



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

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

**Развитие мышления младших школьников с нарушением интеллекта
на экскурсиях в природу**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование**

Направленность программы бакалавриата

«Олигофренопедагогика»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
60 % авторского текста
Работа Ирина к защите
«5» 03 2025.
зав. кафедрой СППиПМ, к.п.н., доцент
Лилия Александровна

Ир. № 7

Дружинина

Ирина

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-521-217-5-1
Павлова Ксения Алексеевна

Научный руководитель:
к.б.н., доцент,
Лапшина Любовь Михайловна

Лапшина

Челябинск
2025

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МЫШЛЕНИЯ И СПОСОБОВ ЕГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА ЭКСКУРСИЯХ.....	6
1.1 Понятие «мышление» в психолого-педагогической литературе.....	6
1.2 Особенности развития мышления младших школьников с нарушением интеллекта	11
1.3 Роль экскурсии в развитии мышления школьников с нарушением интеллекта	17
Выводы по 1 главе.....	22
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА ЭКСКУРСИЯХ В ПРИРОДУ.....	24
2.1 Методика изучения, организация и база исследования мышления младших школьников с нарушением интеллекта.....	24
2.2 Анализ экспериментальной работы по изучению особенностей мышления младших школьников с нарушением интеллекта	26
2.3 Содержание коррекционной работы по развитию мышления младших школьников с нарушением интеллекта на экскурсиях в природу.....	31
Выводы по 2 главе.....	35
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	36
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	38
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	44
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	46
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	48
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	50

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. В современном обществе всё больше внимания уделяется образованию и созданию условий для полноценного развития детей с особыми образовательными потребностями. Одной из ключевых задач в этой области является разработка и внедрение эффективных методов обучения, которые способствуют не только усвоению знаний, но и развитию мышления у детей с нарушением интеллекта.

К настоящему моменту мышление и, в частности, мыслительные операции являются одним из самых изучаемых в коррекционной психологии психических процессов. Исследования нашли отражения в работах Л. С. Выготского, О. П. Гаврилушкиной, Л. В. Занкова, Ю. К. Корнилова, И. М. Соловьева, Е. А. Стребелевой, Ж. И. Шиф и др.

В процессе обучения, на всех его этапах, педагогам необходимо значительное внимание уделять условиям и методам формирования, коррекции и развития мышления обучающихся как при разработке программ, так и непосредственно в ходе образовательного процесса. Особую роль в педагогической работе над развитием мышления обучающихся, а в особенности обучающихся с нарушением интеллекта, играет экскурсия. Значимость экскурсии для обучения детей отмечали А. Я. Герд, Д. Н. Кайгородов, В. В. Воронкова, А. Г. Григорьянц, В. А. Грузинская и др.

В Федеральной адаптированной основной общеобразовательной программе обучающихся с умственной отсталостью» (нарушением интеллекта) [1], отмечается, что для повышения эффективности усвоения содержания учебных предметов, требуется организация большого количества наблюдений и экскурсий для ознакомления и накопления опыта первичного взаимодействия с изучаемыми объектами и явлениями.

Экскурсии позволяют детям получить новые знания и опыт, а также научиться анализировать информацию, делать выводы и обобщения. Это особенно важно для детей с нарушением интеллекта, так как они часто испытывают трудности в понимании абстрактных понятий и логических связей.

Основная цель экскурсий на природе заключается в формировании первоначальных знаний о живой и неживой природе, понимании простейших взаимосвязей, существующих между миром природы и человека.

Основное внимание на экскурсиях в природу уделено формированию представлений об окружающем мире: живой и неживой природе, человеке, месте человека в природе, взаимосвязях человека и общества с природой. Практическая направленность реализуется через развитие способности к использованию знаний о живой и неживой природе, об особенностях человека как биосоциального существа для осмысленной и самостоятельной организации безопасной жизни в конкретных условиях.

Однако, в доступной литературе недостаточно исследований, посвящённых изучению влияния экскурсий на развитие мышления у младших школьников с нарушением интеллекта. Поэтому актуальным представляется проведение исследования, направленного на изучение эффективности экскурсий как метода развития мышления у данной категории детей. Результаты такого исследования могут быть полезны для разработки методических рекомендаций по организации экскурсий для детей с особыми образовательными потребностями и повышению общей эффективности процесса обучения.

Проблема исследования: выявление роли экскурсий в природу на развитие мышления младших школьников с нарушением интеллекта.

Цель исследования – теоретически изучить, и экспериментально обосновать целесообразность развития мышления младших школьников с нарушением интеллекта через проведение экскурсий в природу.

Объект исследования: мышление младших школьников с нарушением интеллекта.

Предмет исследования: экскурсия, как эффективная форма организации коррекционно-образовательного процесса для развития мышления младших школьников с нарушением интеллекта.

Для достижения цели исследования был составлен ряд задач:

1. Изучить и проанализировать общую психолого-педагогическую и специальную дефектологическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности мышления младших школьников с нарушением интеллекта.

3. Определить содержание коррекционной работы по развитию мышления младших школьников с нарушением интеллекта при проведении экскурсий в природу.

В работе были использованы теоретические методы исследования: анализ и синтез литературы. Также были использованы эмпирические методы исследования: психолого-педагогический эксперимент, обработка результатов эксперимента.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 119 г. Челябинска».

В эксперименте приняли участие 7 детей младшего школьного возраста, все участники эксперимента имеют диагноз F70.

Структура работы: состоит из введения, двух глав: 4 параграфа в первой, 3 – во второй, выводов по каждой главе, заключения и списка использованных источников, включающего 44 наименования, а также 5 приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МЫШЛЕНИЯ И СПОСОБОВ ЕГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА ЭКСКУРСИЯХ

1.1 Понятие «мышление» в психолого-педагогической литературе

Понятие «мышление» относится к междисциплинарным: оно активно разрабатывается современной наукой в философской, психологической, педагогической литературе.

С. Л. Рубинштейн термин «мышление» использует в очень широком значении: рассматривая его как высшую познавательную способность, как активный процесс целенаправленного, обобщенного и опосредованного отражения в сознании человека объективной реальности в утверждениях, понятиях, суждениях, путем творческого создания новых идей и прогнозирования событий, составляющая высшую ступень познания [37].

В психологической науке мышление определяется как — психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека. Мысление — это целенаправленное использование, развитие и приращение знаний, возможное лишь в том случае, если оно направлено на разрешение противоречий, объективно присущих реальному предмету мысли. В понимании термина мышления важнейшую роль играет понимание (людьми друг друга, средств и предметов их совместной деятельности) [9].

Ю. К. Корнилов даёт такое определение понятию мышление — высшая психическая функция анализа, синтеза и обобщения информации, изначально включенная в непрерывное взаимодействие человека с миром [27].

Р. С. Немов определяет мышление как психологический процесс познания, связанный с открытием субъективно нового знания, с решением задач, с творческим преобразованием действительности [31].

По мере развития психики человека в процессе его социализации основной способ его мышления постепенно меняется от конкретного к более абстрактному, от внешнего, предметного к внутреннему.

Первый способ мышления ребенка – наглядно-действенное мышление (в возрасте от 1 до 3 лет), то есть мышление в виде практических действий. Маленькие дети познают окружающий мир и делают первые выводы о его устройстве, пробуя предметы руками, разбирая их и ломая [27].

Следующая ступень – наглядно-образное, то есть мышление в виде наглядных образов и представлений (зрительных, слуховых, тактильных). Оно наиболее развито в возрасте от 4 до 7 лет, но сохраняется и у взрослых людей. Это мышление опирается на практическую реальность, но уже может создавать и хранить образы, не имеющие прямого аналога в ощущениях (сказочные персонажи). Отличием от предыдущего этапа является широкое использование словесных конструкций в формировании и преобразовании образов, а также использование отвлеченных понятий.

Абстрактно-логическое (отвлеченное или понятийное) мышление работает в форме отвлеченных понятий, символов и цифр. В этом случае человек оперирует понятиями, не имея дела с опытом, полученным при помощи органов чувств [27].

Помимо классификации мышления по форме мыслительной деятельности, существуют и иные способы выделения отдельных видов мышления. Они могут различаться по степени развернутости, по характеру решаемых задач и по степени новизны.

С точки зрения педагогики важна познавательная сторона мышления, которая заключается в активной переработке имеющейся и вновь полученной информации, осуществляющейся в процессе решения проблем, открытия нового знания [34].

Изучая основные характеристики мышления С. Л. Рубинштейн выделил ряд его особенностей.

Первая особенность мышления – это его опосредованный характер. Человек не имеет возможности познать непосредственно, он познаёт косвенно, опосредованно: одни свойства через другие, неизвестное – через известное. Мысление всегда опирается на данные чувственного опыта – ощущения, восприятия, представления – и на ранее приобретённые теоретические знания. Косвенное познание и есть познание опосредованное.

Следующая особенность мышления – его обобщённость. Обобщение как познание общего и существенного в объектах и процессах действительности возможно по той причине, что все свойства этих объектов связаны друг с другом. Общее существует и проявляется лишь в отдельном, в конкретном.

Мышление возникает там, где требуется решение проблемы; условием его возникновения является проблемная ситуация – обстоятельство, при котором человек сталкивается с чем-то новым, неизведанным с точки зрения имеющихся знаний. Эта ситуация характеризуется острым недостатком исходной информации, возникновением определенного познавательного барьера, трудностей, которые предстоит преодолеть с помощью интеллектуальной активности субъекта – путем изыскания необходимых познавательных стратегий [37].

Мышление человека протекает в форме суждений и умозаключений. Суждение – форма мышления, отражающая связи между предметами и явлениями; утверждение или отрицание чего-либо [12].

Каждое суждение есть отдельная мысль об объекте или процессе. Последовательная логическая связь нескольких суждений, необходимая для того, чтобы решить какую-либо мыслительную задачу, понять что-нибудь, найти ответ на вопрос, называется рассуждением. Рассуждение имеет практический смысл лишь тогда, когда оно приводит к определённому выводу, умозаключению. Умозаключение и будет ответом на вопрос, итогом поисков.

Умозаключение — форма мышления, при которой на основе нескольких суждений делается определенный вывод [25]. Умозаключения бывают индуктивные, дедуктивные и по аналогии.

Мыслительная деятельность человека является решением разнообразных мыслительных задач, направленных на постижение сущности чего-либо. Мыслительная операция — это один из способов мыслительной деятельности, посредством которого человек решает мыслительные задачи.

В работах Ю. К. Корнилова описаны основные мыслительные операции: анализ и синтез, сравнение, абстрагирование, конкретизация, обобщение, классификация. Какими из этих логических операций воспользуется человек, будет зависеть от задачи и от характера информации, которую он мысленно перерабатывает.

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

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

Анализ и синтез — две взаимосвязанные логические операции. Синтез, как и анализ, может быть, как практическим, так и умственным.

Анализ и синтез сформировались в практической деятельности человека. В трудовой деятельности люди постоянно взаимодействуют с предметами и явлениями. Практическое освоение их и привело к формированию мыслительных операций анализа и синтеза.

Сравнение — это установление сходства и различия предметов и явлений. Сравнение основано на анализе. Прежде чем преступить к сравнению объектов, необходимо выделить их признаки, по которым и будет произведено сравнение. Сравнение может быть односторонним, или неполным, и многосторонним, или более полным. Сравнение, как анализ и синтез, может быть, разных уровней — поверхностное и глубинное. В этом

случае, мысль человека идёт от внешних признаков сходства и различия к внутренним, от видимого - к скрытому, от явления к сущности.

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

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

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

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

Таким образом, рассмотрев основные подходы к понятию «мышление», можно выделить следующее: мышление — это высшая форма познавательной деятельности человека, социально обусловленный психический процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности, процесс поисков и открытия существенно нового. Выделяются 3 вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое (абстрактное). Процесс мышления характеризуется

рядом операций: сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, конкретизация.

1.2 Особенности развития мышления младших школьников с нарушением интеллекта

Е. А. Калмыкова рассматривает термин «нарушение интеллекта» является достаточно обобщенным понятием, включающим стойкие нарушения интеллекта, то есть разные клинические формы интеллектуального недоразвития, обусловленные прогрессирующими заболеваниями центральной нервной системы.

Нарушение интеллектуальной деятельности при локальных поражениях головного мозга является результатом нарушения структуры интеллекта, обусловленного выпадением как одной, так и ряда межфункциональных связей вследствие их непосредственного поражения либо поражения хотя бы одной из высших мозговых функций [3].

Мышление ребенка младшего школьного возраста находится на переломном этапе развития. В этот период совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению, что приводит мышление ребенка к двойственному характеру: конкретное мышление, связанное с реальной действительностью и непосредственным наблюдением, уже становится логическим, но рассуждать о чем-либо отвлеченно, формально-логические дети еще не могут.

У детей с нарушением интеллекта отмечается снижением уровня развития всех познавательных процессов и трудности их включения в протекание психической и практической деятельности. Одним из важных направлений коррекционной педагогики и психологии является изучение особенностей мышления детей с интеллектуальной недостаточностью в младшем школьном возрасте. Одной из главных задач вспомогательной школы является всестороннее развитие учеников, подготовка их к жизни и труду (социализация), к интеграции в общество. Эту задачу возможно

реализовать только при условии знаний своеобразия развития данной категории детей [33, с. 25].

Мышление детей с нарушением интеллекта формируется по тем же законам, что и в норме. У них развиваются такие же, как у учеников с нормальным интеллектуальным развитием, виды мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое), действия (предметные, образные, умственные), операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение) и формы (понятия, суждения, умозаключения).

Источник развития мышления, как у нормотипичных, так и у детей с нарушением интеллекта – практическая деятельность [10].

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

Мышлению учащихся специальной (коррекционной) школы свойственная непоследовательность. Особенно ярко эта черта выражена у тех детей с интеллектуальными нарушениями, которым свойственна быстрая утомляемость [33].

Мерцающий характер внимания, беспрерывно колеблющийся тонус психической активности не дают ребёнку возможности длительно и сосредоточенно обдумывать какой-либо вопрос. В результате возникает разбросанность и непоследовательность мыслей, значительно усложняющее такие операции мышления как абстрагирование и конкретизация [23].

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

Следующий недостаток – слабость регулирующей роли мышления.

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

Ж. И. Шиф отмечает, что после ознакомления с новой задачей ученики младших классов вспомогательной школы иногда сразу же принимаются их решать. В их уме не возникает предварительного действия. Новая задача не вызывает у детей с интеллектуальными нарушениями попыток предварительно представить себе в уме ход её решения [44].

Ребёнок с нарушением интеллекта часто не обдумывает своих действий, не предвидит их результата. Этот недостаток тесно связан с так называемой некритичностью мышления. Некоторым детям свойственно не сомневаться в правильности своих, только что возникших предположений. Они редко замечают свои ошибки. Ребенок с нарушением интеллекта скорее вспоминает, чем размышляет [37].

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

Незамеченными остаются и части, мало отличающиеся от соседних частей цветом или другими свойствами своей поверхности. Отсутствует многоступенчатое, последовательно усложняющееся членение объектов. Все эти факторы снижают способность к классификации объектов.

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

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

Из всей совокупности зрительно-воспринимаемых свойств школьники преимущественно указывают величину и цвет предмета, блеск, пятнистость и т.п. Материал, из которого сделан предмет, и особенно его форма, как правило, не упоминаются. Их выделяют лишь при наиболее благоприятных для этого условиях [33].

Характеризуя тот или иной объект, дети вспомогательной школы обычно указывают в нём постоянные признаки, общие для всех предметов подобного рода, а особенности, своеобразные черты пропускают.

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

Особенно успешно происходит выделение признаков у предметов, которые вовлечены в практическую деятельность учащихся [33].

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

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

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

Продвижение учеников в овладении процессом сравнения обнаруживается примерно к IV классу. Оно проявляется в меньшем количестве случаев отклонения от выполняемого задания, в вовлечении в

сравнение большего числа свойств объектов, в попытках выявления черт сходства между ними. Что касается самостоятельного использования практически выполненного сопоставления различных свойств предметов, то оно становится возможным только к концу школьного обучения.

Большой вклад в изучение операции сравнения у детей с нарушением интеллекта внёс И. М. Соловьёв, который не только подробно исследовал развитие сравнения как одного из элементов познавательной деятельности, но и рассматривал сравнение как самостоятельную проблему, которая может быть раскрыта при анализе взаимосвязи различных сторон мышления. И. М. Соловьёв предложил для усиления познавательного эффекта операции сравнения вводить третий объект, что помогает детям с нарушением интеллекта установить не только сходство, но и различие объектов [38].

Изучая особенности образного мышления детей с нарушением интеллекта, А. Д. Виноградова и С. А. Клих отмечают, что наглядно-образное мышление дошкольников и первоклассников с нарушением интеллекта вспомогательной школы развивается замедленно. Многое из того, что нормально развивающийся ребёнок приобретает самостоятельно в повседневном общении и деятельности детей с нарушением интеллекта может быть сформировано лишь в условиях специально организованного обучения. Чем раньше начинается работа, тем эффективнее результат [9].

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

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

Имеется и искажение процесса обобщения, при котором суждения часто отражают случайную сторону предметов и явлений, а не существенные отношения между ними. При этом актуализируются неадекватные по содержанию ассоциации с опорой на внешние, случайные признаки.

Е. А. Стребелева [39] и В. Г. Петрова [33] в своих работах отмечают, что процесс обобщения у школьников с нарушением интеллекта базируется на отдаленных ассоциациях и что они актуализируют знания, не адекватные выполнению предъявленного задания. Такие формы расстройства мышления, как искажение процесса обобщения, особенно характерны для шизофрении, однако в этом случае неадекватность ассоциаций может сочетаться с доступностью сложных обобщений.

Недостаточная способность ребенка с нарушением интеллекта к осуществлению логических операций обнаруживается при выполнении им заданий на нахождение аналогий, на установление закономерностей.

У детей описываемой категории наблюдается сочетание затруднений объединения нескольких признаков и снижение уровня обобщения.

Также у учащихся с нарушением интеллекта проявляются характерные общие черты: процессы сравнения и обобщения затруднены (по сравнению с нормально развивающимися сверстниками) отмечается слабость логического анализа и синтеза, трудность абстрагирования [5].

Недостатки мышления выражаются по-разному, на основании чего выделяют следующие типы:

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

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

3 тип – дети с нарушением интеллекта, у которых мало выражены указанные дефекты мышления – слабость обобщения и не критичность суждений. У них часто наступает состояние охранительного торможения, и дети не допускают случайных ошибок. Основными недостатками мышления детей 3-го типа являются непоследовательность суждений и пониженная работоспособность при интеллектуальной нагрузке [23].

Чтобы успешно проводить коррекционную работу, необходимо знать своеобразие, недостатки и сохранные возможности познавательной деятельности, контингента учащихся специальной школы. Изучение мыслительной деятельности является одним из важнейших условий реализации основной цели коррекционной школы [2].

Таким образом, мышление обучающегося с нарушением интеллекта характеризуется пассивностью, несамостоятельностью, некритичностью, инертностью, нарушением всех мыслительных операций. В наибольшей степени страдают обобщение и абстрагирование. Наиболее сохранны анализ и синтез. У умственно отсталых школьников затруднено формирование понятий, суждений, умозаключений. Мотивация мышления снижена.

1.3 Роль экскурсии в развитии мышления школьников с нарушением интеллекта

Очень важно уже в начальной школе научить обучающихся анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, делать выводы. Очевидно, что таким умениям можно обучать школьников при выполнении заданий на экскурсиях.

Термин «экскурсия» происходит от латинского слова «excursio», что переводится как поездка, вылазка. Для полного понимания, что есть экскурсия, рассмотрим ее определения и классификации.

Д. Н. Ушаков определяет экскурсию как коллективную поездку или прогулку с научно-образовательной или увеселительной целью [41].

Б. В. Емельянов дает следующее определение экскурсии: «Экскурсия представляет собой наглядный процесс познания человеком окружающего мира, построенный на заранее подобранных объектах, находящихся в естественных условиях или расположенных в помещениях предприятий, лабораторий, научно-исследовательских институтов и т. д.» [15, с. 6].

Под экскурсией мы обычно подразумеваем изучение объектов по месту их естественного нахождения (локальный принцип) и в связи с передвижением себя в пространстве (моторный принцип). Эти два принципа, которые тесно между собой связаны, и составляют сущность экскурсионного метода [36].

Все экскурсии построены на использовании особого комплексного метода, в основе которого лежит сочетание традиционных педагогических методов обучения и воспитания. Разница в том, что используются они с большей степенью наглядности. Все без исключения экскурсии предполагают объект и предмет экскурсии, целевые установки осмотра, посещения достопримечательностей края или города.

Любая экскурсия основана на сочетании двух главных элементов – показа экскурсионных объектов и рассказа о них. Показ и рассказ на экскурсии не являются величинами одинаковыми для всех видов и тем экскурсий. Соотношение рассказа и показа может и должно изменяться. Показ объектов на одной экскурсии отличается от показа на другой по той же теме и по времени, затрачиваемому на него, и по методике проведения. Такие же изменения происходят с рассказом. Он может быть более или менее подробным, более или менее образным.

Экскурсия как вид деятельности имеет свои характерные признаки:

- 1) протяженность по времени проведения от одного академического часа (45 мин.) до одних суток;
- 2) наличие экскурсантов;
- 3) наличие экскурсовода или педагога, проводящего экскурсию;

- 4) наглядность, зрительное восприятие, показ экскурсионных объектов на месте их расположения;
- 5) передвижение участников экскурсии по заранее составленному маршруту;
- 6) целенаправленность показа объектов, наличие определенной темы;
- 7) активная деятельность участников (наблюдение, изучение, исследование объектов) [15].

По форме проведения помимо традиционных экскурсий (обзорных и тематических) выделяют экскурсии-прогулки, в основном на природоведческие темы, в лес, в парк, на озеро, по морю, по реке. Во время экскурсий-прогулок осмотр достопримечательностей сочетается с отдыхом.

Как подчёркивают специалисты (Валерьянова Е. А., Вахтеров В. П., Герд А. Я., Завитаев А. П., Зуев В. Ф., Новиков Н. И., Скаткин М. Н., Ушинский К. Д., Ягодовский К. П.) для того, чтобы каким-то образом обработать новую информацию (изучить, запомнить, проанализировать) её нужно заметить во время наблюдения. Экскурсии в природу – классическая форма наблюдения за окружающей средой, позволяющая выявить характерные признаки её объектов, познакомиться с понятиями, с их существенными и несущественными признаками. Вышесказанное подтверждает актуальность нашего исследования для современной начальной школы [35].

В методике олигофренопедагогики выделана последовательность развития мышления младших школьников в процессе экскурсии.

Через содержание заданий на экскурсии мы знакомим и учим учеников выполнять каждую из операций мышления. Практический опыт учителей начальной школы показал, что процесс наблюдения на экскурсиях можно условно разделить на этапы, каждый из которых служит достижению общей цели экскурсии.

На подготовительном этапе необходима беседа, которая ориентирует на новое: что дети узнают, на что обратить внимание. Например, учитель в игровой форме перечисляет характерные признаки некоторого предмета, не называя сам предмет. По этим признакам ученики узнают подсолнух. Затем учитель объясняет ученикам, что любой предмет имеет свои характерные признаки подобно подсолнуху. Вместе с учителем дети называют характерные признаки другого предмета, на выбор учащихся [26]. Здесь формируются операции анализа и синтеза.

На следующем этапе экскурсии в осенний парк, разбившись на небольшие группы, дети каждой группы выбирают объект для наблюдения и выявляют как можно больше его характеристик. Одна группа учеников решила наблюдать за птицами: воронами и синицами; другая выбрала деревья (берёзы и ели) и др. Учитель руководит наблюдением детей, предлагая обратить внимание на особенности внешнего вида птиц в целом и отдельных его частей; особенности в поведении; питании. Аналогично для растений: особенности внешнего вида растения в целом и отдельных его частей; цвет, величину и форму, запах отдельных частей растения; требования к теплу, освещению, воде [21]. Здесь задействуются такие операции как обобщение, классификация и сравнение.

Сначала школьники под руководством учителя распознают характеристики, признаки объектов, затем учатся их выделять. Педагог старается, чтобы ученики усвоили, что признак объекта – это некоторая его особенность, то, что присуще данному объекту, то есть отрабатывается операция анализа [8].

В процессе выявления признаков объектов происходит знакомство учеников с приемом выделения признаков предмета наблюдения на основе сравнения его с признаками других предметов. Детям предлагается, например, назвать как можно больше характерных признаков сосновой шишки, а затем назвать характерные признаки арбуза, которые отличают его от шишки. Далее учащиеся в группах сравнивают сосновую шишку с

другими предметами. Так учащиеся знакомятся с приемом нахождения признаков объекта на основе сравнения его с другими признаками, то есть совершенствуется сравнение.

На следующем этапе экскурсии проводится формирование умений младших школьников выделять общие и отличительные, существенные и несущественные признаки объектов. Под руководством учителя в каждой группе детей выбирается объект, для которого перечисляются существенные характерные признаки (цвет или форма, либо величина), то есть такие, которые присущи всем подобным предметам, например, всем соснам. Ученикам предлагается также обсуждать несущественные признаки.

Учитель подводит учеников к выводу: в логике считается, что существенными признаками обладает каждый предмет данной группы объектов; признаки, которыми обладает не каждый предмет группы, называются несущественными. Сравнить – значит установить сходства и различия объектов по существенным или несущественным признакам объектов.

Чтобы провести сравнение, прежде всего надо определить основания для сравнения (цвет, форма или величина). Затем по данным основаниям найти признаки сходства и различия объектов. Очень важно, чтобы учащиеся усвоили, что сравнивать объекты можно только по одинаковым основаниям. Экскурсии проводятся после изучения темы, для закрепления материала, обсуждаются основания для сравнения.

Таким образом, существуют различные методы развития мышления у младших школьников с нарушением интеллекта, однако экскурсии являются наиболее эффективной формой организации умственного воспитания, поскольку, они обеспечивают возможности для непосредственного ознакомления с изучаемым объектом; побуждают к самостоятельному получению знаний об окружающем мире. В процессе тематических экскурсий, прогулок, походов ребенок получает первые

представления об экологии, ботанике, геологии, а это и есть начало и основа формирования и развития мышления, особенно критического, всех его операций.

Выводы по 1 главе

Проанализировав теоретические основы изучения мышления и способов его развития у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в психолого-педагогической и методической литературе, можем сделать следующие выводы.

Мышление — это психический познавательный процесс отражения существенных связей и отношений предметов и явлений объективного мира. На основании мышления человек, познавая мир, может связывать воедино отдельные события и явления логическими связями. При этом он обобщает результаты чувственного опыта, отражает общие свойства вещей. На этой обобщенной основе человек решает конкретные познавательные задачи.

Основными характеристиками мышления являются его операции: анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, сравнение, конкретизация и классификация.

Мышление дает ответ на такие вопросы, которые нельзя разрешить путем непосредственного, чувственного отражения. Благодаря мышлению человек правильно ориентируется в окружающем мире, используя ранее полученные обобщения в новой, конкретной обстановке.

Мышление детей с нарушением интеллекта носит конкретный характер, очень медленно переходя от конкретного к обобщенному. Для этих детей характерна непоследовательность мышления, а также некритичность суждений. У умственно отсталых детей наблюдается низкий уровень развития мышления, что, прежде всего, объясняется неразвитостью основного инструмента мышления - речи. Из-за этого он плохо понимает смысл разговоров членов семьи, содержание того, что ему

читают и что читает он. Он часто не может быть участником игр своих нормально развивающихся сверстников, так как не понимает необходимых указаний и инструкций.

Для мышления детей с нарушением интеллекта характерно:

1. Нарушение всех мыслительных операций (в большей степени обобщения и абстрагирования);
2. Сниженная активность мыслительных процессов;
3. Наиболее сохранный вид мышления – наглядно-действенный;
4. Неосознанность и хаотичность в процессе решения;
5. Некритичность мышления;
6. Слабая регулирующая роль мышления;
7. Низкая мотивация мыслительной деятельности.

Одним из важнейших организованных видов детской деятельности, в ходе которой не только удовлетворяются познавательные потребности ребенка, а также развиваются все операции мышления, т.е. решаются коррекционно-познавательные задачи, является экскурсия.

Экскурсия в природу – это эффективная форма развития мышления в целом и отдельных мыслительных операций у школьников с нарушением интеллекта.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА ЭКСКУРСИЯХ В ПРИРОДУ

2.1 Методика изучения, организация и база исследования мышления младших школьников с нарушением интеллекта

Экспериментальная работа была организована на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 119 г. Челябинска».

В эксперименте приняли участие 7 детей младшего школьного возраста, все участники эксперимента имеют диагноз F70. Список представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Младшие школьники, принявшие участие в исследовании

№ п/п	Имя	Класс
1	Али	3
2	Глеб	3
3	Матвей	3
4	Николай	3
5	Ольга	3
6	Ростислав	3
7	Яна	3

Диагностика мышления у детей школьного возраста с нарушением интеллекта является неотъемлемой частью комплексного психолого-педагогического обследования. Своевременное выявление и коррекция нарушений мышления играет важную роль в организации эффективной педагогической деятельности, направленной на развитие познавательных процессов и формирование учебной деятельности. Для диагностики мышления были использованы следующие методики:

1. Методика «Что здесь лишнее?» (Р. С. Немов) [30].

Цель: исследование процессов образно-логического мышления, умственные операции обобщения и анализа.

Оборудование: серии картинок (Приложение 1).

Ход эксперимента: детям предлагается серия картинок, на которых представлены различные предметы, в сопровождении следующей инструкции: «Посмотри внимательно на предложенные тебе картинки, на каждой из этих картинок один из четырех изображенных предметов является лишним. Тебе нужно как можно быстрее определить какой предмет и почему является среди них лишним». На решение задачи отводится 3 минуты.

2. Методика «Последовательность событий» (Н. А. Бернштейн) [17].

Цель: исследование особенностей логического мышления, операции анализа.

Оборудование: карточки для определения последовательности событий (Приложение 2).

Ход эксперимента: перед ребенком кладутся несколько картинок, связанные сюжетом. Ребенок должен понять сюжет, выстроить правильную последовательность событий и составить по полученной картинке рассказ. На решение заданий отводится 3 минуты.

3. Методика «Раздели на группы» (А. Я. Иванова, в адаптации Е. В. Доценко).

Цель: оценка образно-логического мышления ребенка, операций анализа и синтеза, классификации.

Оборудование: карточки и протокол (Приложение 3).

Ход эксперимента: Ребенку показывают картинку и предлагают следующее задание: «Внимательно посмотри на картинку и раздели представленные на ней фигуры на большее число групп. В каждую такую группу должны входить фигуры, выделяемые по одному общему признаку. Назови все фигуры, входящие в каждую из выделенных групп, и тот признак, по которому они выделены». На выполнение всего задания отводится 3 минуты.

Оценка результатов методики «Раздели на группы» А. Я. Ивановой, в адаптации Е. В. Доценко:

10 баллов – ребенок выделил все группы фигур за время меньше, чем 2 минуты.

8-9 баллов – выделил все группы за время от 2,5 до 3 минут.

6-7 баллов – выделил все группы фигур за время от 2,5 до 3 минут.

4-5 баллов – за время 3 минуты ребенок сумел назвать только от 5 до 7 групп.

2-3 балла – за время 3 минуты ребенок сумел выделить только от 2 до 3 групп.

0-1 балл – за время 3 минуты ребенок сумел выделить не более 1 группы фигур.

Оценка действий ребёнка при выполнении заданий перечисленных методик определяется в следующих баллах:

8-10 баллов – высокий уровень – ребенок правильно решил данную задачу за время от 1 до 1,5 минут;

4-7 баллов – средний уровень – ребенок справился с задачей за время от 1,5 до 2,5 минут;

0-3 баллов – низкий уровень – ребенок решил задачу за время от 2,5 до 3 минут и более.

Экспериментальная часть исследования была организована как диагностическое обследование особенностей мышления детей младшего школьного возраста.

2.2 Анализ экспериментальной работы по изучению особенностей мышления младших школьников с нарушением интеллекта

Мышление – это высшая психическая функция, уровень развития которой во многом определяется качеством сформированности отдельных мыслительных операций.

Исследование проводилось индивидуально, в течение 10 минут. Количество встреч обуславливалось темпом выполнения заданий ребёнком. Задания выполнялись с опорой на наглядный материал.

Предъявляемые задания едины для всех обследуемых. При выполнении всех заданий помощь со стороны обследующего исключалась.

Результаты изучения операций обобщения и анализа по методике «Что здесь лишнее?» Р. С. Немова представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Уровень сформированности операций обобщения и анализа детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Что здесь лишнее?» (Р. С. Немова)

№ п/п	Имя	Балл	Уровень
1	Али	0	Низкий
2	Глеб	1	Низкий
3	Матвей	4	Средний
4	Николай	0	Низкий
5	Ольга	6	Средний
6	Ростислав	2	Низкий
7	Яна	2	Низкий

Анализ результатов исследования показывает, что в экспериментальной группе у детей обобщение и анализ сформированы в основном на низком уровне, такой результат показали 71% испытуемых. Это дети, которые испытывали сложности во время задания разделить предметы на группы, а также выделить общие свойства предметов.

Необходимо отметить, что в экспериментальной группе есть дети, которые вообще не справились с заданием: Али и Николай.

29% детей (2 человека) показали средний уровень. Это дети, которые смогли найти лишний предмет в строке, но не смогли обобщить их.

Из таблицы можем сделать вывод, что никто из детей экспериментальной группы не показал высокий уровень развития операций анализа и обобщения.

Более наглядно результаты представлены на рисунке 1.

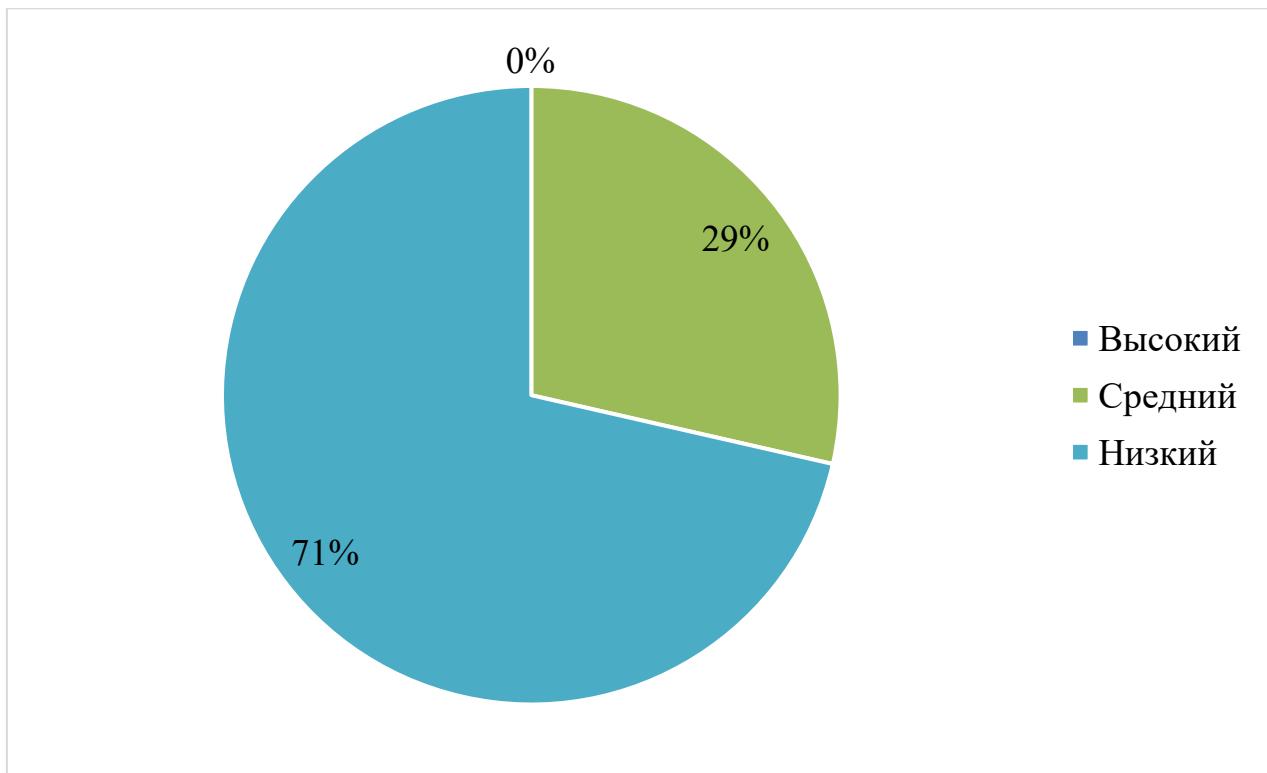


Рисунок 1 – Уровень сформированности операций обобщения и анализа
детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по
методике «Что здесь лишнее?» (Р. С. Немова)

Более низкий уровень сформированности мыслительных операций был выявлен при изучении анализа последовательности по результатам методики Н. А. Бернштейна «Последовательность событий». Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Уровень сформированности операции анализа последовательности детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Последовательность событий» (Н. А. Бернштейн)

№ п/п	Имя	Балл	Уровень
1	Али	0	Низкий
2	Глеб	3	Низкий
3	Матвей	2	Низкий
4	Николай	1	Низкий
5	Ольга	7	Средний
6	Ростислав	0	Низкий
7	Яна	3	Низкий

Анализ результатов исследования показывает, что в экспериментальной группе у детей анализ последовательности

сформирован в основном на низком уровне, такой результат показали 86% испытуемых.

Связать картинки сюжетом смогла только Ольга, выставив правильную последовательность событий и показав средний уровень.

Было выявлено, что высоким уровнем операции анализа последовательности не владеет никто из испытуемых.

Более наглядно результаты представлены на рисунке 2.

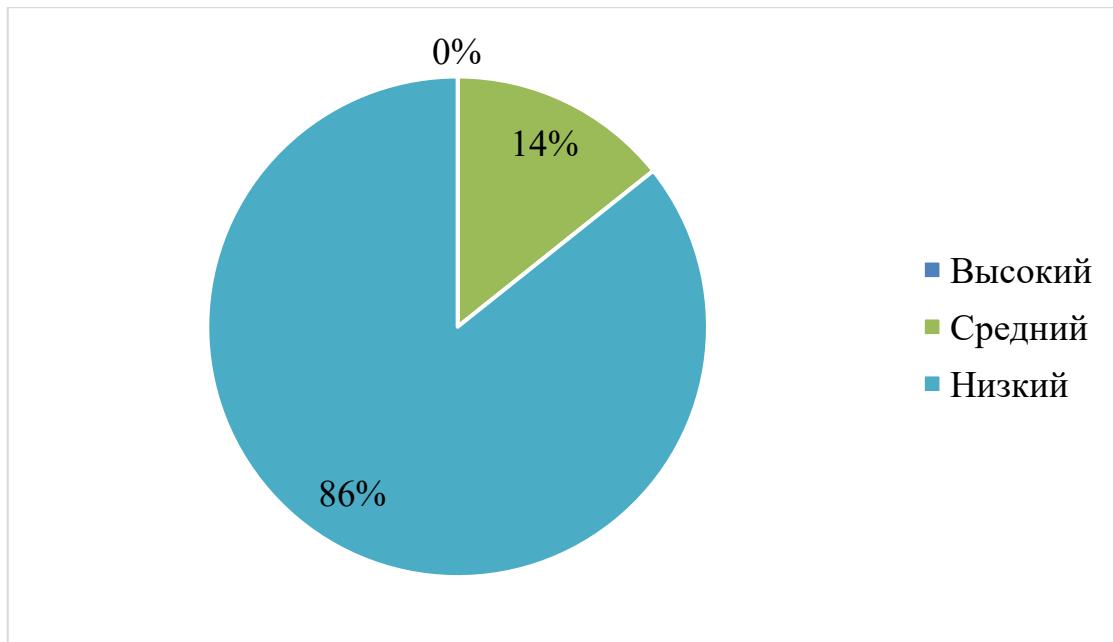


Рисунок 2 – Уровень сформированности операции анализа последовательности детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Последовательность событий» (Н. А. Бернштейн)

Результаты изучения операций анализа и синтеза на методике «Раздели на группы» А. Я. Ивановой, в адаптации Е. В. Доценко, были получены следующие результаты, отраженные в таблице 5.

Таблица 5 – Уровень сформированности операций анализа и синтеза детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Раздели на группы» (А. Я. Иванова, в адаптации Е. В. Доценко)

№ п/п	Имя	Группы	Балл	Уровень
1	Али	Красные и синие	2	Низкий
2	Глеб	Красные, жёлтые, синие	3	Низкий
3	Матвей	Треугольники, круги	2	Низкий
4	Николай	Красные и жёлтые	3	Низкий

5	Ольга	по 4 цветам, круги, квадраты и треугольники	5	Средний
6	Ростислав	Красные и желтые	2	Низкий
7	Яна	Круги, жёлтые	2	Низкий

Анализ результатов исследования показывает, что в экспериментальной группе у детей операции анализа и синтеза сформированы в основном на низком уровне, такой результат показали 86% испытуемых.

На среднем уровне оказалась только Ольга,вшедшая 7 групп (по 4 цветам, круги, квадраты и треугольники).

Высокий уровень не показал никто.

Более наглядно результаты представлены на рисунке 4.

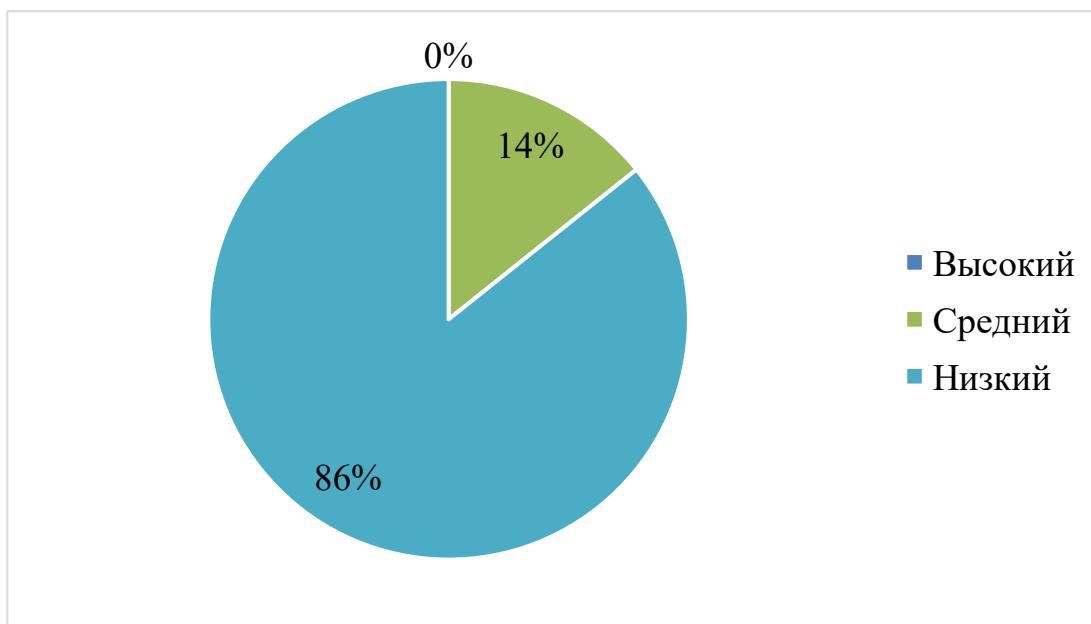


Рисунок 4 – Уровень сформированности операций анализа и синтеза детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Раздели на группы» (А. Я. Иванова, в адаптации Е. В. Доценко)

Исходя из полученных результатов исследования можно сделать вывод о том, что у детей низкий уровень мыслительных операций, а значит и мышление в целом ниже возрастной нормы. У детей в основном преобладает низкий уровень операций мышления. Снижен уровень сформированности понимания явлений, связанных между собой причинно-следственными связями, развития целостного восприятия ситуаций и

понимания внутренней логики сюжета. Достаточно на низком уровне развития находятся такие мыслительные процессы как: анализ, синтез.

Только в одной диагностике ребёнок демонстрирует высокий уровень развития операции анализа, на примере выстраивания последовательности событий.

Следовательно, необходимо проведение коррекционной работы по развитию мышления и его мыслительных операций.

2.3 Содержание коррекционной работы по развитию мышления младших школьников с нарушением интеллекта на экскурсиях в природу

На основании результатов констатирующего этапа эксперимента, ниже представлены рекомендации для педагогов по организации развития мышления на экскурсиях в природу.

Подготовка педагога к экскурсии предусматривает определение ее темы, цели, задач, содержания, словаря, индивидуальных заданий для учащихся; отбор объектов для демонстрации; накопление материала экскурсии; разработку и детальное изучение маршрута; составление плана-конспекта, текста экскурсии [24, с. 59]. Проводится определенная работа по подготовке к экскурсии учащихся с особенностями психофизического развития (предварительное создание мотивации детей, актуализация их представлений по теме экскурсии и т.п.).

Тема экскурсии определяется ее названием, которое должно быть чётким, выразительным, запоминающимся, вызывать интерес у детей. Цель и задачи экскурсии формулируются с учетом ее темы. В процессе экскурсии реализуются как образовательные и воспитательные задачи, так и задачи коррекционно-развивающего характера, в нашем случае – развитие мышления.

Маршрут (путь следования группы обучающихся от одного экскурсионного объекта к другому в определенной последовательности) зависит от темы и расположения объектов для показа. Маршрут

составляется компактно, обеспечивает целостность и логическую последовательность материала, имеет зрительную основу для раскрытия темы.

С младшими школьниками с нарушением интеллекта проводится подготовительная работа по теме предстоящей экскурсии. Для актуализации опорных представлений детей, формирования и уточнения понятий, развития интереса к изучению нового используются беседы, дидактические и сюжетно-ролевые игры, краткие записи, изучение иллюстративного материала, просмотр видеосюжетов и др. Повторяются правила поведения в общественном транспорте (музее, на предприятии, улице и т.п.), техника безопасности.

Методика проведения экскурсии опирается на общедидактические принципы (доступности, систематичности, наглядности, последовательности и др.) и специфические принципы (учета социальных факторов в формировании личности ребенка с особенностями психофизического развития, компенсаторной направленности обучения в единстве с развитием сенсорной базы и др.).

Опишем некоторые приёмы, способствующие развитию мышления младших школьников с нарушением интеллекта:

1. Естественнонаучный анализ объектов. Он выявляет и характеризует свойства объектов. Такой вид анализа предполагает первоначальное выделение объекта из окружающей среды, а затем устанавливаются многообразные связи объекта с идейным содержанием экскурсии.

2. Прием сравнения (сопоставление различных признаков между собой) способствует систематизации и обогащению знаний учащихся. Сравнение может проводиться по сходству предметов или по их контрасту; может быть мыслительным, зрительным, словесным.

3. Описание (характеристика) предусматривает последовательное перечисление основных данных, существенных качеств и свойств объекта

или краткое сообщение об основных событиях. Во время экскурсии обучающиеся с нарушением интеллекта могут описать окружающие объекты природы.

4. С помощью приёма реконструкции (восстановления) дети как бы переносятся в обстановку и время события: экскурсовод воспроизводит события с помощью яркого рассказа. Например, на весенней экскурсии предлагается рассмотреть веточку берёзы с почками, которая зимой была голой, летом заполнена зелёными листьями, а осенью – желтыми.

5. Приём исследования наглядно подтверждает рассказ экскурсовода: детей можно попросить определить размеры объекта, сравнить растения, времена года и др.

После объяснения, беседы на месте проведения экскурсии обучающиеся распределяются на подгруппы (2-3 человека) и получают задания для самостоятельной работы.

Представим типовые задания для разных экскурсий в соответствии с разделами учебного предмета «Мир природы и человека» в Приложении 4.

Ниже представлены упражнения, которые могут использоваться на экскурсиях в природу:

1. Упражнение «Исключение лишнего»

Педагог предлагает ряд слов, объединённых по смыслу. Обучающийся, прочитав ряд, должен определить, какой общий признак объединяет большинство слов, и найти одно лишнее. Затем он должен объяснить свой выбор.

Варианты слов:

Лист, стебель, растение, цветок.

Кора, лист, корни, трава.

Почки, проталины, дорога, капель.

2. Упражнение «Установление связей»

Обучающемуся предлагается к каждому слову подобрать логическую пару:

осень – … (лужи, листопад и т.д.)

лист – … (дерево, растение и т.д.)

Обучающемуся называется какой-либо предмет или явление, например, – сосна. Необходимо выписать как можно больше аналогов, т.е. других предметов, сходных с ним по различным существенным признакам (ель, ёлка, лиственница – у всех есть иголки).

3. Упражнение «Определения»

Обучающемуся нужно придумать как можно больше определений, характеризующих предметы или явления.

Снег – холодный, пушистый, легкий, белый, кружевной, переливающийся, красивый и т. д.

Река –

Обучающемуся предлагается обдумать перечисленные определения и угадать предмет или явление, которое они характеризуют.

Порывистый, ураганный, теплый, пронизывающий — ветер.

Жаркое, веселое, долгожданное, солнечное — … (лето).

Круглое, яркое, желтое, горячее — … (солнце).

Дальнейшее овладение материалом детьми с особенностями психофизического развития и закрепление знаний, полученных на экскурсии, осуществляются в процессе изобразительной, предметно-практической, речевой, игровой, учебной деятельности.

Например, на уроках можно вспоминать об экскурсии в природу и выполнять задания на развитие мышления.

Таким образом, экскурсия обладает значительным потенциалом для развития операций мышления. При правильной организации на каждой экскурсии можно задействовать практически все виды операций мышления, сделать это гармонично, в соответствии с темой урока.

Выводы по 2 главе

Выполнив экспериментальную работу по развитию мышления детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта на экскурсиях в природу, мы можем сделать следующие выводы.

Для проведения эксперимента была отобрана группа детей младшего школьного возраста в общем количестве 7 человек. Все они имеют соответствующий нашей теме диагноз F70.

Что бы дать оценку состояния операций мышления, мы обратились к методикам Р. С. Немова «Что здесь лишнее?», Н. А. Бернштейна «Последовательность событий», «Четвертый лишний», «Раздели на группы» А. Я. Ивановой, в адаптации Е. В. Доценко.

Анализ полученных результатов показал, что дети младшего школьного возраста с нарушением интеллекта преимущественно показали низкий уровень развития операций мышления. У них вызывали затруднения задания на выделение объекта из нескольких, нахождение связи между предметами, операции обобщения и сравнения.

Диагностическое обследование показало, что для развития мышления детей младшего школьного возраста необходима специальная коррекционная работа, которая может быть проведена во время экскурсий на природу.

В результате были подобраны типовые задания для разных экскурсий в соответствии с разделами учебного предмета «Мир природы и человека».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

После изучения психолого-педагогической и специальной дефектологической литературы по проблеме исследования, нами было определено следующее понятие:

Мышление – это высшая форма познавательной деятельности человека, социально обусловленный психический процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности, процесс поисков и открытия существенно нового.

Процесс мышления характеризуется рядом операций: сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, конкретизация.

Вопросами изучения и развития мышления младших школьников с нарушением интеллекта занимались Л. С. Выготский, В. Г. Петрова, С. Я. Рубинштейн, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф, и др.

Говоря об особенностях мышления ребенка с нарушением интеллекта можно выделить следующие проявления: пассивность, несамостоятельность, некритичность, инертность, нарушение всех мыслительных операций. В наибольшей степени страдают обобщение и абстрагирование. Наиболее сохранно наглядно-действенное мышление. У умственно отсталых затруднено формирование понятий, суждений, умозаключений. Мотивация мышления снижена.

Для организации констатирующего эксперимента были отобраны следующие методики:

- Методика Р. С. Немова «Что здесь лишнее?»;
- Методика Н. А. Бернштейна «Последовательность событий»;
- Методика «Раздели на группы» А. Я. Ивановой, в адаптации Е. В. Доценко.

После проведения констатирующего эксперимента исследования, было определено содержание коррекционной работы по развитию мышления младших школьников с нарушением интеллекта на экскурсиях

в природу. На их основе были составлены рекомендации для их проведения.

Во время экскурсий обучающиеся учатся замечать детали, анализировать и сравнивать объекты и явления. Экскурсии могут включать задачи, загадки, ребусы и другие дидактические приёмы, требующие логического анализа и решения проблем. Всё это способствует развитию мышление и умению делать выводы на основе наблюдений.

В заключение отметим, что развитие мышления способствует дальнейшему успешному воспитанию и обучению детей на следующей ступени обучения.

Таким образом, задачи исследования были выполнены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Приказ Минпросвещения России от 24 ноября 2022 N 1026 (ред. от 17 июля 2024) «Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью» (интеллектуальными нарушениями) (Зарегистрировано в Минюсте России 30 декабря 2022 N 71930).
2. Айзенберг Б.И. Распределение внимания в мыслительной деятельности учащихся массовой и вспомогательной школы : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07. – Москва, 1986. – 197 с.
3. Амасьянц Р.А., Амасьянц Э.А. Интеллектуальные нарушения. Учебное пособие. – Москва: Педагогическое общество России, 2004. - 448 с: ил.; ISBN 5-93134-202-8.
4. Барышева Ю. А. Наблюдение как метод познания окружающего мира младшими школьниками // Начальная школа. – 1999. – № 7. – С. 36–40.
5. Бгажнокова И.М. Психология умственно отсталого школьника : Учеб.-метод. пособие для студентов-заочников 1-2-х курсов дефектол. фак. пед. ин-тов / И. М. Бгажнокова; Моск. гос. заоч. пед. ин-т. – Москва : Просвещение, 1987.
6. Белопольская Н.Л. Исключение предметов (Четвертый лишний): Модифицированная психоdiagностическая методика: Руководство по использованию. Изд. 3-е, стереотип. — Москва, 2009.
7. Большой психологический словарь / [Авдеева Н. Н. и др.] ; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. - 4-е изд., расш. - Москва : ACT ; Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2009. - 811 с.; 26 см. - (Большая психологическая энциклопедия).; ISBN 978-5-17-055693-9.
8. Большой психологический словарь / [Авдеева Н. Н. и др.] ; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. - 4-е изд., расш. - Москва : ACT ; Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2009. - 811 с.; 26 см. - (Большая психологическая энциклопедия).; ISBN 978-5-17-055693-9.

9. Виноградова Л.В. Развитие мышления учащихся при обучении математике : Учеб. пособие по спецсеминару / Л. В. Виноградова; Карел. гос. пед. ин-т. - Петрозаводск : Карелия, 1989. - 173,[1] с. : ил.; 20 см.; ISBN 5-7545-0319-9.

10. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1973. – 175 с.

11. Вопросы психологии глухонемых и умственно-отсталых детей [Текст] : Сб. статей / Под ред. Л. В. Занкова и И. И. Данюшевского; Науч.-практ. ин-т спец. школ и дет. домов Наркомпроса РСФСР. – Москва : Учпедгиз, 1940. – 132 с.

12. Гамезо М.В. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / Под ред. Гамезо М. В. - Москва : Пед. о-во России, 2001. - 127 с.; 20 см.; ISBN 5-93134-139-0.

13. Гордеева Е.А., Эм Е.А. МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ // Вестник науки №6 (75) том 2. С. 807 - 812. 2024 г. ISSN 2712-8849 // Электронный ресурс: <https://www.vestnik-nauki.ru/article/15602> (дата обращения: 31.03.2025 г.)

14. Дети с умственной отсталостью в инклюзивной группе: методическое пособие / Д.З. Ахметова, В.С. Горынина, Г.В. Орлов, И.А. Митрофанов. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2015. – 96 с.

15. Емельянов Б.В. Экскурсоведение [Текст] : учебник / Б. В. Емельянов. – М. : Советский спорт, 2007. – 216 с.

16. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей : [Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов] / С. Д. Забрамная. – 2-е изд., перераб. – Москва : Просвещение : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1995. - 111,[1] с.; 20 см.; ISBN 5-09-004905-X.

17. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение: Владос, 1995.— 112 с.— ISBN 5-09-004905-X.

18. Зверев А.Т. Экология : наблюдаем и изучаем : для дошк. учреждений и 1 кл. нач. шк. / Зверев А. Т. – Москва : Оникс, 2006 (Тверь : Тверской полиграфкомбинат детской литературы). – 48 с. : ил.; 26 см.; ISBN 5-488-00457-2.

19. Инденбаум Е.Л. К вопросу о жизненных компетенциях у умственно отсталых младших школьников как способе удовлетворения их особых образовательных потребностей / Е.Л. Инденбаум // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2019. – № 1 (79). – С. 11-14.

20. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д. Н. Исаев. – Санкт-Петербург : Речь, 2003 (ГПП Печ. Двор). – 389, [1] с. : табл.; 22 см.; ISBN 5-9268-0212-1.

21. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли [Текст] : пособие для учителя / [А. Г. Асмолов и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. – 5-е изд. – Москва : Просвещение, 2014. - 151, [1] с. : ил., табл.; 22 см. – (Стандарты второго поколения) (ФГОС).; ISBN 978-5-09-030429-0.

22. Калмыкова Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / Калмыкова Е. А. ; М-во образования и науки РФ, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Курский гос. ун-т». – Курск : Курский гос. ун-т, 2015.

23. Катаева А.А. Дошкольная олигофренопедагогика : учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – [2-е изд.]. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005 (Ульяновск : ГУП Обл. тип. «Печ. Двор»). – 206, [1] с.; 21 см. – (Коррекционная педагогика).; ISBN 5-691-00178-7.

24. Киселева А.В. Организация и проведение экскурсионной работы с учащимися с особенностями психофизического развития / А.В. Киселева // Специальная аддукция. – 2014. – № 2 (97). – С. 23–29.
25. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – Москва : Academia, 2005. – 173, [2] с.; 22 см.; ISBN 5-7695-2145-7.
26. Козина Е.Ф. Методика преподавания естествознания : учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности 050708 (031200) – педагогика и методика нач. образования / Е. Ф. Козина, Е. Н. Степанян. – Москва : Академия, 2004 (ГУП Сарат. полигр. комб.). – 494, [1] с. : схем., табл.; 22 см. – (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности); ISBN 5-7695-1694-1.
27. Корнилов Ю.К. Мышление: процесс, деятельность, общение / Отв. ред. А. В. Брушлинский. — М.: Наука. — 287 с.
28. Лисицына Т.Б. Экскурсия – педагогический процесс / Т. Б. Лисицына. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2012. — № 6 (41). — С. 401-404. — URL: <https://moluch.ru/archive/41/4978/> (дата обращения: 30.03.2025).
29. Медникова Л.С. Возрастные особенности учебной мотивации первоклассников с интеллектуальной недостаточностью / Л.С. Медникова, Ю.Т. Матасов, А.С. Колоколова // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2021. – № 46 (1). – С. 52-67.
30. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. — 640 с. ISBN 5-691-00112-4.

31. Немов Р.С. Психологический словарь / Р. С. Немов. – Москва : ВЛАДОС, 2007. - 559, [1] с. : ил.; 26 см.; ISBN 978-5-691-01515-1.
32. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений / Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горскин и др.; Под ред. Б.П. Пузанова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
33. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников : Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031700-Олигофренопедагогика / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – Москва : Academia, 2002. – 159, [1] с.; 21 см. – (Высшее образование).; ISBN 5-7695-0958-9.
34. Радугина А.Л. Психология и педагогика : Учеб. пособие / Под ред. А.А. Радугина. – 2. изд., испр. и доп. - Москва : Центр, 2002. – 254, [1] с. : табл.; 21 см. – (Alma mater).; ISBN 5-88860-054-7.
35. Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний : Эксперим.-пед. исслед. / [А. В. Полякова, И. П. Товпинец, Н. Я. Чутко и др.]; Под ред. М. В. Зверевой. – Москва : Педагогика, 1983.
36. Райков Б.Е. Методика и техника экскурсий [Текст] / Б. Е. Райков. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. ; Л. : ГИЗ, 1930. – 114 с.
37. Рубенштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – Москва [и др.] : Питер, 2012. – 705, [7] с. : ил.; 24 см. - (Мастера психологии).; ISBN 978-5-459-01141-8.
38. Соловьев И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей [Текст] : Сравнение и познание отношений предметов / Акад. пед. наук СССР. – Москва : Просвещение, 1966. – 224 с.
39. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии : Кн. для педагога-дефектолога / Е.А. Стребелева. – Москва : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 180 с. : ил. – (Коррекционная педагогика). 18ВЫ 5-691- 00605-3.

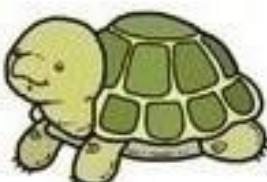
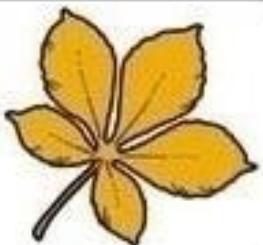
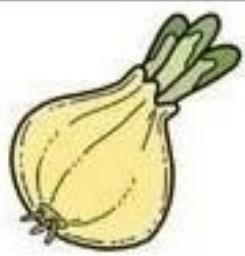
40. Умственно отсталый ребенок [Текст] : [сборник статей] / под ред. Л. С. Выготского, И. И. Данюшевского. – Москва : Гос. учеб.-педагог. изд-во, 1935 (17 ф-ка нац. книги треста «Полиграфкнига»). – Переплет, 176 с., 1 вкл. л. портр. : ил.; 23x15 см. – (Психологические исследования / Эксперимент. дефектологич. ин-т им. М. С. Эпштейна; Вып. 1).
41. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка [Текст] / Д. Н. Ушаков. – Москва : Терра, 2007. – 558 с.
42. Шабовта А.Е. Коррекционная работа по развитию внимания школьников с нарушением интеллекта в процессе психолого-педагогического сопровождения на уроках биологии / А. Е. Шабовта, Л. М. Лапшина. – Челябинск: Изд-во Абрис, 2025. – 130 с.; ISBN 978-5-91744-160-3.
43. Шипова Л.В. Основы психологии детей с умственной отсталостью: учебное пособие / Л.В.Шипова. – Саратов, 2017. – 80 с.
44. Шиф Ж.И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей [Текст] / Акад. пед. наук СССР. – Москва : Просвещение, 1968. – 318 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Стимульный материал к методике «Что здесь лишнее?»

(Р. С. Немов)

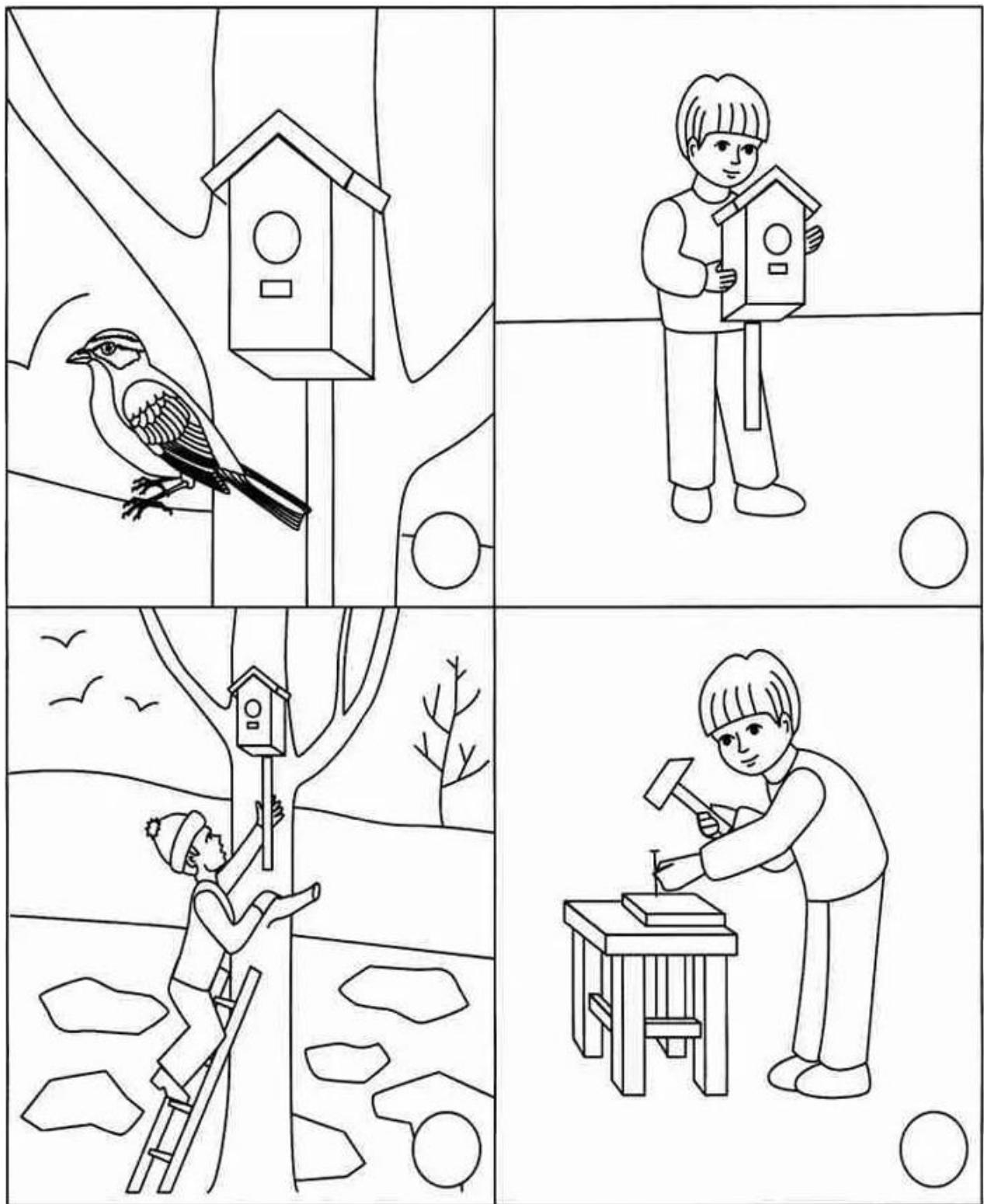




ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Стимульный материал к методике «Последовательность событий»

(Н. А. Бернштейн)

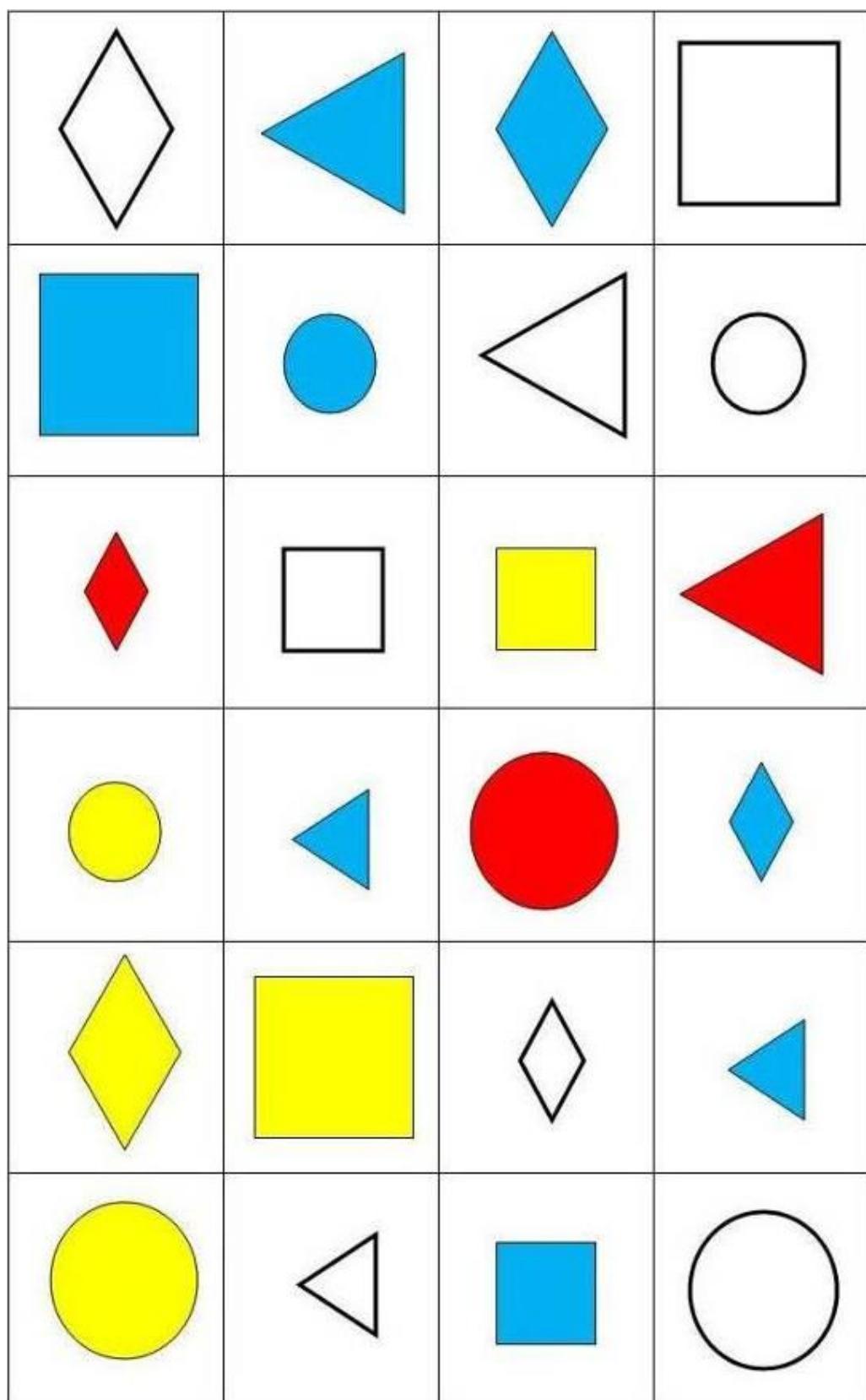




ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Стимульный материал к методике «Раздели на группы»

(А. Я. Иванова, в адаптации Е. В. Доценко)



Протокол методики «Раздели на группы»

Имя _____

№	Группы	Отметка о нахождении
1	Треугольники	
2	Круги	
3	Квадраты	
4	Ромбы	
5	Красные фигуры	
6	Синие фигуры	
7	Желтые фигуры	
8	Белые фигуры	
9	Большие фигуры	
10	Малые фигуры	
Время выполнения		
Балл		

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Типовые задания для развития мышления на экскурсиях в природу

Раздел учебной дисциплины «Мир природы и человека»	Тема экскурсии	Операция мышления	Задание для детей на экскурсии
Сезонные изменения в неживой природе	Растения и животные осенью	Анализ и синтез	Упражнение «Исключение лишнего» Листопад, облачность, дождь, капель.
		Анализ	Упражнение «Установление связей» осень – ... (лужи, листопад и т.д.) дождь - ... (сырость, лужи и т.д.)
		Анализ и синтез	Упражнение «Определения» Порывистый, ураганный, теплый, пронизывающий — ветер. Листопад – яркий, жёлтый, красный, красивый и т.д.
	Растения и животные зимой	Анализ и синтез	Упражнение «Исключение лишнего»: Снегопад, заморозки, оттепель, метель.
		Анализ	Упражнение «Установление связей» снег – ... (сугроб, метель, и т.д.)
		Анализ и синтез	Упражнение «Определения» Снег – холодный, пушистый, легкий, белый, кружевной, переливающийся, красивый и т. д. Буря – Метель –
	Растения и животные весной	Анализ и синтез	Упражнение «Исключение лишнего» Почки, проталины, дорога, капель.
		Анализ	Упражнение «Установление связей» оттепель – ... (почки, таяние, и т.д.)
		Анализ и синтез	Упражнение «Определения» Капель – весёлая, быстрая, красивая, сверкающая и т.д.
	Растения и животные летом	Анализ и синтез	Упражнение «Исключение лишнего» Почки, цветение, жаркие дни, радуга.
		Анализ и синтез	Упражнение «Определения» Жаркое, веселое, долгожданное, солнечное – ... (лето). Круглое, яркое, желтое, горячее – ... (солнце).
Растения и животные в разное время года	Перелётные и зимующие птицы	Анализ и синтез	Упражнение «Исключение лишнего»: Воробей, голубь, аист, ворона Аист, скворец, синица, ласточка.
		Анализ	Упражнение «Установление связей» Прилетели птицы, выют гнёзда – пришла весна
Неживая	Стороны	Синтез	Упражнение «Установление связей»

природа	горизонта		Мох на коре дерева, темная сторона берёзы – север Большие годичные кольца на пне, длиннее ветви на сосне – юг
Живая природа	Лес	Сравнение Анализ	Сравнение и распознавание растений по их признакам: деревья, кустарники, травы.
		Анализ и синтез	Упражнение «Установление связей» лист – ... (дерево, растение и т.д.)
		Анализ и синтез Сравнение Классификация	Упражнение «Классификация» Собери и рассортируй листы по форме: вытянутые, круглые, сердцевидные.
		Анализ Синтез Сравнение Обобщение	Упражнение «исключение лишнего» Педагог раскладывает в ряд листы и предлагает обучающимся выбрать лишний. Обосновать свой выбор.
Животные	Певчие птицы	Анализ и синтез Конкретизация	Упражнение «Опознаём птиц» Определение птиц по внешним признакам.