наибольший интерес, оставляет наибольшее впечатление. Таким образом, как указывают психологи, объем фиксируемого материала определяется и эмоциональным отношением к данному предмету или явлению. Поэтому важны игры, способствующие непроизвольному запоминанию, прочности усвоения материала. Игры, предназначенные для повышения эффективности запоминания базируются на повторении, смысловом и ассоциативном связывании материала. Зависимость полученных результатов познавательной деятельности от способов ее осуществления дает возможность переориентировать внимание ребенка с результатов этой деятельности на ее способы – на то, как необходимо рассматривать предметы, как их сравнивать между собой и т. д. Этот факт играет положительную роль для осознания детьми способов познавательной деятельности [25].

Достаточно популярными в специальной (коррекционной) школе VIII вида становятся интегрированные уроки, которые повышают интерес учащихся к учебе, способствуют снятию утомляемости, перенапряжения за счет включения разнообразных видов деятельности в ходе уроков. Кроме того, интеграция способствует познанию красоты окружающей действительности в полном объеме, развитию внимания, воображения, памяти, мышления школьников.

Таким образом, можно сделать вывод, что для коррекции познавательной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта необходимо учитывать индивидуальные возможности детей, стимулировать их интеллектуальную активность во всех видах деятельности и во всех формах, поощрять стремление к принятию любых видов

самостоятельных решений, побуждать к таковым через создание игровых ситуаций и т.п. Необходимо использовать игры, которые должны быть разнообразными и решать комплексные задачи. Учитывая своеобразие умственного развития младших школьников с нарушением интеллекта перед педагогом стоят сложные задачи с одной стороны – обеспечить усвоение знаний умений и навыков, заложенных в программах, с другой – обеспечить развитие познавательных процессов, что крайне важно для социализации младших школьников с нарушением интеллекта. В этом ему может помочь игры как средство облегчающее процесс усвоения знаний и стимулирующие потребность в познании.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. В результате теоретического исследования было выяснено, что мышление человека – это сложный познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением связи и отношений между объектами в окружающей действительности. Мышление имеет целенаправленный характер, оно всегда направлено на решение какой-то задачи. Средствами решения задачи выступают такие мыслительные операции как анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение, которые происходят у человека при помощи языка, во внешней или внутренней речи. Исходя из формы мыслительной деятельности, выделяют наглядно-действенное мышление, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. Переход к более высшим генетическим формам выражается не только в развитии новых видов мышления, но и в изменении уровня всех тех, которые уже возникли на предшествующих ступенях.

2. Термином «умственная отсталость» в отечественной коррекционной педагогике обозначается стойкое выраженное снижение познавательной деятельности ребенка, возникшее на основе органического поражения центральной нервной системы. Степень поражения ЦНС может быть различной по тяжести, локализации и по времени наступления, а это, в свою очередь, вызывает индивидуальные особенности физиологического, эмоционально-волевого и интеллектуального развития ребенка с нарушением интеллекта. Степень снижения интеллекта делят на четыре формы: легкая, умеренная, тяжелая, глубокая.

При нарушении умственного развития главными и ведущими неблагоприятными факторами оказываются слабая любознательность и замедленная обучаемость ребенка, то есть его плохая восприимчивость к новому. Для детей с нарушением интеллекта (умственно отсталых детей) характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в

том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании или не испытывают вообще, так как в период младшего школьного возраста у таких детей преобладает игровая деятельность. В результате эти дети получают неполные и, возможно, искаженные представления об окружающем.

Многие ученые, исследовавшие особенности психического развития детей с нарушениями интеллекта, в первую очередь отмечали у них патологическую инертность, стойкие нарушения в сфере познавательных процессов, от которых зависит качество усваиваемых знаний, отсутствие интереса к окружающему.

3. При нормальном психическом развитии к моменту поступления в школу у ребенка развиваются разные виды мышления: сформированы наглядно-действенное и наглядно-образное мышление и элементы словесно-логического, способствующие успешному овладению учебной программой.

Развитие мышления умственно отсталых детей, со стойким необратимым нарушением психического развития, подчинено тем же общим закономерностям, по которым развивается мышление нормальных детей, но дефект и его последствия создают своеобразие развития аномальных детей. Для мышления детей с умственной отсталостью характерны стереотипность, тугоподвижность и недостаточная гибкость.

Для них характерно отставание в темпе развития всех видов мышления, особенно логического, недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты все мыслительные операции. По мере проводимого в школе специального обучения недостатки мышления учеников корригируются, но не преодолеваются полностью и вновь обнаруживаются при усложнении предъявляемых задач.

4. Умственная отсталость рассматривается как явление необратимое, но это не означает, что оно не поддается коррекции. При правильно организованном врачебном, психолого-педагогическом воздействии

условиях специальных (коррекционных) учреждений отмечают положительную динамику в развитии детей.

При анализе современных методов диагностики, мы выяснили, что успех использования методик изучения умственного развития детей и правильность выводов об его уровне в большой мере определяется соблюдением целого ряда требований, предъявляемых к обследованию. Так, обследование должно представлять собой не экзамен, а совместную деятельность ребенка и экспериментатора. При этом функция экспериментатора состоит не только в том, чтобы довести до понимания ребенка содержание задания, но и помочь ему его выполнить, используя разные приемы помощи. Такое сотрудничество помогает ребенку мобилизовать имеющиеся у него знания и умения, а экспериментатору – выявить его возможности. Во время обследования контактировать с ребенком должен только один человек, который намечает план опроса ребенка, устанавливает контакт с ним, нередко затрачивая на это много усилий.

В ходе теоретического анализа выяснили, что обследование младших школьников нужно начинать с легких, игровых заданий. Смысл таких заданий в установлении контакта с обследуемым. Выполнив их, ребенок охотно принимает следующие задания, положительное отношение к деятельности мобилизует испытуемого, помогает выявить его возможности. Для результативности обследования ребенка важны правильная последовательность предъявления заданий из всего набора и их объем. Чтобы определить состояние развития ребенка, необходимо сопоставить результаты выполнения им разных заданий, так как данные об одном из них, как положительные, так и отрицательные, могут оказаться случайными, не отражающими истинных его возможностей. Для вывода о том, какое отклонение в умственном развитии наблюдается у ребенка, необходимо, чтобы в процессе выполнения большинства заданий проявились те особенности, которые характерны для детей с нарушениями интеллекта.

Для оптимизации обучения младших школьников с легкой степенью умственной отсталости необходимо найти такие способы педагогического воздействия, которые будут направлены на активизацию познавательных процессов школьников с интеллектуальной недостаточностью. Успешность познавательной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью во многом зависит от эмоционального состояния ребёнка в процессе обучения. Положительные эмоции младших школьников на уроках способствуют формированию у них желания учиться. Замечено, что при использовании на уроках, игр, путешествий создаются у учащихся разнообразные эмоциональные реакции. В процессе игры у ребят возникает сопереживание, радость, удивление, удовольствие. Они открывают в себе новые возможности, их чувства и мыслительные процессы активизируются.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ИМЕЮЩИХ ЛЕГКУЮ СТЕПЕНЬ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

2.1. Изучение уровня сформированности мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени на констатирующем эксперименте

Цель эмпирического исследования – определить сформированность мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени.

Для того чтобы достичь данной цели мы выдвинули ряд задач:

1. Отбор диагностических методик, направленных на выявление уровня развития мышления детей младшего школьного возраста, имеющих интеллектуальную недостаточность.

2. Организация условий осуществления диагностического обследования, изучение историй развития, медицинских показателей детей группы, информирование педагогов и администрации школы о плане исследовательских мероприятий.

3. Провести диагностическое тестирование уровня развития мышления детей младшего школьного возраста, имеющих интеллектуальную недостаточность.

4. Оформление результатов, качественный и количественный анализ результатов.

Исследование проводилось в течение 3х недель, но не каждый день. Мы выбрали утренние часы (с 9 до 12). Обследование проводилось индивидуально с каждым ребенком в отдельном, хорошо освещенном помещении. Время проведения обследования составляло не более 10-15 минут в день с каждым ребенком.

Исследование мыслительной деятельности проводилось на базе КГУ «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми

образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области (г. Лисаковск, Р. Казахстан).

В эксперименте приняли участие 10 детей в возрасте 10 – 11 лет, учащиеся 3 класса. Общая успеваемость класса средняя. Характеризуя детей, можно сказать об их речи (что тоже непосредственно говорит об уровне развития их мышления): абсолютно у всех детей бедный словарный запас, часто встречаются аграмматизмы. Информация о выборке представлена в Таблице 1.

Таблица 1 – Характеристика исследуемой выборки детей

№ п/п	Условное имя ребенка	Пол	Дата рождения	Диагноз
1	ВС	Ж	10.02.07	Легкая умственная отсталость, ОНР 3 уровня
2	ЕБ	М	10.10.07	Легкая умственная отсталость, непостоянное сходящееся косоглазие
3	ЯД	Ж	08.12.08	F-70
4	ЛМ	М	26.08.07	Легкая умственная отсталость, ОНР 3 уровня
5	МА	М	01.07.08	Легкая умственная отсталость
6	МД	Ж	02.02.07	Легкая умственная отсталость
7	ПД	Ж	23.04.07	Легкая умственная отсталость, синдром Дауна, системное недоразвитие речи ср. ст., гиперметрия сл.ст. тяжести
8	РД	М	01.05.08	Умеренная умственная отсталость, ДЦП, мозжечковая атаксия, симптоматическая эпилепсия, системное недоразвитие речи, судорожное расходящееся косоглазие, сложный мультифокальный астигматизм ОИ
9	ТА	М	03.05.07	Легкая умственная отсталость, расходящееся монолатеральное косоглазие, дальность зрения сл.ст.
10	МИ	М	25.07.08	Легкая умственная отсталость

Для исследования мыслительной деятельности развития детей существуют следующие психолого-педагогические методы: метод беседы; метод наблюдения; метод изучения рисунков; методы экспериментально-психологического исследования.

Каждый из данных методов имеет свои преимущества, позволяя оценить уровень развития, познавательной деятельности, представлений об окружающем мире, целеустремлённость и критичность ребёнка, что неразрывно связано с интеллектуальной деятельностью и свидетельствует о её интенсивности и качестве.

Так метод беседы даст информацию о запасе сведений и точности представлений исследуемого об окружающей действительности, а также о личностных качествах ребенка (эмоциональность, контактность, умение удерживать нить беседы) и позволит составить мнение об уровне развития речи: активный словарь, грамотность фраз, качество звукопроизношения.

Метод наблюдения за поведением учащегося в различных ситуациях помогает фиксировать особенности взаимодействия ребёнка с окружением (социальным или вещественным) в «естественных» условиях, не ограниченных соблюдением ряда условий, которые возникают при специальных диагностических процедурах. С помощью наблюдения можно составить представление о волевых качествах младших школьников, о его способах реагирования на трудности, стратегии поведения при столкновении с трудностями.

Метод изучения рисунков позволяет увидеть развитие мелкой моторики, уровень развития представлений, воображения, эмоциональное состояние и т.д.

Методы экспериментально-психологического исследования нацелены на установление меры развития конкретных высших психических функций: восприятия, внимания, памяти, речи, того или иного вида мышления.

При подборе методов диагностики мы учитывали взаимосвязь мышления с другими познавательными процессами. Поэтому для диагностической работы нами были выбраны следующие методики:

- «Корректирующая проба» (тест Бурдона). Цель – определить продуктивность и устойчивость внимания;
- «Пиктограмма» адаптированный вариант (А.Р. Лурия). Цель –

изучить процесс произвольного запоминания.

– «Раздели на группы». Цель – изучить сформированность образно-логического мышления и предпосылки словесно-логического мышления

– «Последовательные картинки» (адаптированный вариант методики А.Н. Берштейна). Цель – изучить сформированность образно-логического мышления и предпосылки словесно-логического мышления.

- «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена. Цель - изучить понятийное мышление.

1. «Корректирующая проба» (тест Бурдона). Цель – определить степень концентрации и устойчивости внимания.

Обследование проводится с помощью специальных бланков с рядами расположенных в случайном порядке букв (цифр, фигур, может быть использован газетный текст вместо бланков). Испытуемый просматривает текст или бланк ряд за рядом и вычеркивает определенные, указанные в инструкции буквы или знаки. На бланке с буквами вычеркните, внимательно просматривая ряд за рядом, все буквы «е». Через каждые 60 с по моей команде отметьте вертикальной чертой, сколько знаков вы уже просмотрели (успели просмотреть). Время работы – 5 мин. С помощью данной методики определяются такие качества внимания, как концентрация, устойчивость и переключаемость. Результаты пробы оцениваются по количеству пропущенных незачеркнутых знаков, по времени выполнения или по количеству просмотренных знаков. Важным показателем является характеристика качества и темпа выполнения (выражается числом проработанных строк и количеством допущенных ошибок за каждый 60-секундный интервал работы).

2. «Пиктограмма» адаптированный вариант (А.Р. Лурия). Цель – изучить процесс произвольного запоминания.

Для проведения пиктограммы младшему школьнику предлагается лист белой бумаги (стандартный лист формата А4), простой карандаш и набор слов для запоминания: веселый праздник, обман, вкусный ужин,

расставание, строгая воспитательница, развитие, тяжелая работа, слепой мальчик, теплый ветер, страх, болезнь, веселая компания.

Учащимся медленно читаются приведенные выше слова и словосочетания (которые идут как одно слово). При этом взрослый внимательно смотрит за тем, чтобы ребенок рисовал не буквы, а только определенные изображения. Время, отпускаемое на каждый рисунок к слову, ограничено и не превышает 1-2 минут. После окончания работы взрослый должен пронумеровать рисунки, чтобы было видно, какой рисунок к какому слову относится. Через 20-30 минут после проведения теста учащимся предъявляется лист бумаги с их рисунками, глядя на которые их просят припомнить те слова, которые диктовал взрослый. Прежде всего фиксируется количество правильно воспроизведенных слов, которое говорит нам об объеме опосредованной памяти, который должен быть больше, чем объем непосредственной памяти, и составляет 10-12 слов.

3. Методика «Раздели на группы». Цель – изучить сформированность образно-логического мышления и предпосылки словесно-логического мышления.

Испытуемому показывается картинка, на которой нарисованы геометрические фигуры: круги, квадраты, треугольники, ромбы следующих цветов – красные, желтые, синие и белые и двух размеров. Одна и та же фигура при классификации может войти в несколько разных групп. Инструкция: «Внимательно посмотри на картинку и раздели представленные на ней фигуры на как можно большее число групп. В каждую такую группу должны входить фигуры, выделяемые по одному общему для них признаку. Назови все фигуры, входящие в каждую из групп и по какому признаку они выделены». На выполнение задания отводится 3 минуты.

4. «Последовательные картинки» (адаптированный вариант методики А.Н. Берштейна). Цель – изучить сформированность образно-логического мышления и предпосылки словесно-логического мышления.

Детям предлагается серия из 3-5 рисунков, в которых рассказывается о

каком-то событии. На столе перед ребенком в произвольном порядке раскладывают картинки, после чего дают первоначальную инструкцию. Убедившись, что дети поняли общее содержание картинок, педагог предлагает им разложить картинки по порядку. В процессе работы взрослый не должен вмешиваться и помогать детям. После того как ребенок закончит раскладывать картинки, его просят рассказать историю, которая получилась в результате этого расклада, переходя постепенно от одного эпизода к другому. При анализе результатов учитывают прежде всего правильный порядок расположения картинок, который должен соответствовать логике развития повествования.

5. «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена. Цель - изучить понятийное мышление.

Испытуемому предъявляются рисунки с фигурами, связанными между собой определенной зависимостью. Одной фигуры не хватает, а внизу она дается среди 6-8 других фигур. Задача испытуемого - установить закономерность, связывающую между собой фигуры на рисунке, и на опросном листе указать номер искомой фигуры из предлагаемых вариантов.

Процедура индивидуального тестирования по Прогрессивным Матрицам Равена чрезвычайно проста. В отличие от многих других тестов, здесь нет необходимости жестко придерживаться какой-либо специальной словесной инструкции. Основные требования состоят в том, чтобы, во-первых, удостовериться, что испытуемые понимают, что и как они должны сделать. Во-вторых, следует обеспечить соответствие принятой в данном обследовании процедуры общепринятым стандартам, чтобы была возможность сравнивать полученные данные с нормативными. При использовании книжной формы теста нельзя увидеть, как будет выглядеть матрица с вставленным в ее вырез тем или иным фрагментом, следствием чего могут быть не очень ответственное отношение некоторых детей к заданию. Поэтому важно всякий раз удостовериться, что ребенок

внимательно посмотрел на рисунок и что он убежден, что указанный им фрагмент является единственным, который правильно дополняет матрицу.

Выводы об уровне развития:

10 баллов – очень высокий;

8 – 9 баллов – высокий;

4 – 7 баллов – средний;

2 – 3 балла – низкий;

0 – 1 балл – очень низкий.

Для определения критериев оценки уровня сформированности мыслительной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта по уровням мы использовали рекомендации авторов методик, которые представили в Таблице 2.

Таблица 2 - Критерии оценки уровня сформированности мыслительной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта

Диагностический инструментарий	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Внимание	Дети, способные сохранить долгое время сосредоточенность в деятельности, способные отвлечься от всего постороннего. Дети, выявившие показатели от 0,75 до 1,0 3 балла	Дети, выявившие показатели устойчивости внимания от 0,5 до 0,75 2 балла	Дети, не способные сохранить долгое время сосредоточенность в деятельности, не способные отвлечься от всего постороннего, с показателем устойчивости внимания меньше 0,5 1 балл
Память	Дети, правильно воспроизводящие по собственному рисунку или записи 10 слов или сочетания 12 слов. Правильно воспроизведенными считаются только слова, которые	Дети, правильно воспроизводящие от 4 до 7 слов или словосочетаний 4-7 баллов	Дети, не вспомнившие по своим рисункам и записям ни единого слова или не сделавшие ни к одному слову рисунка или записи. 0-3 баллов

	восстановлены по памяти буквально, или те, которые преданы другими словами, но точно по смыслу. 8-10 баллов		
Мышление Методика «Раздели на группы»	Дети, выделившие за 2,5 минуты все группы фигур: треугольники, круги, квадраты, ромбы; красные, синие, зеленые фигуры; большие и малые фигуры. 8-10 баллов	Дети, выделившие за 3 мин. все группы фигур. Дети, выделившие за 3 мин. только 5-7 групп. 4-7 баллов	Дети, выделившие за 3 мин. менее 3 групп фигур. 0-3 балла
Мышление Методика «Последовательные картинки»	Ребенок правильно располагает картинки и правильно описывает изображенные события. Возможно изменение последовательности, если оно разумно обоснованно. 3 балла	Ребенок логично выстраивает последовательность картинок, но не может ее обосновать 2 балла	Ребенок построил случайную последовательность картинок. 1 балл
«Прогрессивные матрицы» Дж. Равена	Дети, выполнившие из предложенных 10 заданий от 8 до 10 правильных упражнений	Дети, выполнившие из предложенных 10 заданий от 4 до 7 правильных упражнений	Дети, выполнившие из предложенных 10 заданий от 0 до 3 правильных упражнений

Общее заключение об уровне сформированности мыслительной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта строится на основе диагностических результатов по выбранным компонентам путем сложения балльных показателей по каждой методике. Устанавливаем интервалы группировки значений по методике, предложенной А.А. Кыверялгом. Таким образом, мы получаем среднеарифметические показатели максимальных и минимальных баллов. Шкала оценки уровней сформированности мыслительной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта представлена в Таблице 3.

Таблица 3 - Шкала оценки уровней развития мыслительной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта

Уровни сформированности мыслительной деятельности	Итоговая сумма баллов
Высокий	22 – 29 баллов
Средний	8 – 21 баллов
Низкий	0 – 7 баллов

Протокол выполнения заданий младшими школьниками с нарушениями интеллекта для определения уровня сформированности мыслительной деятельности представлен в таблице 4.

Таблица 4 - Уровень сформированности мыслительной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта на констатирующем этапе

№ п/п	Условное имя ребенка	№ задания					Общее кол-во баллов	Уровень развития познавательной деятельности
		1	2	3	4	5		
1	ВС	2	5	5	2	1	15	средний
2	ЕБ	1	2	3	1	0	7	низкий
3	ЯД	1	3	3	1	0	8	низкий
4	ЛМ	2	6	6	2	2	18	средний
5	МА	1	2	3	1	0	7	низкий
6	МД	1	2	3	1	0	7	низкий
7	ПД	2	4	5	2	1	14	средний
8	РД	1	3	3	1	0	8	низкий
9	ТА	1	2	2	1	0	6	низкий
10	МИ	1	2	1	1	0	5	низкий

Уровень сформированности мыслительной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта можно увидеть также на Рисунке 1.

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента у большинства младших школьников с нарушением интеллекта (70%) низкий уровень сформированности мыслительной деятельности, трое младших школьников с нарушением интеллекта (30%) показали средний уровень сформированности мыслительной деятельности.

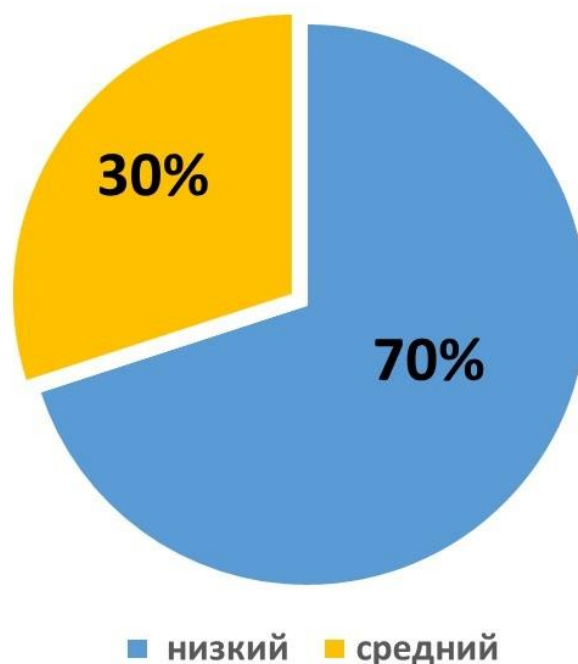


Рисунок 1 - Уровень сформированности мыслительной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта

Качественный анализ проведенных методик позволил сделать выводы об особенностях развития мыслительной деятельности у младших школьников с нарушением интеллекта. Младшие школьники с нарушением интеллекта имеют низкий и средний уровень развития памяти. Это характеризуется медленным запоминанием и быстрым забыванием. Также можно сказать о практически полном отсутствии словесно-логического мышления у данной группы школьников. Их мышление очень конкретно, они не могут абстрагироваться и точно выполнить задание. Кроме того, они не могут уловить сходство между словами и выделить не подходящее. Анализ результатов по таблицам Равена показал, что испытуемые имеют низкий уровень понятийного мышления. Преобладает низкий уровень развития внимания. Данным школьникам требуется значительно больше времени на восприятие

материала, они нуждаются в подсказке при выполнении заданий. Они затрудняются сохранять сосредоточенность в процессе выполнения задания, отвлекаются, устают, работают в медленном темпе.

Таким образом, анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что практически все исследуемые компоненты мыслительной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта находятся на низком уровне развития. Проведенное исследование убедительно доказало необходимость организации коррекционного воздействия с целью совершенствования мыслительной деятельности детей, имеющих интеллектуальную недостаточность.

2.2.Содержание экспериментальной работы по формированию мыслительной деятельности умственно отсталых младших школьников с учетом разработанных психолого-педагогических условий

Главный принцип организации учебно-воспитательного процесса в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях – это принцип коррекционной направленности обучения и воспитания. Дети с интеллектуальной недостаточностью характеризуются стойкими нарушениями и недоразвитием всех психических процессов, что отчетливо обнаруживается в сфере познавательной деятельности и личностной сфере.

Учитывая степень тяжести дефекта ребёнка, состояние его здоровья, индивидуально-типологические особенности, необходимо создавать педагогические условия, направленные на преодоление трудностей овладения программными знаниями, умениями и навыками, что, в свою очередь, будет способствовать успешной адаптации и интеграции детей в обществе.

Ребенок с ограниченными возможностями здоровья нуждается в особом подходе. Чтобы эффективно управлять формированием его личности, требуются глубокие знания психологических закономерностей, объясняющих специфику развития ребенка на всех возрастных этапах.

Дети с интеллектуальной недостаточностью особенно нуждаются в целенаправленном обучении, они не усваивают общественный опыт спонтанно. Ученые, исследующие особенности развития детей с отклонениями в развитии, в первую очередь отмечают у них отсутствие интереса к окружающему. Поэтому для организации обучения и воспитания этих детей особую роль играют способы воздействия, направленные на активизацию их познавательной деятельности.

Анализ опыта работы педагога коррекционной школы показал, что педагог ограничен временными рамками урока, дополнительного времени в процессе обучения умственно отсталых младших школьников для активизации и совершенствования мыслительной деятельности детей. Необходим поиск варианта решения данной задачи, который предусматривал бы специальную работу педагога-психолога по активизации потенциальных возможностей умственно отсталых младших школьников совместно с педагогом.

Это послужило основанием для организации нами формирующего эксперимента, целью которого явился поиск психолого-педагогических условий повышения мыслительной активности умственно отсталых младших школьников и улучшения качества их обучаемости.

Цели коррекционной работы: развитие и коррекция мыслительной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта с целью улучшения процессов мышления, а также процессов переработки и усвоения учебного материала и повышение уровня обучаемости учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Задачами формирующего эксперимента выступали:

1. Определить теоретические и организационно-методические основы экспериментального воздействия.
2. Наметить пути совершенствования мыслительной деятельности, выбрать приемы работы психолога по данному направлению.
3. Провести экспериментальное обучение детей с учетом

разработанных психолого-педагогических условий.

4. Сравнить уровень развития мыслительной деятельности у детей на начальном констатирующем этапе и заключительном этапе эксперимента.

Коррекционная работа осуществлялась на основе **психолого-педагогических условий**, сформулированных с учетом выявленных особенностей мыслительной деятельности умственно отсталых младших школьников:

- коррекционная работа будет проводиться поэтапно, последовательно с учетом возраста детей, индивидуальных и типических детских трудностей;
- необходимо включение коррекционных воздействий в значимую для детей деятельность;
- упражнения должны носить развивающую направленность, содействовать развитию операций мышления.

Программа рассчитана на 32 урока по 45 минут. Занятия проводились в течение 7 месяцев учебного года (с 25 сентября 2017 г. по 16 апреля 2018 г.). Формы проведения занятий – групповая, индивидуальная. Формы работы определяются целями занятий, для которых характерно сочетание как традиционных методов и приемов, так и инновационных (рисуночные тесты, рисование под музыку, сказкотерапия и т.д.). Традиционные методы, используемые на занятиях, обогащаются игровыми ситуациями. Программа предусматривает проведение занятий в различных формах: групповой, парной, индивидуальной.

Реализация экспериментального обучения велась поэтапно. Занятия имеют определённую структуру, которая включает вводную часть, основную и заключительную.

Задача вводной части – направлена на тренировку элементарных мыслительных операций, на активизацию мыслительной деятельности, на создание у учащихся определённого положительного эмоционального фона, без которого эффективное усвоение знаний невозможно. Вводная часть

занимает 5 минут, в течение которых в быстром темпе дети отвечают на достаточно лёгкие вопросы, которые способны вызвать интерес.

Задача основной части – диагностика, коррекция и развитие познавательных процессов. Продолжительность основной части – 30-35 минут. Коррекционные занятия, проводились как в первой, так и во второй половине дня. На группу было выделено 1 занятие в неделю. В процессе изучения содержания учебного материала учитывались межпредметные связи со следующими курсами: «мир вокруг», «рисование», «математика», «предметно-практическая деятельность», «чтение, развитие речи».

Задача заключительной части занятия состоит в подведении итогов и в самооценивании учащихся. В конце каждого занятия предлагается таблица для оценки выполненных заданий. Детям следует закрасить прямоугольники. Если ученик считает, что выполнил задание правильно, то он закрашивает прямоугольник зелёным цветом. Если сомневается в правильности решения – красным. При оценивании занятия учителем: задание выполнено верно – прямоугольник также закрашивается зелёным, если допущена ошибка – красным. Ребёнок самостоятельно ищет свои ошибки, или учитель объясняет, в чём они заключаются. Продолжительность заключительной части – 5-10 минут.

Планирование коррекционной работы по формированию мыслительной деятельности у младших школьников с нарушением интеллекта представлено в Таблице 5.

Таблица 5 – Планирование коррекционной работы по формированию мыслительной деятельности младших школьников с умственной отсталостью легкой степени

№ Занятия	Задачи занятия	Содержание занятия	Дата
1.	- развитие наблюдательности - развитие зрительной памяти	1.Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказ о целях и задачах занятия. 2. Основная часть. - Игра «Что изменилось». - Игра «Ищи безостановочно». - Корректирующая проба. Проверка ошибок.	25.09.2017

		<ul style="list-style-type: none"> - Игра «Запомни порядок». - Игра «Карлики-Великаны». <p>3. Рефлексия занятия.</p>	
2.	<ul style="list-style-type: none"> - развитие концентрации внимания; - развитие устойчивости внимания; - развитие наблюдательности; - развитие памяти. 	<p>1.Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказ о целях и задачах занятия.</p> <p>2. Основная часть.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Найти ошибки в алфавите. - Игра «Запомни пары слов». - Корректурная проба. - Закрашивание кружков. - Игра «Заметить все». <p>3. Рефлексия занятия.</p>	02.10.2017
3.	<ul style="list-style-type: none"> - развитие концентрации внимания; - развитие мелкой моторики; - развитие мышления. 	<p>1.Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия.</p> <p>2. Основная часть.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Игра «Какой предмет самый большой». - Игра «Найди и продолжи закономерность». - Корректурная проба. - «Найди лишнюю фигуру». - «Срисуй фигуру». <p>3. Рефлексия занятия.</p>	09.10.2017
4.	<ul style="list-style-type: none"> - развитие устойчивости и произвольности внимания; - развитие слуховой памяти 	<p>1.Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия.</p> <p>2. Основная часть.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Игра «Карлики-Великаны». - Графический диктант. - Игра «Зашифрованные цвета». - Закрашивание кружков. - «Заучивание слов». <p>3. Рефлексия занятия.</p>	16.10.2017
5.	<ul style="list-style-type: none"> - развитие концентрации внимания; - развитие устойчивости и произвольности внимания; - Развитие зрительной памяти; - развитие мелкой моторики. 	<p>1.Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия.</p> <p>2. Основная часть.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Игра «Все наоборот». - Корректурная проба. - Задача «Нарисуй бусинки правильно». - «Срисуй фигуру». - «Запомни фигуры». <p>3. Рефлексия занятия.</p>	23.10.2017
6.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие концентрации внимания; - развитие моторики; 	<p>1.Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия.</p> <p>2. Основная часть.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Игра «Что нового». - Игра «Нарисуй правильно». 	30.10.2017

		<ul style="list-style-type: none"> - Игра «Скажи на оборот». - Закрашивание кружков. - Графический диктант. - Упражнение на распределение внимания. <p>3. Рефлексия занятия.</p>	
7.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие концентрации внимания; - развитие наблюдательности; - развитие мелкой моторики. 	<p>1.Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия.</p> <p>2. Основная часть.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Игра «Найди игрушку». - Игра «Кто лучше нарисует». - Корректурная проба. - «Срисуй фигуру». - «Картинки-нелепицы». <p>3. Рефлексия занятия.</p>	01.11.2017
8.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие произвольного внимания. - Развитие слуховой памяти; 	<p>1.Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия.</p> <p>2. Основная часть.</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Запомни ритм». - «Графический диктант». - Игра «Повтори». <p>-Упражнение на распределение внимания.</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Найди буквы алфавита». <p>3. Рефлексия занятия.</p>	08.11.2017
9.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие зрительной памяти; - Развитие зрительного внимания; - Развитие устойчивости внимания; - Развитие мелкой моторики. 	<p>1.Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия.</p> <p>2. Основная часть.</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Что изменилось». - «Нарисуй правильно». - Закрашивание кружков. - «Найди отличия». - «Срисуй фигуру». <p>3. Рефлексия занятия.</p>	15.11.2017
10.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие слуховой памяти; - Развитие концентрации внимания; - Развитие зрительного внимания; - Развитие мелкой моторики. 	<p>1.Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия.</p> <p>2. Основная часть.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Упражнение «Все помню». - Корректурная проба. - Графический диктант. - «Шифровка». - Лабиринты. <p>3. Рефлексия занятия.</p>	22.11.2017
11.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие переключаемости внимания; - Развитие зрительной памяти; - Развитие зрительного 	<p>1.Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия.</p> <p>2. Основная часть.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Упражнение на устойчивость и переключение внимания (животные – растения). 	29.11.2017

	внимания.	- «Графареты». - «Что изменилось». - «Найди несоответствия на картинке». - «Раскрась вторую часть картинки». 3. Рефлексия занятия.	
12.	- Развитие концентрации и устойчивости внимания.	1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2. Основная часть. - Корректурная проба. - «Срисуй фигуру». - Упражнение «Цифровая таблица». - «Шифровка». 3. Рефлексия занятия.	04.12.2017
13.	- Развитие устойчивости внимания; - Развитие мышления; - Развитие скорости внимания.	1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2. Основная часть. - Закрашивание кружков. - Упражнение «Цифровая таблица» (с пропусками). - Игра «Птица – не птица». - Графический диктант. - Игра «Летела корова». 3. Рефлексия занятия.	11.12.2017
14.	- Развитие скорости внимания; - Развитие помехоустойчивости внимания.	1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2. Основная часть. - Игра на внимание «Хлоп – топ». - Корректурная проба. - Игра «Маленький жук» (Мысленный графический диктант). - Упражнение на распределение внимания (рисовать двумя руками). - «Срисовать фигуру». 3. Заключение.	20.12.2017
15.	- Развитие наблюдательности; - развитие устойчивости внимания; - развитие помехоустойчивости внимания.	1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2. Основная часть. - Игра «Что изменилось». - «Найди отличия». - Графический диктант. - Упражнение на распределение внимания (рисовать и одновременно считать хлопки). - «Найди буквы алфавита». 3. Рефлексия занятия.	27.12.2017

16.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие помехоустойчивости внимания; - Развитие концентрации внимания; - Развитие слуховой памяти. 	<p>1.Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия.</p> <p>2. Основная часть.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Корректурная проба. - Упражнение на распределение внимания (рисовать и одновременно решать примеры). - Игра «Повтори». - Решение арифметических задачек в уме. <p>3. Рефлексия занятия.</p>	08.01.2018
17.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие концентрации и устойчивости внимания. - развитие мелкой моторики. 	<p>1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия.</p> <p>2. Основная часть.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Корректурная проба. - «Нанизывание бусинок». - Игра «Пары слов» - Игра «Дотронься до...» - «Продолжи ряд фигур» <p>3. Рефлексия занятия.</p>	15.01.2018
18.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие концентрации внимания; - развитие ассоциативной памяти. 	<p>1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия.</p> <p>2.Основная часть.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Графический диктант. - «Срисуй фигуру» - Упражнение «Пары слов». - Шифровка. - «Найди лишнее» <p>3.Рефлексия занятия.</p>	19.01.2018
19.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие слуховой памяти; - Развитие концентрации внимания; - Развитие зрительного внимания; - Развитие мелкой моторики. 	<p>1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия.</p> <p>2.Основная часть:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Корректурная проба. - Игра «Мозаика» - Игра «Запомни фигуры» - Лабиринты. - «Зашифрованные цвета» <p>3. Рефлексия занятия.</p>	22.01.2018
20.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие скорости переключения внимания; - Развитие логического мышления; 	<p>1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия.</p> <p>2. Основная часть:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Парные корректурные пробы; - Логические задачи; -Парные шифровки; - Загадки; - «Найди лишнюю фигуру»; <p>3. Рефлексия занятия.</p>	29.01.2018

21.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие наблюдательности; - развитие устойчивости внимания; - развитие помехоустойчивости внимания. 	<p>1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия.</p> <p>2. Основная часть:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Упражнение «Хлопни в ладоши»; - Игра «Что изменилось»; - Параллельные корректурные пробы; - «Срисовка»; - Графический диктант. <p>3. Рефлексия занятия.</p>	01.02.2018
22.	<ul style="list-style-type: none"> - развитие устойчивости и концентрации внимания; - развитие памяти. 	<p>1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия.</p> <p>2. Основная часть:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Продолжи ряд фигур; - Игра «Хлопни в ладоши»; - «Расшифруй поговорку»; - Закрашивание кружков; - «Прослушай рассказ и ответь на вопросы» 	05.02.2018
23.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие концентрации внимания; - Развитие мышления. 	<p>1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия.</p> <p>2. Основная часть:</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Составь рассказ из предложений»; - «Определи чувства человека на картинке»; - Графический диктант; - «Найди лишнее слово»; - «Назови общим словом». <p>3. Рефлексия занятия.</p>	12.02.2018
24.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие скорости переключения внимания; - Развитие концентрации внимания; - развитие устойчивости внимания. 	<p>1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия.</p> <p>2. Основная часть:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Упражнение «Докрась вторую половину»; - Упражнение «Числовой квадрат»; - Упражнение «Арифметические задачи в уме»; - Корректурная проба; - Загадки; <p>3. Рефлексия занятия.</p>	19.02.2018
25.	<ul style="list-style-type: none"> - развитие мелкой моторики рук; - развитие концентрации внимания; 	<p>1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия.</p> <p>2. Основная часть:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Упражнение «Перепиши без ошибок»; - Мозаика; - «Срисуй правильно»; - Упражнение «Бусинки»; <p>3. Рефлексия занятия.</p>	26.02.2018

26.	- развитие концентрации и устойчивости внимания; - развитие мелкой моторики; - развитие наблюдательности.	1.Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2.Основная часть: - Игра «Что нового». - Игра «Нарисуй правильно». - Игра «Скажи наоборот». - Закрашивание кружков. - Графический диктант. - Упражнение на распределение внимания. 3. Рефлексия занятия.	01.03.2018
27.	- Развитие мышления; -развитие наблюдательности; - развитие концентрации и устойчивости внимания.	1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2. Основная часть: - Корректурная проба. - Упражнение «Тренируем пальчики». - Упражнение «Лабиринты». - Упражнение «Метод словесных ассоциаций» - Упражнение «Дорисуй вторую половину» - Упражнение «Зашифрованный рисунок» - Упражнение «Составь рассказ» - Упражнение «Рассказ по цифрам» - Упражнение «Угадай-ка» 3. Рефлексия занятия.	05.03.2018
28.	- Развитие концентрации и устойчивости внимания; - Развитие мелкой моторики; - Развитие воображения.	1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2. Основная часть: - Игра «Шнуровка»; - Упражнение «Дорисуй вторую половину»; - Упражнение «Срисуй правильно»; - Упражнение «Расшифруй поговорку»; - Игра «Трафареты»; 3. Рефлексия занятия.	12.03.2018
29.	- Развитие концентрации внимания; - Развитие воображения; - Развитие мелкой моторики.	1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2. Основная часть: - Игра «Умный коврик»; - Упражнение «Срисовка»; - Игра «Мозаика»; - Тест Торренса. 3. Рефлексия занятия.	26.03.2018
30.	- развитие концентрации внимания; - развитие мыслительной	1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2. Основная часть: - Шифровка;	02.04.2018

	операции «сравнение»	- Графический диктант; - Упражнение «Что лишнее»; - Упражнение «Скажи наоборот»; - Загадки; 3. Рефлексия занятия.	
31.	- развитие мыслительной операции «классификация» - развитие мелкой моторики.	1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2. Основная часть: - Графический диктант. - Упражнение «Найди общее». - Упражнение «Дай определение» - Упражнение «Найди лишнее» - Упражнение «Раскрась по образцу» 3. Рефлексия занятия.	09.04.2018
32.	- развитие мелкой моторики; - развитие воображения.	1. Приветствие, создание благоприятного эмоционального фона. Рассказа о целях и задачах занятия. 2. Основная часть: - «Свободный рисунок». - «Составь рассказ по картинке». - «Придумай название». - Аппликации. 3. Рефлексия занятия.	16.04.2018

При организации коррекционной работы мы опирались на требования к уровню подготовки учащихся 3 класса (Приложение 2).

При создании системы коррекционной работы по развитию мыслительной деятельности у младших школьников с нарушением интеллекта использовались следующие методы.

1. Метод коррекции аналитико-синтетической деятельности (мышления):

– представление и описание ситуации с измененными привычными характеристиками временных связей, например ситуации молнии без грома;

– представление и описание ситуации с заменой привычного временного порядка на прямо противоположный, например, аист прилетел на землю и появился на свет;

– резкое сокращение интервалов времени между некоторыми событиями, например человек – однодневка (вся жизнь человека равна одному дню);

- перемещение вдоль временной оси существования некоторого предмета или его свойств, например телевизор в прошлом, настоящем, будущем;

- совмещение в одном объеме тех предметов, которые пространственно разведены, и описание предмета с новыми свойствами, например травинки и авторучки;

- разведение обычно связанных в пространстве объектов, например, надо представить рыбу без воды;

- изменение привычной логики воздействий, например: не дым ядовит для человека, а человек ядовит для дыма;

- многократное усиление свойства объекта, например: свойство автобуса – перевозить людей, перевозить много людей.

2. Метод коррекции внимания:

- включает в себя специально подобранные упражнения, составленные по мере увеличения количественных заданий и их сложности;

- регулярность проведения упражнений и их положительная эмоциональная окраска для ребенка.

- формирование первичных навыков самоанализа, умения контролировать свою деятельность, перенос контроля с результатов выполнения деятельности на способы выполнения деятельности;

- повышение интереса к учебной деятельности;

- повышение мотива достижения успеха и снижение мотивации избегания неудачи, развитие самооценки.

3. Метод коррекции восприятия.

Используемые виды психокоррекционных заданий:

- графически воспроизвести по инструкции взрослого значение некоторых слов;

- нарисовать на отдельном листе деталь предмета, например одну лапу или один нос;

- нарисовать фантастических персонажей, например жар-птицу в

волшебном саду;

- нарисовать точки в разных комбинациях;

- нарисовать для ребенка точками контур рисунка и попросить его обвести;

- «дорожка» – взрослый рисует сложную линию дороги, ребенок рядом воспроизводит такую же;

- нарисовать прямые линии без отрыва карандаша;

- нарисовать с натуры.

- слепить различные формы из пластилина.

Обсуждение с ребёнком его предстоящих действий, планирование их словами и движениями.

4. Методы коррекции памяти:

- развитие познавательного интереса в игровых и коммуникативных упражнениях;

- развитие произвольной памяти через выделение особых задач запоминания;

- обучение выделению главного и второстепенного, установлению связи между объектами с использованием мнемотехник;

- активизация образных представлений;

- обучение упражнениям на расслабление и восстановление нервной системы.

При использовании метода коррекции памяти необходимо опираться на воспроизведении детьми прошлого опыта, чередуя задания вербального и невербального характера, постепенно усложнения задания.

В результате проведения занятий младшие школьники с нарушением интеллекта научатся логически рассуждать, пользуясь приёмами анализа, сравнения, обобщения, классификации, систематизации; у них увеличится скорость и гибкость мышления; научатся выделять существенные признаки и закономерности предметов; научатся определять отношения между понятиями или связи между явлениями и понятиями, концентрировать,

переключать своё внимание, самостоятельно выполнять задания, осуществлять самоконтроль, оценивать себя, искать и исправлять свои ошибки.

Таким образом, коррекционный процесс необходимо соединять с образовательным процессом, предполагающий активное воздействие на их сенсорное, умственное и речевое развитие, которое имеет важное значение при обучении младших школьников с умственной отсталостью легкой степени. В программе необходимо использовать различного рода игровые ситуации, дидактические игры и игровые упражнения, которые делают познавательную деятельность более актуальной и значимой для конкретного ребёнка. Все игры в значительной степени будут эффективно содействовать развитию познавательной деятельности и личности каждого ребенка путем совершенствования зрительного и слухового восприятия, мыслительных операций, речи, произвольной и произвольной логической памяти, внимания.

2.3. Эффективность экспериментальной работы по формированию мыслительной деятельности младших школьников с умственной отсталостью легкой степени

На основе данных констатирующего эксперимента мы разработали программу коррекции нарушений мыслительной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта в условиях КГУ «Лисаковская специальная школа – интернат для детей с особыми образовательными потребностями».

В рамках программы было проведено 32 занятия с учениками 3 класса 10-11 лет. После окончания формирующего эксперимента была проведена контрольная диагностика эффективности коррекционного воздействия по выявлению уровня развития мыслительной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта.

Для определения эффективности проведенной работы мы использовали

тот же комплекс диагностических методик, что и в констатирующем эксперименте:

– «Корректирующая проба» (тест Бурдона). Цель – определить продуктивность и устойчивость внимания;

– «Пиктограмма» адаптированный вариант (А.Р. Лурия). Цель – изучить процесс произвольного запоминания.

– «Методика «раздели на группы». Цель – изучить сформированность образно-логического мышления и предпосылки словесно-логического мышления

– «Последовательные картинки» (адаптированный вариант методики А.Н. Берштейна). Цель – изучить сформированность образно-логического мышления и предпосылки словесно-логического мышления.

– «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена. Цель - изучить понятийное мышление.

В ходе итоговой диагностики развития мыслительной деятельности младших школьников с умственной отсталостью легкой степени нами были получены результаты, представленные в таблице 6.

Таблица 6 - Уровень развития мыслительной деятельности младших школьников с умственной отсталостью легкой степени на контрольном этапе эксперимента

№ п/п	Условное имя ребенка	№ задания					Общее кол-во баллов	Уровень развития познавательной деятельности
		1	2	3	4	5		
1	ВС	3	9	9	3	3	27	высокий
2	ЕБ	2	4	5	2	1	14	средний
3	ЯД	1	3	3	1	0	8	низкий
4	ЛМ	2	6	6	2	2	18	средний
5	МА	1	2	3	1	0	7	низкий
6	МД	1	2	3	1	0	7	низкий
7	ПД	2	5	6	2	1	16	средний

8	РД	2	7	6	2	2	20	средний
9	ТА	1	2	2	1	0	6	низкий
10	МИ	2	5	6	2	1	16	средний

Уровень развития мыслительной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта на контрольном этапе эксперимента представлен также на Рисунке 2.

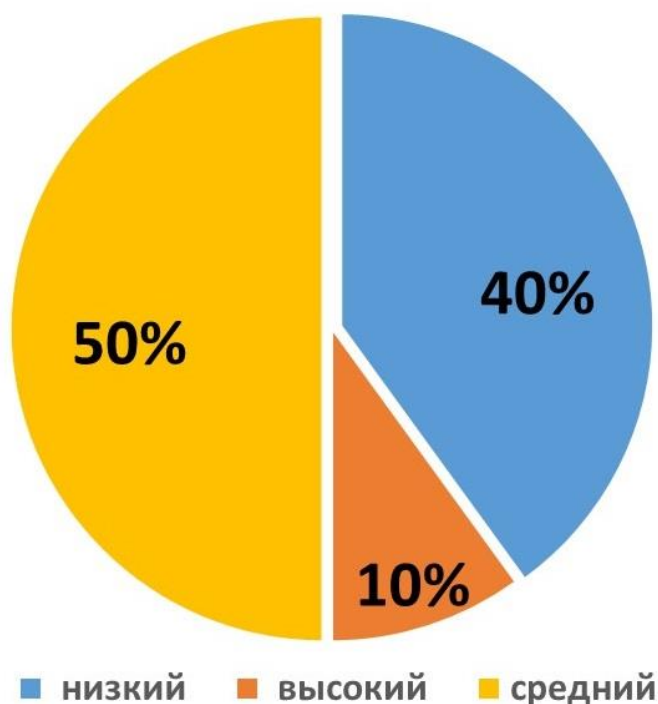


Рисунок 2 - Уровень развития мыслительной деятельности младших школьников с умственной отсталостью легкой степени на контрольном этапе эксперимента

Таким образом, по результатам контрольного эксперимента у половины младших школьников с нарушением интеллекта (50%) выявлен средний уровень развития мыслительной деятельности, 40% младших школьников с нарушением интеллекта показали низкий уровень развития мыслительной деятельности, у одного младшего школьника (10%) выявлен высокий уровень развития мыслительной деятельности.

Сравнительные результаты развития мыслительной деятельности младших школьников с умственной отсталостью легкой степени на начало и конец формирующего эксперимента представлены на Рисунке 3.

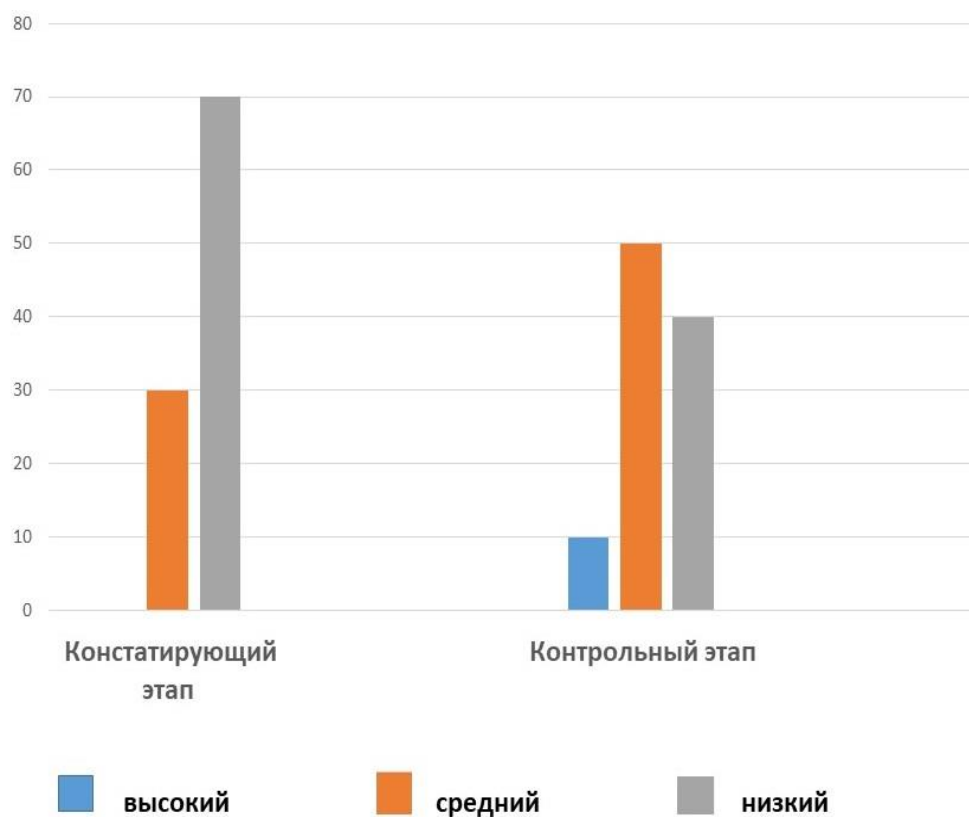


Рисунок 3 - Сравнительные результаты уровня развития мыслительной деятельности младших школьников с умственной отсталостью легкой степени на начало и конец экспериментального исследования

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы, показал, что уровень развития мыслительной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта стал выше, чем на начало эксперимента. Количество младших школьников со средним уровнем развития мыслительной деятельности повысилось с 30% до 50%, количество детей с низким уровнем развития мыслительной деятельности понизилось с 70% до 40%.

Результаты итоговой диагностики в их сравнении с результатами констатирующего эксперимента показали позитивные изменения в повышении уровня развития мыслительной деятельности младших

школьников с умственной отсталостью легкой степени в условиях коррекционной школы. После реализации программы, учащиеся имеют положительную динамику развития зрительной произвольной и непроизвольной памяти, внимания, образно - логического мышления, понятийного мышления.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что занятия, проведенные в рамках формирующего эксперимента, привели к положительным результатам в активизации мыслительной деятельности; в формировании осознанного отношения к деятельности. Результаты проведенного экспериментального исследования позволили нам предложить методические рекомендации учителям-дефектологам и психологам при работе с умственно-отсталыми школьниками (Приложение 1).

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Цель опытно-экспериментального исследования – определить сформированность мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени.

Исследование мыслительной деятельности проводилось на базе КГУ «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области (г. Лисаковск, Р. Казахстан).

В эксперименте приняли участие 10 детей в возрасте 10 – 11 лет, учащиеся 3 класса.

Мы выбрали пять диагностических методик с учетом того, что мышление имеет тесную связь с другими познавательными процессами.

Для диагностической работы нами были выбраны следующие методики. «Корректирующая проба» (тест Бурдона), цель – определить продуктивность и устойчивость внимания. «Пиктограмма» адаптированный вариант (А.Р. Лурия), цель – изучить процесс произвольного запоминания. «Методика «раздели на группы», цель – изучить сформированность образно-логического мышления и предпосылки словесно-логического мышления. «Последовательные картинки» (адаптированный вариант методики А.Н. Берштейна), цель – изучить сформированность образно-логического мышления и предпосылки словесно-логического мышления. Тест Равена. Цель – изучение понятийного мышления. Данные методики были предложены учащимся на начало исследования и после формирующего эксперимента на котором происходила апробация программы коррекции нарушений мыслительной деятельности учащихся с нарушением интеллекта.

Для обработки результатов мы использовали шкалу оценки уровней сформированности мыслительной деятельности на основе среднеарифметических показателей максимальных и минимальных баллов.

По результатам констатирующего эксперимента у большинства младших школьников с нарушением интеллекта (70%) низкий уровень

сформированности мыслительной деятельности, трое младших школьников с нарушением интеллекта (30%) показали средний уровень сформированности мыслительной деятельности.

Также можно сказать о практически полном отсутствии словесно-логического мышления у данной группы школьников. Их мышление очень конкретно, они не могут абстрагироваться и точно выполнить задание. Кроме того, они не могут уловить сходство между словами и выделить не подходящее. Анализ результатов по таблицам Равена показал, что испытуемые имеют низкий уровень понятийного мышления.

2. Это послужило основанием для организации нами формирующего эксперимента, целью которого явился поиск психолого-педагогических условий повышения мыслительной активности умственно отсталых младших школьников и улучшения качества их обучаемости.

Целями коррекционной работы являлись: развитие и коррекция мыслительной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта с целью улучшения процессов мышления, восприятия, внимания, памяти, а также процессов переработки и усвоения учебного материала и повышение уровня обучаемости учащихся младшего школьного возраста. В разработке и организации коррекционного воздействия мы учитывали условия эффективности коррекции нарушений мыслительной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта, а именно:

- коррекционная работа будет проводиться поэтапно, последовательно с учетом возраста детей, индивидуальных и типических детских трудностей;
- в процессе работы будет осуществляться индивидуальный подход с целью организации помощи детям в преодолении трудностей;
- необходимо включение коррекционных воздействий в значимую для детей деятельность;

- упражнения должны носить развивающую направленность, содействовать развитию операций мышления.

Программа рассчитана на 32 урока по 45 минут (в течение 7 месяцев).
Формы проведения занятий – групповая, индивидуальная. Формы работы определяются целями занятий, для которых характерно сочетание как традиционных методов и приемов, так и инновационных (рисуночные тесты, рисование под музыку, сказкотерапия и т.д.). Традиционные методы, используемые на занятиях, обогащаются игровыми ситуациями. Программа предусматривает проведение занятий в различных формах: групповой, парной, индивидуальной.

3.Для определения эффективности разработанной программы коррекции нарушений мыслительной деятельности младших школьников с умственной отсталостью легкой степени, нами был проведен контрольный срез на изучение достигнутого уровня развития мыслительной деятельности младших школьников.

Результаты контрольного эксперимента в сравнении с результатами констатирующего эксперимента показали положительные результаты в активизации мыслительной деятельности, в формировании осознанного отношения к деятельности. После формирующего эксперимента, учащиеся имеют положительную динамику развития памяти, восприятия, образно - логического мышления, речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературы показал, что в результате теоретического исследования было выяснено, что мышление человека – это сложный познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением связи и отношений между объектами в окружающей действительности. Мышление имеет целенаправленный характер, оно всегда направлено на решение какой-то задачи. Средствами решения задачи выступают такие мыслительные операции как анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение, которые происходят у человека при помощи языка, во внешней или внутренней речи. Исходя из формы мыслительной деятельности, выделяют наглядно-действенное мышление, наглядно-образное и словесно-логическое мышление.

Термином «умственная отсталость» в отечественной коррекционной педагогике обозначается стойкое выраженное снижение познавательной деятельности ребенка, возникшее на основе органического поражения центральной нервной системы. Степень снижения интеллекта делят на четыре формы: легкая, умеренная, тяжелая, глубокая.

При нарушении умственного развития главными и ведущими неблагоприятными факторами оказываются слабая любознательность и замедленная обучаемость ребенка, то есть его плохая восприимчивость к новому.

Развитие мышления умственно отсталых детей, со стойким необратимым нарушением психического развития, подчинено тем же общим закономерностям, по которым развивается мышление нормальных детей, но дефект и его последствия создают своеобразие развития аномальных детей. Для мышления детей с умственной отсталостью характерны стереотипность, тугоподвижность и недостаточная гибкость.

Для них характерно отставание в темпе развития всех видов мышления, особенно логического, недостаточно сформированы и имеют своеобразные

черты все мыслительные операции. По мере проводимого в школе специального обучения недостатки мышления учеников корригируются, но не преодолеваются полностью и вновь обнаруживаются при усложнении предъявляемых задач.

При анализе современных методов диагностики, мы выяснили, что успех использования методик изучения умственного развития детей и правильность выводов об его уровне в большой мере определяется соблюдением целого ряда требований, предъявляемых к обследованию. Мы выяснили, что обследование младших школьников нужно начинать с легких, игровых заданий. Смысл таких заданий в установлении контакта с обследуемым. Выполнив их, ребенок охотно принимает следующие задания, положительное отношение к деятельности мобилизует испытуемого, помогает выявить его возможности. Для результативности обследования ребенка важны правильная последовательность предъявления заданий из всего набора и их объем.

Для оптимизации обучения младших школьников с легкой степенью умственной отсталости необходимо найти такие способы педагогического воздействия, которые будут направлены на активизацию познавательных процессов школьников с интеллектуальной недостаточностью. Успешность познавательной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью во многом зависит от эмоционального состояния ребёнка в процессе обучения. Положительные эмоции младших школьников на уроках способствуют формированию у них желания учиться. Замечено, что при использовании на уроках, игр, путешествий создаются у учащихся разнообразные эмоциональные реакции. В процессе игры у ребят возникает сопереживание, радость, удивление, удовольствие. Они открывают в себе новые возможности, их чувства и мыслительные процессы активизируются.

Цель опытно-экспериментального исследования – определить сформированность мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени.

Исследование мыслительной деятельности проводилось на базе КГУ «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области (г. Лисаковск, Р. Казахстан). В эксперименте приняли участие 10 детей в возрасте 10 – 11 лет, учащиеся 3 класса.

Мы выбрали пять диагностических методик с учетом того, что мышление имеет тесную связь с другими познавательными процессами.

По результатам констатирующего эксперимента у большинства младших школьников с нарушением интеллекта (70%) низкий уровень сформированности мыслительной деятельности, трое младших школьников с нарушением интеллекта (30%) показали средний уровень сформированности мыслительной деятельности.

Также можно сказать о практически полном отсутствии словесно-логического мышления у данной группы школьников. Их мышление очень конкретно, они не могут абстрагироваться и точно выполнить задание. Кроме того, они не могут уловить сходство между словами и выделить не подходящее. Анализ результатов по таблицам Равена показал, что испытуемые имеют низкий уровень понятийного мышления.

Это послужило основанием для организации нами формирующего эксперимента, целью которого явился поиск психолого-педагогических условий повышения мыслительной активности умственно отсталых младших школьников и улучшения качества их обучаемости.

Целями коррекционной работы с учетом психолого-педагогических условий являлись: развитие и коррекция мыслительной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта с целью улучшения процессов мышления, восприятия, внимания, памяти, а также процессов переработки и усвоения учебного материала и повышение уровня обучаемости учащихся младшего школьного возраста. В разработке и

организации коррекционного воздействия мы учитывали условия эффективности коррекции нарушений мыслительной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта, а именно:

- коррекционная работа будет проводиться поэтапно, последовательно с учетом возраста детей, индивидуальных и типических детских трудностей;
- необходимо включение коррекционных воздействий в значимую для детей деятельность;
- упражнения должны носить развивающую направленность, содействовать развитию операций мышления.

Программа рассчитана на 32 урока по 45 минут (в течение 7 месяцев). Формы проведения занятий – групповая, индивидуальная. Формы работы определяются целями занятий, для которых характерно сочетание как традиционных методов и приемов, так и инновационных (рисуночные тесты, рисование под музыку, сказкотерапия и т.д.). Традиционные методы, используемые на занятиях, обогащаются игровыми ситуациями. Программа предусматривает проведение занятий в различных формах: групповой, парной, индивидуальной.

Результаты контрольного эксперимента в сравнении с результатами констатирующего эксперимента показали положительные результаты в активизации мыслительной деятельности, в формировании осознанного отношения к деятельности. После формирующего эксперимента, учащиеся имеют положительную динамику развития памяти, восприятия, образно - логического мышления, речи.

Таким образом, цель диссертационного исследования - выявить психолого-педагогические условия формирования мыслительной деятельности младших школьников с умственной отсталостью легкой степени – достигнута. Задачи решены. Гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК 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. Архипова, С.В. Современные технологии обучения и воспитания учащихся с ограниченными возможностями здоровья / С.В. Архипова, О.А. Бибина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2. – С. 32-35.
3. Бгажнокова, И.М. Обоснование изменения структуры и содержания обучения детей с нарушением интеллекта / И.М. Бгажнокова // Дефектология. – 2012. – №1. – С. 12-15.
4. Бородулина, С.Ю. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников / С.Ю. Бородулина. – Ростов н/Д: «Феникс», 2010. – 315 с.
5. Борякова, Н.Ю. Психологические особенности школьников с интеллектуальной недостаточностью / Н.Ю. Борякова // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2010. – №1. – С. 15-20.
6. Вавина, Л.С. Дифференциация обучения умственно отсталых первоклассников / Л.С. Вавина, Г.Н. Мерсиянова // Дефектология. – 2011. – № 6. – С. 23-34.
7. Вересотская, К.И. Узнавание изображений предметов в зависимости от изменения их положения в пространстве. / К.И. Вересотская // Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей». / Под ред. И. И. Данюшевского, Л. В. Занкова. – М., Просвещение, 2010. – 54 с.
8. Выготский Л. С. Мышление и речь. // Собр. соч.: в 6 т. М., 1982. – Т. 2. —361 с. Выготский Л. С. Мышление и речь. // Собр. соч.: в 6 т. М., 1982. – Т. 2. —361 с.
9. Гончарук, О.А. Теоретические аспекты изучения развития эмоциональной сферы младших школьников с нарушением интеллекта на уроках изобразительной деятельности / О.А. Гончарук //

- Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 3. – С. 25-29.
10. Граборов, А.Н. Основы олигофренопедагогики / А.Н. Граборов. – М.: Классик стиль, 2009. – 270 с.
 11. Гринько, Л.А. Как повысить уровень работоспособности умственно отсталых учащихся младших классов в процессе урока / Л.А. Гринько // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2010. – №3. – С. 15-19.
 12. Groshenkov, I.A. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида / И.А. Groshenkov. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 208 с.
 13. Забрамная С.Д. Изучаем, обучая. Методические рекомендации по изучению детей с тяжелой и умеренной умственной отсталостью / С.Д. Забрамная, Т. Исаева. – М.: В. Секачев ТЦ «Сфера», 2012. – 110 с.
 14. Исаев, Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н. Исаев. - СПб.: Союз, 2010. – 226 с.
 15. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. сред. пед. Учеб. заведений / Б.П. Пузанов, В.И. Селиверстов, С.Н. Шаховская, Ю.А. Костенкова. Под ред. Б.П. Пузанова. – М.: изд. Центр «Академия», 2009. – 160 с.
 16. Кочетова, Л.Н. Активизация учебно - познавательной деятельности младших школьников посредством межпредметных связей / Л.Н. Кочетова // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 3. – С. 30-36.
 17. Кузнецова, И.В. Психолого-педагогическое обеспечение коррекционно-развивающей работы в школе / И.В. Кузнецова, Т.В. Ахутина, М.Р. Битянова – М.:НМЦ «ДАР» им. Л.С. Выготского, Образовательный центр «Педагогический поиск», 2011. – 173 с.
 18. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии / Л.В. Кузнецова,

- Л.И. Переслени – М. : Издат. центр Академия, 2006. – 480 с
19. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учебное пособие / В.В. Лебединский – М. : Изд. центр Академия, 2006. – 144 с.
20. Лубовский В. И. Особенности высшей нервной деятельности умственно отсталых школьников / В.И. Лубовский / Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы // Под ред. Ж. И. Шиф. – М.: Просвещение, 1995. – 230 с.
21. Малер, А.Р. Помощь детям с недостатками развития. Книга для родителей. – АРКТИ, 2012. – 110 с.
22. Малофеев, Н.Н. Современное состояние коррекционной педагогики / Н.Н. Малофеева // Альманах Института Коррекционной Педагогики РАО. – 2010. – №1. – С.3-10.
23. Методические рекомендации для учителя школы 8 вида / Под ред. М.Б. Ульянцева, Н.Б. Матвеева, М.Ю. Рау, А.К. Щербакова – М.: МИПКРО, 2009. – 200 с.
24. Моргачева, Е.М. Понятие умственной отсталости в отечественной медицинской и психолого-педагогической науке / Е.М. Моргачева. – М.: МГПУ, 2011. – 493 с.
25. Новая модель обучения в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях VIII вида: Новые учебные программы и методические материалы./ Ред. А. М. Щербакова, институт коррекционной педагогики. Российская академия образования. – М.: Нц ЗНАС, 2002. - 179 с.
26. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика) / Под ред. Б.П. Пузанова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
27. Обучение и воспитание умственно отсталых детей / Под ред. Т.М. Дульнева. – М., Педагогика, 2000. – 140с.
28. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед.

- учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И., Переслени, Л.И. Солнцева и др./ Под ред.Л.В. Кузнецовой. - М.: Академия, 2002. – 412 с.
- 29.Особенности развития детей с нарушениями интеллекта / Антипанова, Н.А., Дацко, М.А. - Международный журнал гуманитарных и естественных наук. - 2016. - № 2. - С. 24-27.
- 30.Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников / В.Г. Петрова, И. В. Белякова. – М., 2009. – 130 с.
- 31.Петрова, В.Г. Психологические особенности умственно отсталых школьников / В.Г. Петрова // Коррекционная педагогика. – 2007. – №1. – С. 5-14.
- 32.Пиаже Ж. Теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л. Ф. Обуховой и Г. В. Бурменской. – М.: Гардарики, 2001. – 624с.
- 33.Пинский, Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников / Б.И. Пинский. – М., 2002. – 160 с.
- 34.Половинкина, Е. А. Развитие познавательной компетенции у учащихся с ограниченными возможностями здоровья в коррекционно-развивающем процессе / Е. А. Половинкина // Молодой ученый. - 2012. - №7. - С. 306-310.
- 35.Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный, 1-4 классы / Под ред. В.В. Воронковой. – М.: Просвещение, 2001. – 192 с.
- 36.Психолого-педагогическая диагностика/ И.Ю.Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А.Добровольская и др. / Под ред. И. Ю.Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Издательский центр» Академия», 2010. – 320 с.
- 37.Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958.— 142 с.
- 38.Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.— 416 с.
- 39.Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого ребенка / С.Я. Рубинштейн. – М., Просвещение, 2009. – 270 с.

40. Семенович, А.В. Актуальные проблемы нейропсихологической квалификации отклоняющегося развития / А.В. Семенович // Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Под. ред. Л.С. Цветковой. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 87 с.
41. Слободяник, Н.П. Психологическая помощь школьникам с проблемами в обучении / Н.П. Слободяник. – М.: Айрис - пресс, 2010. – 256 с.
42. Специальная дошкольная педагогика и психология / Под. ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 336 с.
43. Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 359 с.
44. Специальная психология / Под ред. В.И. Лубовского. – М.: Академия, 2013. – 304 с.
45. Тупаногов, Б.К. Коррекционно-педагогическая работа в системе образования детей с нарушениями умственного и физического развития / Б.К. Тупаногов // Дефектология. – 2014. – № 4. – С. 9-11.
46. Уфимцева, Л.П. Расширение общей двигательной и пространственной активности на уроке и её роль в коррекции психофизического развития учащихся вспомогательной школы / Л.П. Уфимцева // Дефектология. – 2014. – № 6. – С. 41- 44.
47. Федосеева, О.А. Особенности развития эмоциональной сферы умственно отсталого ребенка / О. А. Федосеева // Молодой ученый. – 2013. – №3. – С. 44-47.
48. Чвирова, В.Н. Использование цифровых образовательных ресурсов в обучении младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / В.Н. Чвирова // Молодой ученый. – 2016. – № 3. – С. 12-19.
49. Шалимов, В.Ф. Клиника интеллектуальных нарушений / В.Ф. Шалимова. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 112 с.
50. Шаповалова, О.Е. Особенности эмоционального развития умственно отсталых школьников: монография / О.Е. Шаповалова. – М.: МГПУ, 2012. – 183 с.

51. Шиббаева, Н.М. Некоторые пути повышения познавательной активности умственно-отсталых учащихся на уроках развития речи / Н.М. Шиббаева // Дефектология. – 2011. – № 6. – С. 34-38.
52. Шипицына, Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта / Л.М. Шипицына. – Издательство «Дидактика-Плюс», 2002. - 259 с.
53. Шиф, Ж.И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Ж.И. Шиф. – М., Просвещение, 2009. – 200 с.
54. Шкляр, Н.В. Коррекция и развитие эмоциональной сферы умственно отсталых младших школьников / Н.В. Шкляр // Начальная школа. – 2013. – № 8. – С. 71-73.
55. Шкляр, Н.В. Психологические особенности развития эмоциональной сферы младших школьников с нарушением интеллекта / Н.В. Шкляр // Начальная школа. – 2013. – № 10. – С. 69-72.
56. Ястребова, А.В. Содержание и приемы коррекции нарушения устной и письменной речи у учащихся вспомогательной школы / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова // Дефектология. – 2012. – № 3. – С. 14-19.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методические рекомендации учителям-дефектологам и психологам при работе с умственно-отсталыми школьниками

Работа с детьми, имеющими умственную отсталость, подразумевают определенные требования к профессиональной и личностной подготовке учителей, работающих в коррекционных образовательных учреждениях.

Педагогу необходимо знать:

- психологические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей;
- методы психологического и дидактического проектирования учебного процесса;
- различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством).

Для успешной работы педагогов предусмотрено ведение ими следующей документации:

- ✓ Список класса с описанием особенностей каждого ребенка.
- ✓ Рекомендации специалистов для работы с «особыми» детьми.
- ✓ Дневник наблюдений за «особым» ребенком.

Педагог, работающий с «особыми» детьми обязан:

- создать единую комфортную психологически образовательную среду для детей с разными стартовыми возможностями;
- обеспечить диагностирование эффективности процессов коррекции, адаптации и социализации детей с особенностями развития на этапе младшего школьного обучения;
- организовать систему эффективного психолого-педагогического сопровождения через взаимодействие диагностико-консультативного, коррекционно-развивающего, лечебно-профилактического, социально-трудового направлений деятельности;
- компенсировать недостатки дошкольного развития;

- преодолеть негативные особенности эмоционально-личностной сферы через включение детей в успешную деятельность;
- постепенно повышать мотивации ребенка на основе его личной заинтересованности и через осознанное отношение к позитивной деятельности;
- охранять и укреплять физического и нервно-психического здоровье детей;
- изменить общественное сознание по отношению к детям с особенностями в развитии.

Для успешного усвоения учебного материала детьми с умственной отсталостью необходима коррекционная работа по нормализации их деятельности, которая осуществляется на уроках по любому предмету. Особое место должны занять уроки ручного труда, так как на них значительное место занимает деятельность по наглядно-предметному образцу, что позволяет формировать обобщённые приёмы умственной работы..Необходимо учить детей с умственную отсталость проверять качество своей работы, как по ходу её выполнения, так и по конечному результату; одновременно нужно развивать потребность в самоконтроле, осознанное отношение к выполняемой работе. В случаях, когда по своему психическому состоянию ученик не в силах работать на данном уроке, материал объясняют ему на индивидуальных занятиях. Для предупреждения быстрой утомляемости или снятия её, целесообразно переключать детей с одного вида деятельности на другой, разнообразить виды занятий. Интерес к занятиям и хороший эмоциональный настрой учащихся поддерживают использованием красочного дидактического материала, введением в занятия игровых моментов.

Исключительно важное значение, имеют мягкий доброжелательный тон учителя, внимание к ребёнку, поощрение его малейших успехов.

Главной особенностью коррекционной работы является комплексный подход к формированию тех или иных навыков у детей, который

предполагает:

- диагностическое изучение ребенка на момент поступления в школу для уточнения стартовых возможностей, перспектив и темпов обучения;
- обратная связь с семьей с целью получения полной информации о развитии ребенка и консультирования семьи;
- взаимодействие с врачами-специалистами, особенно невропатологами и детским психиатром, с целью контроля за состоянием здоровья ребенка и оказания своевременной медицинской помощи;
- использование игровой мотивации на всех занятиях.

Ребенок с умственную отсталость относится к категории детей с ограниченными возможностями здоровья и нуждается в создании специальных образовательных условий, специальных подходах в обучении и психолого-педагогическом сопровождении. Под психолого-педагогическим сопровождением в данном случае понимается создание специальных технологий помощи решения возникающих проблем ребенка, путем объединения различных категорий специалистов: психолога, педагога, логопеда, дефектолога. Психологами и педагогами разрабатываются специальные коррекционные программы и занятия с детьми с умственную отсталость, среди них можно отметить следующие:

- Оптимизация межличностных отношений детей с умственную отсталость в среде сверстников (Медведчикова Е.Н.);
- Коррекционно-развивающая программа по развитию внимания младших школьников с умственную отсталость (Гусева А.А.);
- Развитие речи детей с умственную отсталость (Яковлева Г.Д.);
- Цикл развивающих занятий для детей с особенностями в развитии (Соколова Е.Ю.);
- Программа комплексных коррекционно-развивающих занятий для развития коммуникативных навыков, произвольности психической деятельности (Лезина Ю.Ю.).

ПРИЛОЖЕНИЕ 2**Требования к уровню подготовки учащихся 3 класса**Предметные результаты:

- уметь сравнивать предметы по величине;
- владеть временными и пространственными ориентировками;
- выделять существенные элементы, части;
- владеть операциями: устойчивости, переключения, распределения и объема внимания;
- выполнять процессы: запоминания и воспроизведения кратковременной, долговременной и ассоциативной памяти;
- иметь навыки основных мыслительных операций: обобщение, классификация, анализ, синтез, сравнение;
- уметь выделять существенные признаки и закономерности;
- пользоваться наглядно-действенным и наглядно образным мышлением.
- владеть элементами воображения как основы учебной деятельности.

Личностные результаты:

- уметь устанавливать положительный эмоциональный контакт;
- иметь устойчивую положительную мотивацию на учебную деятельность;
- уметь работать самостоятельно, в парах, в группах.
- уметь адекватно воспринимать окружающую действительность и самого себя;
- испытывать чувство единства, умение действовать согласованно;
- владеть нравственно-моральными качествами.

