


МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им.В.П.Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии
Специальность 050706. 65 Педагогика и психология

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

и. о. зав.кафедрой _____ психологии



(подпись) **Н.А.Старосветская**
« 18 » декабря 2015 г.

Выпускная квалификационная работа

**Развитие мыслительных операций младших школьников с
интеллектуальной недостаточностью средствами предметно-
практической деятельности**

Выполнил студент группы

Алёна Сергеевна Шандер

Форма обучения

Научный руководитель:
старший преподаватель кафедры
психологии О.В.Кособукова

Рецензент:
к.пед.н., доцент кафедры общей
педагогики и образовательных
технологий С.В. Шандыбо

Дата защиты

Оценка

615
(номер группы)

17.12.15
(подпись, дата)

заочная

25.12.2015г.
(подпись, дата)

25.12.2015г.
(подпись, дата)

Оглавление

Введение	3
Глава 1 Теоретические аспекты развития мыслительных операций младших школьников с интеллектуальной недостаточностью средствами предметно-практической деятельности	8
1.1. Мышление как психический процесс	8
1.2. Особенности мыслительных процессов детей с интеллектуальной недостаточностью	15
1.3. Предметно-практическая деятельность как средство развития мышления и его коррекции.....	23
Выводы по 1 главе	28
Глава 2 Организация психолого-педагогического эксперимента по развитию мыслительных операций у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью с использованием предметно-практической деятельности	31
2.1. Методическая организация исследования	31
2.2. Содержание и реализация формирующего эксперимента...	35
2.3. Проверка результативности опытно-экспериментальной работы	46
Выводы по 2 главе	56
Заключение	58
Библиографический список	60
Приложение	63

Введение

В соответствии с современными демократическими тенденциями, образование призвано соответствовать индивидуальным образовательным потребностям личности. Следовательно, создание в массовых школах соответствующей образовательной среды становится приоритетным направлением деятельности педагогического коллектива вообще и школьного педагога - психолога, как основного организатора и эксперта развивающей образовательной среды, в особенности.

Одновременно с тенденцией, обозначенной выше, существуют группы детей, отличающиеся не столько индивидуальностью образовательных потребностей, сколько наличием в них специфических черт, определяющих и специфику формирующихся образовательных потребностей. Чаще всего особые образовательные потребности у ребёнка возникают в ситуации несоответствия возможностей детей школьным нормам успешности, а также социальным ожиданиям, транслирующийся на ребёнка посредством школы. Такие особые образовательные потребности предполагают необходимость предоставления ребёнку дополнительных или индивидуализированных программ или услуг. При этом готовность к соответствующей деятельности у субъектов образовательного процесса выражена слабо. В частности, в русле подхода, заключающегося во включении в образовательный процесс в массовых школах по месту жительства детей с особенностями развития, во многие школы в нашей стране в последние несколько лет пришли дети с интеллектуальной недостаточностью. Соответственно, одним из важных направлений в теоретических и практических разработок в области изучения высших психических функций детей, должно стать исследование особенностей, возможностей и педагогических условий формирования и развития мышления у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в условиях общеобразовательной школы. При этом большинство таких

исследований в нашей стране проведено в XX веке, и новых практически не появляется.

Так, по данным таких исследователей, как Л.С. Выготский (1982), В.Г. Петрова (1994), И.М. Соловьёв (1953), выявлено, что у детей с нарушением интеллектуального развития наблюдается недоразвитие, как всех форм мышления, так и познавательной деятельности в целом.

В трудах М.С. Певзнер, Е.И. Липецкой, В.И. Лубовского и других ученых доказано, что у учащихся с интеллектуальной недостаточностью присутствуют следующие отклонения в процессе развития мышления: сложности в сравнении и обобщении предметов и явлений, слабое развитие операций анализа и синтеза, а также низкая сформированность понятийного мышления, вследствие чего происходит недостаточный учет причинно - следственных связей.

При этом доказано, что мышление таких детей поддаётся развитию. Многие психологи и дефектологи (Л.С. Выготский, В.Г. Петроваи др.) полагают, что наглядно – действенный вид мышления детей с умственным недоразвитием является относительно сохранным, при том, что в целом по уровню развития мышления эти дети значительно отстают от сверстников [20,5,6]. Мы считаем, что развитие мышления у данной группы детей необходимо осуществлять, во – первых, с опорой на уже имеющиеся, сформированные виды, которые в таком случае становятся важнейшими ресурсами для дальнейшего развития. Во – вторых, на наш взгляд, наиболее сензитивным к специально организованным условиям образовательной среды, направленным на развитие мышления, становится ребёнок в младшем школьном возрасте, что определяется интенсивностью развития всех познавательных процессов в этом возрасте, а также спецификой ведущей деятельности.

В специальной педагогике, в соответствии со спецификой этой дисциплины, накапливается опыт практической работы по развитию мышления младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, но акцент при такой работе ставится на развитии языковых и семантических операций. При этом вопросы развития мыслительных операций посредством предметно – практической деятельности в работе педагога – психолога массовой школы с такими детьми, методистами, в соответствующей литературе, не разработаны. Также не разработаны технологии специального воздействия с использованием средств предметно – практической деятельности. Исходя из этого нами выявлено **противоречие** между необходимостью развития процесса мышления детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в условиях общеобразовательной школы и недостаточной методической разработанностью данной проблемы в практической работе школьного педагога – психолога, особенно в части методик, опирающихся на имеющиеся у таких детей ресурсы (развитие наглядно – действенного мышления). Таким образом, **проблема** исследования состоит в разработке и апробации необходимых коррекционно – развивающих методик.

Актуальность, а также социальная значимость данного вопроса определили выбор темы нашего исследования: «Развитие мыслительных операций младших школьников с интеллектуальной недостаточностью средствами предметно – практической деятельности»

Объект исследования: мышление младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Предмет исследования: процесс развития мыслительных операций у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью с использованием предметно – практической деятельности.

Гипотеза исследования: у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью выявляются специфические особенности

мыслительной деятельности, для коррекции которых требуются особые методы и приемы работы. Коррекционно – развивающее воздействие будет эффективно, если использовать в качестве средств развития мыслительных операций специально организованную предметно-практическую деятельность.

Цель исследования – выявить возможности развития мыслительных операций учащихся с интеллектуальной недостаточностью средствами предметно – практической деятельности, разработать мероприятия для коррекции и развития мышления детей с нарушением интеллекта в условиях МБОУ Первоманская СОШ, Красноярского края.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. Провести обзор психологических и методических источников, раскрывающих проблему развития мыслительных операций у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

2. Изучить степень сформированности мыслительных операций у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, выявить и систематизировать ошибки, обусловленные недостаточностью этих операций.

3. Разработать и апробировать в ходе экспериментального обучения содержание и приемы развития мыслительных операций у детей со сниженным интеллектом с использованием предметно – практической деятельности.

Методологической основой исследования послужили положения о системности организации высших психических функций (П.К.Анохин, Л.С.Выготский, А.Р.Лурия), единстве мышления и речи, соотношении языка и речи (Л.С.Выготский, В.И.Лубовский, А.Р.Лурия), положения о внешней предметной деятельности как генетически исходной форме психической деятельности (Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, А.Н.Леонтьев,

С.Л.Рубинштейн и др.), об актуальной и ближайшей зонах развития ребенка (Л.С.Выготский), о поэтапном формировании умственных действий (П.Я.Гальперин).

Практическая значимость исследования заключается в разработке психологической программы коррекции мышления для младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, базирующейся на предметно – практической деятельности, что позволит успешнее решить проблему развития их мышления и психики. Разработанный методический материал будет рекомендован к использованию педагогу – психологу, учителям начальных классов МБОУ Первоманской средней общеобразовательной школы, Красноярского края, что позволит соблюсти принципы инклюзивного образования, ориентированного на любого ребенка с любыми образовательными потребностями.

В процессе исследования использовались следующие методы:

- *теоретические*: анализ литературы по проблеме исследования (педагогической, психологической);
- *эмпирические*: наблюдение за детьми; изучение медицинской и психолого – педагогической документации; беседы с педагогами, родителями; индивидуальное обследование детей;
- *статистические*: методы математической статистики, параметрический t-критерий Стьюдента;
- *интерпретационные*: анализ результатов экспериментального воздействия.

Организация исследования: Исследование проводилось на базе образовательного учреждения МБОУ Первоманская средняя общеобразовательная школа, Красноярского края. Исследование осуществлялось в три этапа.

Глава 1. Теоретические аспекты развития мыслительных операций младших школьников с интеллектуальной недостаточностью средствами предметно-практической деятельности.

1.1. Мышление как психический процесс.

Познание человеком окружающего мира происходит как процесс ощущения и восприятия посредством чувственного отражения. Но внутренние закономерности, связи этого мира непосредственно в сознании не отражаются, органы чувств человека не способны показать нам сущность вещей. Определяя недоступный непосредственному восприятию факт реальности посредством другого, связанного с ним факта, мы совершаем мыслительный акт (например, определить, был ли на улице дождь, мы можем, наблюдая мокрый асфальт). Связи между явлениями мы находим опосредовано, соотнося доступную информацию, факты, между собой. Кванты и атомы, ставшие доступными для научного познания, но никогда непосредственно не наблюдаемые людьми, были также выявлены посредством мышления.

Таким образом, познание мира происходит посредством некоторой «работы», которую мы производим с чувственным опытом. При этом в процессе данной работы, для её эффективности, мы пользуемся возможностью обобщать этот опыт, соответственно, воспринимать общие свойства вещей. Нам важно не просто увидеть связь между явлениями, но и определить, является ли такая связь всеобщим свойством окружающего мира и его частей (например, больше – меньше, темнее – светлее и т.п.). На этой обобщенной основе мы решаем конкретные познавательные задачи.

Если обратиться к физиологическим основаниям мыслительных процессов, то это, прежде всего, сложная аналитико-синтетическая деятельность коры больших полушарий головного мозга. Здесь, в качестве реакции на раздражители (это могут быть как внешние, так и внутренние раздражители, отражающие объективную реальность), образуются

непостоянные нервные связи, создающие их синтез. Первосигнальные раздражители со временем преобразуются в обобщенные, что происходит благодаря слову как к особому «сигналу сигналов». Вторая сигнальная система играет ведущую роль в мышлении человека. Слова, которые по какой-либо причине утрачивают связь с первосигнальными раздражителями, теряют своё познавательное значение [16].

Особенности мышления, выделяющие его из других процессов познания (прежде всего, сенсорики и перцепции), описаны в психологической литературе такими структурными характеристиками, как, во-первых, отражение существенных связей, во-вторых, обобщенность отражения, и, наконец, в-третьих, опосредованность, которая и позволяет выходить за рамки непосредственного опыта.[24]

Мышление способно найти такой ответ на вопрос, который недоступен непосредственному ощущению или восприятию. Развитое мышление способствует правильной ориентировки в окружающем мире. Функция обобщения же помогает тогда, когда конкретная ситуация или задача новые, не встречающиеся в опыте ранее. Следовательно, разумной деятельностью человека делает способность усвоить общие законы объективной действительности.

Мышление в современной психологии представляется активной психической деятельностью, подчиняющейся общим законам работы психики, а также ориентированной на решение различных задач, возникающих в процессе жизнедеятельности. Возникает акт мышления всегда как ответ на такую задачу, при этом определяющую роль в этом играет мотив её решения. Сама мыслительная деятельность проходит ряд этапов: от ориентировки в условиях задачи, через выработку общей стратегии решения, до отбора и выполнения конкретных операций, предполагающих разрешение задачи.

Кроме того, в процессе решения задачи осуществляется определённый «мониторинг» этого процесса, заключающийся в контроле за результатами (от промежуточных до итогового) и соотнесении их с условиями и ожидаемыми результатами. Операциями в этом процессе выступают «умственные действия», сформированные человечеством в общественно – исторической практике, и присвоенные индивидом в качестве результата обучения. [7]

Такая опосредованная форма познания, как мышление, развивается у ребёнка постепенно, проходя несколько стадий. Эксперименты психологов – исследователей показали, что высшие виды мышления в онтогенезе появляются довольно поздно и определяются культурно-историческими факторами (Л.С.Выготский, 1960; А.Р.Лурия, 1971, 1973 и др.). Последнее утверждение относится как к отдельным «умственным действиям», так и к мышлению в качестве специфической человеческой деятельности, в целом. Если говорить об особенностях развитых форм такой деятельности, то она во многом опосредована речевыми символами, а также является таким сложным интегративным процессом, что в настоящий момент полное его изучение не представляется возможным.[5,13]

Зарождается познавательная деятельность, согласно взглядам большинства психологов, из внешней деятельности, когда происходит продвижение, по словам С.Л. Рубинштейна «... от явления к сущности, от сущности первого, так сказать порядка, к сущности второго порядка и т. д. без конца» [35]. Соответственно, действие для С. Л. Рубинштейна,— это первичная форма существования мышления.[7] Всё, что является мыслительной операцией (сравнение, анализ, синтез) возникло в практике, как практические операции, превращаясь в операции мышления, точнее, теоретической его разновидности. При этом связь теоретических форм мышления и практической деятельности неразрывна: первое невозможно в полном отрыве от второго, при этом критерием истинности мышления также всегда предполагается соответствующая практическая деятельность.

Описывая процесс формирования высших психических функций, включая мышление, Выготский Л.С. писал об интериоризации: «Всякая психическая функция выступает вначале как внешняя, интерпсихическая, а потом как внутренняя, интрапсихическая; т. е. всякое психическое есть превращенное, интериоризованное внешнее». [6]

С. Л. Рубинштейн предлагал рассматривать обсуждаемый психический процесс, прежде всего, с точки зрения феномена личности, как познавательную деятельность, реализуемую последней. Он определил проблемную ситуацию и мотивы в качестве спусковых механизмов мышления. Мотивы, наличие которых необходимо для начала акта мышления, подразделяются на специфически познавательные и неспецифические. Первые связаны с внутри личностными потребностями в познании, вторые определяются внешними причинами.

Если С.Л. Рубинштейн обсуждает, прежде всего, истоки мышления, то другой отечественный исследователь, П. К. Анохин (1968) описывает сам процесс. В его работах отражено, что на достижении результата процесс мышления не заканчивается, т.к. запускается процесс сличения результатов с теми данными, которые были получены на начальном этапе. Соответствие исходных данных результату означает прекращение процесса, в противном случае мысль, как непрерывный поиск оптимального решения, продолжается.[29]

Классификация видов мышления, предложенная С.Л. Рубинштейном, опирающаяся на уровень обобщённости мысли (наглядное и теоретическое мышление), в настоящее время претерпела некоторые изменения. Современные психологи, обсуждающие переход от практической деятельности к собственно умственной, т.е. теоретической, предлагают такую классификацию: наглядно – действенное, наглядно – образное и отвлеченное (теоретическое). Отметим, что вышеназванный переход осуществляется как в онтогенезе, так и в филогенезе человека. Кроме того, в

нейропсихологических исследованиях называют наглядно – действенное мышление в качестве конструктивного и вербально – логическое в качестве дискурсивного. Таким образом, наглядно – действенное мышление связано с практической, конструирующей деятельностью.

Деятельность всегда опирается на действия и операции. Так, в мышлении человека выделяют такие операции, как:

- сравнение, позволяющее выявить тождественные характеристики вещей;
- анализ, как возможность выделить составляющие компоненты предметов окружающего мира;
- синтез, способствующий восстановлению целостности в природе вещей;
- абстракция, выделяющая некоторую часть реальности в объект, обладающий самостоятельными свойствами, но не существующий в реальности;
- обобщение, способствующее воссоздать в сознании существенные связи предметов и явлений [30].

Помимо описания генезиса и развития мышления в филогенезе, онтогенезе, а также сущности самого мыслительного акта, психологию интересуют индивидуальные особенности мышления. В этом аспекте проблемы мышления обсуждаются критерии его развития. Например, в качестве признака высокого уровня развития мышления, обсуждается такой критерий, как критичность. Критичность связана с проверкой сформулированных гипотез, проявляется как возможность объективной оценки их значимости в решении задачи. Предположим, что, если развитие мышления происходит путём обретения новых знаний посредством решения проблемных задач, то данный уровень развития мышления возможно достигнуть только во взрослом возрасте, обретя большой опыт в решении различных познавательных задач и проверке полученных результатов

практикой. Кроме того, обсуждаются такие критерии, как широта мыслительной деятельности (решение глобальных, фундаментальных проблем, при сохранении в сознании важных деталей), её глубина (степень «вхождения» в суть проблемы, игнорирование очевидных и лёгких решений, как не всегда верных), а также гибкость мысли, как возможность соотносить мыслительный процесс с быстроизменяющимися условиями задачи, и быстрота, показателем которой является затраченный временной ресурс. [12]

В контексте нашего исследования, нас интересуют такие индивидуально – психологические характеристики мышления, как разные виды его расстройства. В настоящий момент большинство практиков опирается на систематику расстройств мышления Б. В. Зейгарник (1958). Согласно этой систематике, различаются следующие виды нарушения мышления.[10]

«Нарушения операционной стороны мышления (процесса обобщения и отвлечения):

- недостаточность уровня обобщения,
- искажение процесса обобщения.

Нарушения динамики мыслительной деятельности (логического строя мышления):

- лабильность мышления («скачка идей»),
- инертность («вязкость») мышления,
- непоследовательность суждений.

Нарушения мотивационного компонента мышления:

- разноплановость мышления,
- резонерство.

Нарушения критичности мышления.»[10]

Особенности мыслительной деятельности детей в ситуациях, связанных с различными интеллектуальными нарушениями, а также этиологию таких нарушений, мы рассмотрим в следующем параграфе.

1.2. Особенности мыслительных процессов детей с интеллектуальной недостаточностью

Особенности мыслительной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью, изучаются не только психологическими науками, но и другими научными дисциплинами (которые чаще всего являются отраслями медицины): биохимическая и популяционная генетика, цитогенетика иммунология и т.д. Методы этих дисциплин позволили, прежде всего, определить круг неблагоприятно – влияющих факторов, вызывающих те или иные нарушения головного мозга как субстрата психики, и, кроме того, описать и дифференцировать вызванные ими нарушения.

Интеллектуальная недостаточность в медицине определяется преимущественно биологическими факторами. К таковым относятся наследственные (внутренние) и различные внешние факторы, которые могут воздействовать в разное время развития организма. В результате неблагоприятных внутренних факторов происходят генные мутации, либо мутации на уровне хромосом, а также возможно негативное влияние на развитие органов.

Такие внешние неблагоприятные факторы, как инфекции или интоксикации, воздействуют как на развитие различных органов (в том числе головного мозга), также могут оказать влияние на уже сформированные органы (например, различные отделы головного мозга, его капиллярной системы и т.п.). Кроме того, бактериальное заражение плода иногда провоцирует воспаление мозговой ткани.[17]

Дифференциация нарушений интеллекта исследуется и с «противоположной стороны», т.е. через описания симптомов с последующей их классификаций посредством факторного анализа, к соотнесению этих симптомов с поражением разных отделов головного мозга. Такое изучение демонстрирует факт такой же локализации нейропсихологических симптомов нарушений мышления, как и симптомов нарушений других

познавательных процессов А.Р.Лурия (1973, 2000). Опираясь на идеи, предложенные в теории системной динамической локализации высших психических функций, А.Р.Лурия показал, что нейропсихологические синдромы поражения разных отделов левого полушария мозга (у правшей) – височных, теменно-затылочных, премоторных и префронтальных, – определяют несколько типов нарушений интеллектуальных процессов. [12]

Так, если поражена левая височная доля, нарушается звуковой образ слова, при сохранении семантики (А.Р.Лурия, 1962; «Проблемы афазии...», 1975). Связи и отношения вещей при таких поражениях мозга поддаются восприятию человеком, в тестах на «невербальный» интеллект демонстрируется достаточно высокий уровень, наблюдается только акустико – мнестическая афазия, нарушение слухоречевой памяти. Дети, у которых определено поражение височной доли, испытывают затруднения (в большей или меньшей степени) при необходимости «мыслить вербально». Мы считаем, что компенсационные тактики в работе с такими детьми предполагают использование наглядных «опор». Общая коррекционная стратегия должна выстраиваться посредством помощи в овладении опосредованными типами мышления (например, в предметно – практической деятельности).

В других случаях, наоборот, у детей возникают трудности в овладении пространством, точнее в применении аналитических и синтетических операций в пространстве. Данная ситуация возникает при поражении теменно – затылочных отделов мозга, когда страдает «синтез отдельных элементов в группы» (по выражению И.М.Сеченова). Здесь, прежде всего нарушается наглядно – образная составляющая мыслительных процессов, ребёнок с трудом воспринимает связи и отношения окружающих вещей, их семантику (так называемая «семантическая афазия»). Коррекционно – развивающая работа с такими детьми также предполагает использование

предметно – практической деятельности (как способ овладения «семантикой» пространства).

Премоторный синдром (когда поражены соответствующие отделы головного мозга), ведёт за собой очень высокую инертность всех познавательных процессов, не исключая и мышление. Нарушение динамической составляющей интеллекта (вплоть до серьёзной патологии) – основное проявление такого состояния у ребёнка. Не удивительно, что завершающий этап в формировании умственного действия, вернее, его «сворачивание», происходит с большим трудом. Сохранными здесь являются операции анализа и синтеза, отражающие пространственные соотношения, а также вербальные конструкции, описывающие данные отношения. (Т.В.Ахутина, 1975).[2] Специально организованная развивающая предметно – практическая деятельность здесь может выступить в качестве опыта взаимодействия с окружающим миром, способного самого по себе автоматизировать, и, следовательно, значительно ускорить некоторые операции мышления.

Если при премоторном синдроме проблемы возникают на последнем этапе формирования умственных действий, то при поражении лобных отделов, рискующей становится первая стадия, ориентировка в познавательной задаче (или «ориентировочная основа действия»). То, насколько «разрушен» этот первый этап, влияет и на построение всего мыслительного процесса, вплоть до полного распада его структуры (также как и структуры любой другой работы психики). Нарушение ориентировочной основы ведёт к проблемам с «принятием» задачи, соответственно, к невозможности выделить и соотнести элементы задачи, а также продуцирования гипотезы. В такой ситуации человек начинает импульсивно действовать «методом проб и ошибок». Со стороны такие действия выглядят случайными, слабо связанными с заданными условиями. Естественно, что такой стратегии дети с поражением лобных отделов мозга,

придерживаются как в решении невербальных, так и вербально – логических познавательных задач. Так, в проблемной ситуации, требующей «уловить» прямой и «переносный» смысл текста, а также выбрать правильный вариант понимания, такая группа детей оказывается несостоятельной. Альтернативные варианты, даже если они определены, оказываются для них на столько равнозначными, что выбор становится невозможным.[2]

Сложности возникают также с пересказом текста, такие дети не способны выделить смысловые единицы, ориентируются только на отдельные элементы, часто слабо связанные между собой с точки зрения формальной логики. Если же к пересказу предложены два текста последовательно, то они пересказываются, смешиваясь, часто при этом ребёнок озвучивает различные ассоциации, слабо относящиеся к смыслу текстов. При этом чаще всего способности к пониманию простых отношений и аналогий сохранены (большее – меньшее, часть – целое и т.д.), как и способность к соответствующим вербально – логическим операциям, но верное решение задачи возможно лишь в очень конкретно – описанных условиях, т.е. не предполагающих появления «лишних» ассоциативных связей.[13]

Предметно – практическая развивающая деятельность здесь может применяться в качестве наглядного обучения первичной ориентировке в познавательной задаче.

Перечисленные четыре формы интеллектуальных дефектов, А.Р.Лурия в своей монографии «Высшие корковые функции...» (1962, 1969, 2000) определил как отдельные самостоятельные нарушения мыслительной деятельности. Так в нейропсихологии впервые были описаны результаты «факторного анализа» нарушений мышления – каждый дефект здесь, как мы видели, связан с органическим поражением головного мозга определённой локализации, т.е. с нарушением определенного фактора.

В первом случае, когда выявлено поражение височной области левого полушария, фактором интеллектуального нарушения выступает снижение

возможностей слухоречевой памяти, что, в свою очередь, и вызывает нарушение семантических операций вербального плана.

Второй описанный вариант интеллектуальных нарушений определён органически очагами поражения мозга в теменно – затылочных его отделах, факторно – анализом и синтезом, обращённым в пространство. Данный фактор нарушает наглядно – образные формы интеллектуальной деятельности, а также возможность конструирования.

Нарушение динамической организации психической деятельности, или временной фактор, органически связан с поражением премоторных отделов левого полушария. Такие нарушения определяют ригидность и стереотипность мышления (связанные, по всей видимости, с необходимостью «экономии» психической «энергии»), трудности в формировании умственных действий на последнем этапе (автоматизация), а также избирательность в выборе существенных связей вещей, как следствие нейродинамических нарушений следовой деятельности («уравнивания следов»).

Самый серьёзный из описанных тип нарушения интеллектуальной деятельности, четвёртый, имеет своим биологическим субстратом поражение префронтальных отделов лобных долей мозга, что определяет появление двух факторов нарушений: фактор активации и фактор программирования и контроля. Под их влиянием разрушается умственная деятельность в таких своих аспектах, как программирование и контроль, а также, что ещё важнее, структура. При этом отдельные действия часто сохранены.

Дифференциация интеллектуальных нарушений, предложенная А.Р.Лурией, в настоящий момент считается классической, множество экспериментальных работ выполнены в русле его теории. Сам же учёный полагал, что работа, направленная на изучение тех мозговых механизмов, которые связаны с психическим процессам мышления, только им начата. При

этом эффективность предложенного метода (синдромного или факторного анализа), вопросов у автора не вызывала.

Другие исследователи интеллектуальных нарушений у детей (И.М. Соловьев (1966), В.Г. Петрова (1968)) также выявили, что одним из преобладающих факторов таких нарушений становится низкий уровень развития мышления, что возможно компенсировать (в той или иной степени, в зависимости от тяжести изменений) коррекционно – развивающими методами в психолого – педагогической деятельности. При этом авторы обращают внимание на некоторую общую закономерность в аномальном развитии детей – помимо основного дефекта происходит нарушение в коммуникативной составляющей взаимодействия с миром (т.е. в работе с информацией при необходимости, верно, воспринять её, а также точно передать).[16,23]

Вышеперечисленные особенности детей с интеллектуальной недостаточностью, вызывают у них вполне определённые трудности в процессе обучения в школе.

Так, недостаточная сформированность предшествующих форм мышления, а также недоразвитие речи у такого ребёнка, уже при поступлении в школу, препятствует возникновению такого новообразования младшего школьного возраста как вербально – логическое мышление. Данная форма мышления, согласно М.И. Певзнер, слабо развивается у них даже к старшим классам школы. Кроме того, у учащихся данной группы возникают трудности продуцирования образов представлений при словесной характеристики предмета. Если же предмет изображен графически, то при его словесном описании трудности становятся практически непреодолимыми.

Другие сложности, как отмечает В.Г. Петрова (1994), связаны с необходимостью актуализировать знания при выполнении операций обобщения, часто при этом наблюдается сложность в переходе к новой

задаче на обобщение (предполагающей новые действия) или новой её составляющей. Одновременно с этим наблюдается использование жёстких речевых стереотипов, применяемых вне соотнесения с наличной ситуацией, слово в качестве средства осмысления ситуации, таким детям часто недоступно.[20]

Проблемы возникают и на этапе формирования понятий, а, следовательно, и на последующих этапах обучения, когда с понятиями необходимо производить разного рода логические операции. Так, И.М. Соловьёв (1997) выявил, что данные трудности у школьников с нарушением интеллекта обусловлены слабым владением языком в части понимания значений слов, в таком случае операции обобщения как бы «не на что опереться». Содержательные характеристики усвоенных такими детьми понятий отличаются ригидностью и узостью. Ригидность может проявляться при необходимости конкретизировать понятие – в таком случае ученики данной группы опираются только на репродукцию примеров из учебника или приведённых учителем. Таким образом, определяющая функция понятий – служить основой обобщения окружающего мира, выделять в его предметах существеннейшие признаки, практически недоступна детям с нарушением интеллектуального развития. Заучивание понятий происходит механически, тем самым определяя низкий уровень обобщения.[23]

Следующая существенная особенность таких детей связана с тем, что случайные разрозненные факты, наблюдающиеся ребёнком одновременно с каким – либо явлением, часто воспринимаются в качестве причин этого явления. В таких условиях становится практически невозможным самостоятельное раскрытие такими детьми причинно – следственных связей, существующих в окружающем мире, что доказывают и работы В.В. Воронковой: особенные затруднения возникают, если понятия не являются частью опыта такого ребёнка, либо у него отсутствуют чёткие представления

об анализируемом объекте, как части реальности. В таких случаях вместо интерпретации (нахождения причин), происходит описание явления. [4]

Всё это ведёт к тому, что школьники данной категории путают причины и следствия, не могут выстроить в необходимом порядке различные явления, послужившие причиной друг друга, такие взаимозависимости им недоступными, может быть названа только одна из причин. Кроме того, указанная выше неспособность выделить самые важные признаки явления, влияют у таких детей и на продуцирование причинно – следственных связей: случайные или второстепенные признаки явления могут восприниматься ими влияющими на причины возникновения тех или иных явлений.

Проблемы с усвоением понятий, а также отображением в сознании причинно – следственных связей, определяют и низкую способность к продуцированию верных суждений. Неверные суждения, положенные в основу умозаключений таких детей, делают их недостоверными, мало соотносящимися с реальностью.

Таким образом, определив этиологию интеллектуальной недостаточности, описав типы нарушений мыслительной деятельности при различной локализации очагов поражений головного мозга (с обоснованием стратегии коррекционно – развивающей работы с детьми каждого типа, одной из форм которой может стать предметно – практическая деятельность), а также выделив трудности, которые возникают у детей с нарушением интеллекта при обучении в школе, мы переходим к анализу предметно – практической деятельности как средству развития и коррекции мышления.

1.3. Предметно – практическая деятельность как средство развития и коррекции мышления.

Предметно – практическая деятельность, как следует из названия, это совокупность различных действий с предметами, облегчающая сенсорное отражение (познание) окружающего мира. Изначально хаотическое манипулирование предметами (перестановка, присоединение, постукивание друг об друга и т.п.), постепенно расширяют сенсорный опыт ребёнка, что, позволяя всё точнее усвоить связи между предметами, ведёт за собой развитие мышления. Подобное развитие обусловлено возможностью "увидеть" многие абстрактные связи и понятия. Здесь выражена объективная закономерность, состоящая в облегчении мыслительной деятельности в условиях опоры на предмет, на необходимую для действия с предметом моторику тела, а также в сопровождении практической деятельности.

На ранних этапах онтогенеза человека (в самом начале познания мира), манипуляции с предметами преобладают не только в качестве инструмента развития мышления, но и в качестве ведущей деятельности (т.е. такой, в которой происходит преимущественное развитие психики вообще, а не только интеллекта). Впоследствии некоторые действия (оформившиеся в навык) сворачиваются, интериоризируются и начинают совершаться в умственном плане. При этом, в случае особенных затруднений при решении познавательных задач, возникает необходимость в возвращении их в практику. Это доказывает вышеназванную особенность интеллектуальных задач состоящую в их упрощении при опоре на предметно – практические действия. Понятно, что любое включение в процесс обучения таковой деятельности, позволяет повысить уровень сложности предлагаемых к решению познавательных задач, что, в свою очередь, вызывает активизацию умственного развития обучающихся (см. выше особенности мышления как психического процесса).

Вид мышления, связанный с манипуляцией с предметами, называется наглядно – действенным и представляет собой основание для становления последующих форм мышления. Ведущей характеристикой наглядно – действенного мышления является неразрывная связь мысли и действия (в практической форме).

Особенность первого генетического вида мышления состоит в том, что, согласно мнению многих психологов и дефектологов (Л.С. Выготский, В.Г. Петроваи др.), наглядно – действенный вид мышления детей с умственным недоразвитием является относительно сохранным, при том, что в целом по уровню развития мышления эти дети значительно отстают от сверстников [20,5,6].

Источник развития мышления в обсуждаемой форме, у детей с нарушением интеллекта, лежит в практической деятельности, формирование которой происходит внутри процесса освоения свойств и отношений предметной реальности. В связи с описанными выше особенностями интеллектуального развития данной группы детей, часто практическая манипуляция с предметом выступает основным либо единственным средством познания ими окружающего мира. При этом нарушения моторной сферы и недоразвитие органов чувств делают такое познание для них ещё сложнее.

Мы видим, что основа формирования мышления любого ребёнка, как с особенностями развития, так и без ярко выраженных особенностей, является предметно – практическая деятельность. В предметном действии, П.Я. Гальпериным, выделены две составляющие: первая – понимание условий задачи, вторая – само умение выполнить данное действие. Это, так называемые «ориентировка» и исполнение. Наибольшее значение имеет первая часть, следовательно, при проведении коррекционно – развивающих занятий с обсуждаемой нами группой детей, необходимо на «осязаемом» материале научить детей ориентироваться в учебной задаче. С этой целью

необходимо заниматься подбором предметов по образцу, группировкой предметов по образцу и по различным свойствам.[7]

Вообще необходимо подчеркнуть значение для развития мышления детей с интеллектуальными нарушениями игр, предполагающих опору на различные вспомогательные средства (например, достать один предмет с помощью другого, подлежащего выбору). Это задачи, во – первых, развивают «ориентационные» или, по П.Я. Гальперину, «штурманские» умения при выполнении действия, и, во – вторых, способности увидеть внутренние связи предметов.[9]

Кроме того, авторы подчёркивают особенную связь развития мышления и восприятия. [16] Следовательно, организуя коррекционно – развивающие мероприятия, необходимо учитывать такие направления работы, как:

- манипуляции с предметами, имеющими различные перцептивные и сенсорные свойства;
- обучение детей орудийным действиям (осуществляется как процесс использования различных предметов в качестве орудий деятельности);
- конструирование и изобразительная деятельность как вспомогательный процесс в формировании мышления с опорой на образы и т.п.

Вербализация мышления – ещё один важный этап в его развитии. В работе наглядно – действенного мышления роль речи – сопроводительная. Ребёнок с готовностью называет словом те предметы, которые особенно его интересуют. Так, в ситуации называния притягательных предметов – мотивов деятельности, формируется планирующая составляющая речевых актов. Следовательно, организуя коррекционно – развивающую работу с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, необходимо особое внимание уделить и целенаправленному формированию речи внутри предметно – практической деятельности. Вообще, помощь таким детям в переходе от

наглядно – чувственного познания к вербально – логическому, является важнейшей задачей практических психологов и педагогов, работающих с ними.

Элементарные логические операции мышления у данной категории детей также нуждаются в специальной работе по формированию. К таким операциям относятся обобщение, анализ, синтез и сравнение. Последнее, согласно мнению И.И. Мамайчук, является наиболее оптимальной основой развития остальных.[14]

Сравнение возникает в процессе соотнесения различных предметов с целью выявления тождества, а, в последствии, различия. Орудийная деятельность является источником зарождения этой операции – ведь в ней возникает необходимость воздействия предметов друг на друга для достижения практических целей. Одновременно происходит сопоставление характеристик задачи и предмета, предполагающегося к использованию в решении. Интересно, что первоначально человека интересует соответствие, а различие относится к негативному результату, позже на основе различения формируются новые представления и уточнения, что постепенно относит его к положительному результату сравнения. На фоне осознанных различий развивается абстрагирование.

Сравнивая предметы, постепенно ребенок учится выделять их составные части, так формируется операция принадлежности части к целому (соотношение части и целого).[18]

Обобщение же, в свою очередь, также появляется в результате овладения абстрагированием. Для такой операции мышления необходимо не только выделить искомый (существенный) признак предмета, но и «удержать» его в сознании в процессе выполнения соответствующей задачи. Развиваясь, обобщение порождает классификацию и сериацию. [9]

Следовательно, развивающая ситуация также должна изменяться: от преимущественно предметно – обогащённой, через образную (операции с

картинками, рисунками, схемами), к использованию вербальных понятий.[18]

Таким образом, основой формирования мышления любого ребёнка, как с особенностями развития, так и без ярко выраженных особенностей, является предметно – практическая деятельность. Кроме того, специфичность интеллектуальных задач состоит в их упрощении при опоре на предметно – практические действия. Следовательно, предметно – практическая деятельность может являться средством развития и коррекции мышления. В следующей главе мы опишем проведённый нами эксперимент, направленный на развитие мыслительных операций у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью с использованием предметно-практической деятельности.

Выводы по 1 главе

В современной психологии мышление – это активная психическая деятельность, которая подчиняется общим законам работы психики, ориентированная на решение задач, возникающих в процессе жизнедеятельности. Возникает акт мышления всегда как ответ на такую задачу, при этом определяющую роль в этом играет мотив её решения. Сама мыслительная деятельность проходит ряд этапов: от ориентировки в условиях задачи, через выработку общей стратегии решения, до отбора и выполнения конкретных операций, предполагающих разрешение задачи. Одновременно происходит «мониторинг» этого процесса (контроль за результатами и соотнесении их с условиями). Операциями в этом процессе выступают «умственные действия», сформированные человечеством в общественно – исторической практике, и присвоенные индивидом в качестве результата обучения. [7]

С.Л. Рубинштейном предложен классификацию видов мышления, опирающуюся на уровень обобщённости мысли (наглядное и теоретическое мышление). Современные психологи, обсуждающие переход от практической деятельности к собственно умственной, т.е. теоретической, предлагают такую классификацию: наглядно – действенное, наглядно – образное и отвлеченное (теоретическое). Отметим, что вышеназванный переход осуществляется как в онтогенезе, так и в филогенезе человека.

Процессы, связанные с нарушением деятельности мышления у человека, медицина связывает с наследственными (внутренними) и различными внешними факторами, которые могут воздействовать в разное время развития организма. В результате неблагоприятных внутренних факторов происходят генные мутации, либо мутации на уровне хромосом, а также возможно негативное влияние на развитие органов. Внешние неблагоприятные факторы (инфекции или интоксикации) воздействуют как на развитие различных органов (в том числе головного мозга), так и

оказывают влияние на уже сформированные органы (например, различные отделы головного мозга, его капиллярной системы и т.п.).[17]

В нейропсихологии нарушения интеллекта исследуются с «противоположной стороны», т.е. через описания симптомов с последующей их классификаций посредством факторного анализа, к соотнесению этих симптомов с поражением разных отделов головного мозга. Опираясь на идеи, предложенные в теории системной динамической локализации высших психических функций, А.Р.Лурия показал, что нейропсихологические синдромы поражения разных отделов левого полушария мозга (у правшей) – височных, теменно-затылочных, премоторных и префронтальных, – определяют несколько типов нарушений интеллектуальных процессов. [12] Каждый синдром имеет свою специфику, но мы считаем, что, не смотря на особенности нарушений, предметно – практическая деятельность может являться общей стратегией развития интеллектуальных способностей таких детей.

В целом выделяются такие характеристики мышления детей с интеллектуальной недостаточностью:

1. наибольшую сохранность демонстрирует наглядно – действенное мышление;
2. недоразвитие речи и речевых форм мышления;
3. слабая способность устанавливать и усваивать причинно – следственные связи;
4. снижение динамической составляющей мыслительных процессов;
5. неосознанность и хаотичность действий в процессе решения;
6. не критичность мышления;
7. слабая регулирующая роль мышления;
8. низкая мотивация мыслительной деятельности.

Предметно – практическая деятельность в любом варианте онтогенеза является основой для формирования различных видов мышления. В

ситуации, когда у ребёнка нарушен интеллект, такая деятельность служит не только источником развития наглядно – действенного мышления, но и является для такого ребёнка преобладающим средством познания и развития, способствует формированию верных представлений об окружающем мире. Становление предметно – практической деятельности происходит в процессе манипуляции различными предметами, от простых перемещений предметов, до постепенного познания их существеннейших свойств и связей. Следовательно, адекватно организованная коррекционно – развивающая работа с опорой на предметно – практическую деятельность, может стать эффективным средством развития мышления детей с интеллектуальной недостаточностью.

Глава 2. Организация психолого-педагогического эксперимента по развитию мыслительных операций у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью с использованием предметно-практической деятельности

2.1. Методическая организация эксперимента

Исследование проводилось на базе коррекционного класса МБОУ Первоманская СОШ, п. Первоманск, Красноярского края. Школа (начальные классы) работает по программе «Школа России», а также по программе для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VII вида под редакцией В.В. Воронковой. Количество испытуемых составило 12 человек в возрасте 8-9 лет. Исследование по выявлению сформированности мышления школьников с интеллектуальной недостаточностью проводилось в несколько этапов.

Цель данной работы состоит в выявлении возможности развития мыслительных операций учащихся с интеллектуальной недостаточностью средствами предметно – практической деятельности, а также в разработке мероприятий для коррекции и развития мышления детей с нарушением интеллекта в условиях МБОУ Первоманская СОШ, Красноярского края.

Исходя из цели исследования, были определены следующие задачи:

1. Провести обзор психологических и методических источников, раскрывающих проблему развития мыслительных операций у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.
2. Изучить степень сформированности мыслительных операций у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, выявить и систематизировать ошибки, обусловленные недостаточностью этих операций.
3. Разработать и апробировать в ходе экспериментального обучения содержание и приемы развития мыслительных операций у детей со

сниженным интеллектом с использованием предметно – практической деятельности.

Для реализации данных задач работа была разделена на несколько этапов.

Первый этап: изучалась научная и специальная литература по теме исследования, отражающая проблемы воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста, определялись, понятийный аппарат, объект и предмет исследования, формулировались цель, задачи и рабочая гипотеза, осуществлялся поиск диагностических методик – сентябрь.

Второй этап включал в себя проведение опытно-экспериментальной деятельности – сентябрь-декабрь 2015г. На этом этапе был установлен контакт с каждым испытуемым: проводился констатирующий эксперимент, направленный на выявление уровня и сформированности наглядно – действенного, наглядно – образного и словесно – логического мышления младших школьников с нарушением интеллекта, разрабатывался и проводился формирующий эксперимент, в ходе которого апробировалась методика развития мыслительной деятельности средствами предметно – практической деятельности.

Третий этап – декабрь 2015г., включал в себя завершение обучающего эксперимента и проведение контрольного эксперимента по определению эффективности разработанной методики коррекционного воздействия посредством обработки, интерпретации, сравнительного анализа и обобщения полученных данных.

Характеризуя мышление, в первую очередь подразумевают его интеллектуальные способности. Эти интеллектуальные способности человека, прежде всего, связаны с такими его характеристиками как

умственное развитие. Поэтому все методики, выбранные нами, будут являться материалом для исследования интеллектуального развития детей.

Основываясь, на накопленном в психологической диагностике опыте можно сказать о необходимости использования невербальных методик для дифференциации интеллектуальных нарушений у детей. Согласно исследованиям В. И. Лубовского[24], невербальные задания имеют наибольшее значение для реализации этих целей.

Одной из часто применяемых методик невербального характера, является тест прогрессивных матриц Дж. Равена (1936).

Для проведения исследования, нами была использована методика: «Цветные прогрессивные матрицы Дж. К. Равена в модификации Т. В. Розановой (1978) потому как данная методика Дж. Равена положительно зарекомендовала себя при проведении экспериментов и в массовых исследованиях, в школах и сопряженных с временными ограничениями. Данный вид диагностической методики широко применяется в практике, для обследования детей в возрасте от 5 до 10 лет, имеющих физические или психофизиологические недостатки в развитии. Успешное решение заданий теста определяется реализацией трех основных психических процессов: внимания, перцепции и мышления (зрительной перцепции, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления).

Введенное Л. С. Выготским понятие «зона ближайшего развития» предусматривает повышение качества когнитивной деятельности ребенка под руководством исследователя. Поэтому в наших исследованиях был использован вариант в модификации Т. В. Розановой, в котором предложено использовать и оценивать различные виды помощи, что дополнительно привносит качественные характеристики, влияющие на окончательный результат обследования.

В практике психодиагностики для исследования степени сформированности понятий, обобщений, логических операций используются различные словесные задания.

Одной из выбранных нами методик исследования является: методика диагностики словесно-логического мышления, сконструированная Э. Ф. Замбацявичене (1984). Мы выбрали, модифицированный вариант Л. И. Переслени и Е. М. Мастюковой (1986)[26].

С помощью заданий данного теста можно исследовать уровень развития и особенности понятийного мышления, сформированности важнейших логических операций. Предлагаемая нами методика объединяет разные виды словесных заданий и позволяет получить достаточно полное, надежное и валидное представление об уровне развития словесно-логического мышления. Описание диагностических методик см. Приложение 1.

2.2. Содержание и реализация формирующего эксперимента по развитию мыслительных операций у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью с использованием предметно-практической деятельности

Психологическое исследование проводилось с учащимися второго коррекционного класса общеобразовательной школы п. Первоманск, Красноярского края.

В связи с тем, что школа общеобразовательная и имеет всего один коррекционный класс количеством 12 человек в возрасте 8-9 лет, мы поделили второй класс на две группы по шесть человек. Все ученики имеют органическое поражение коры головного мозга – интеллектуальную недостаточность лёгкой и средней степени, две девочки имеют диагноз ЗПР. Психологическое исследование проводилось в индивидуальной форме. Время, отводимое на исследование – 40 минут.

Исследование проводилось в период с 07.09.2015г по 14.12.2015г. За указанный период была изучена уровень сформированности мыслительных процессов.

Эксперимент проводился при соблюдении следующих условий.

1. При планировании эксперимента был осуществлен подбор методов и методик.

2. Место, выбранное для проведения исследования, обеспечивало необходимую изоляцию от внешних раздражителей.

3. Время проведения исследования было выбрано таким образом, чтобы испытуемые были в нормальном психологическом и физическом состоянии, не были утомлены или возбуждены.

4. Для психологического исследования важен характер отношения испытуемого к исследованию, наличие желания выполнять предлагаемые

задания. С этой целью перед началом исследования было осуществлено знакомство со всеми детьми, установлен контакт, что способствовало созданию положительного настроения и вызвало интерес и желание детей принять участие в выполнении предложенных заданий.

На первом этапе диагностической работы мы исследовали уровень сформированности наглядно-образного мышления и зрительного восприятия, а также систематизировали ошибки детей при выполнении теста. В результате анализа методики «Цветные матрицы Д.К.Равена» из двух обследуемых групп детей выявлено, что: у 5 детей каждой из групп 1 уровень успешности, что составляет 83,3% , у Наташи К. и Марины Я. 2 уровень успешности, что составляет 16,7% каждой выборки см.таблица 1.

По итогам индивидуального тестирования у большинства детей выявилась несформированность операции дополнения до целого, с заданиями на установление отношений по принципу решения простых и сложных наглядных аналогий справилась только Марина Я.

Были выявлены такие трудности в выполнении заданий, как дополнения до целого, которые могут возникать при проблемах целостного восприятия, и являются косвенными показателями фрагментарности зрительного восприятия (Вова Ч., Сережа В.).

Таблица 1**Уровни успешности решения заданий «Цветные матрицы Равена»**

п\п	Ф.И.О. школьника	Баллы	% правильно решённых заданий	Уровень успешности
Экспериментальная группа				
1	Оля Ф.	13	37,14	I
2	Олеся М.	13,5	38,5	I
3	Кирилл И.	15	42,8	I
4	Вова Ч.	8,1	23,1	I
5	Юра Ю.	14,1	40,3	I
6	Наташа К.	18	51,4	II
Контрольная группа				
1	Марина Я.	19	54,2	II
2	Сережа В.	10	28,5	I
3	Миша С.	16,1	46	I
4	Дима Ц.	13,8	39,4	I
5	Ева И.	15,2	43,4	I
6	Роман А.	16,3	46,6	I

При решении простых и сложных наглядных аналогий (серия В) дети просто дублировали один из элементов матрицы. Часто детям было достаточно трудно дополнить до целого фигуры, несимметричные по форме (такие, как АВ₆, В₅).

Мы наблюдали увеличение общего количества неправильных ответов, появлялось большое количество «замещающих» и «отрицающих», «псевдоутверждающих» ответов. Также были дети, которые просто молчали. Обследуемые путали изображения похожих предметов, на основании чего можно утверждать, что восприятие зрительных образов нарушено.

Большинство детей двух выборок дифференцирует основные элементы структуры и раскрывает связи между ними, также идентифицирует недостающую часть структуры и сличает ее с представленными образцами со 2 и 3 попытки.

В основном страдает аналитико-синтетическая мыслительная деятельность как контрольной, так и экспериментальной групп детей что, отображено в анализе фигур основного изображения и последующей сборке недостающей фигуры.

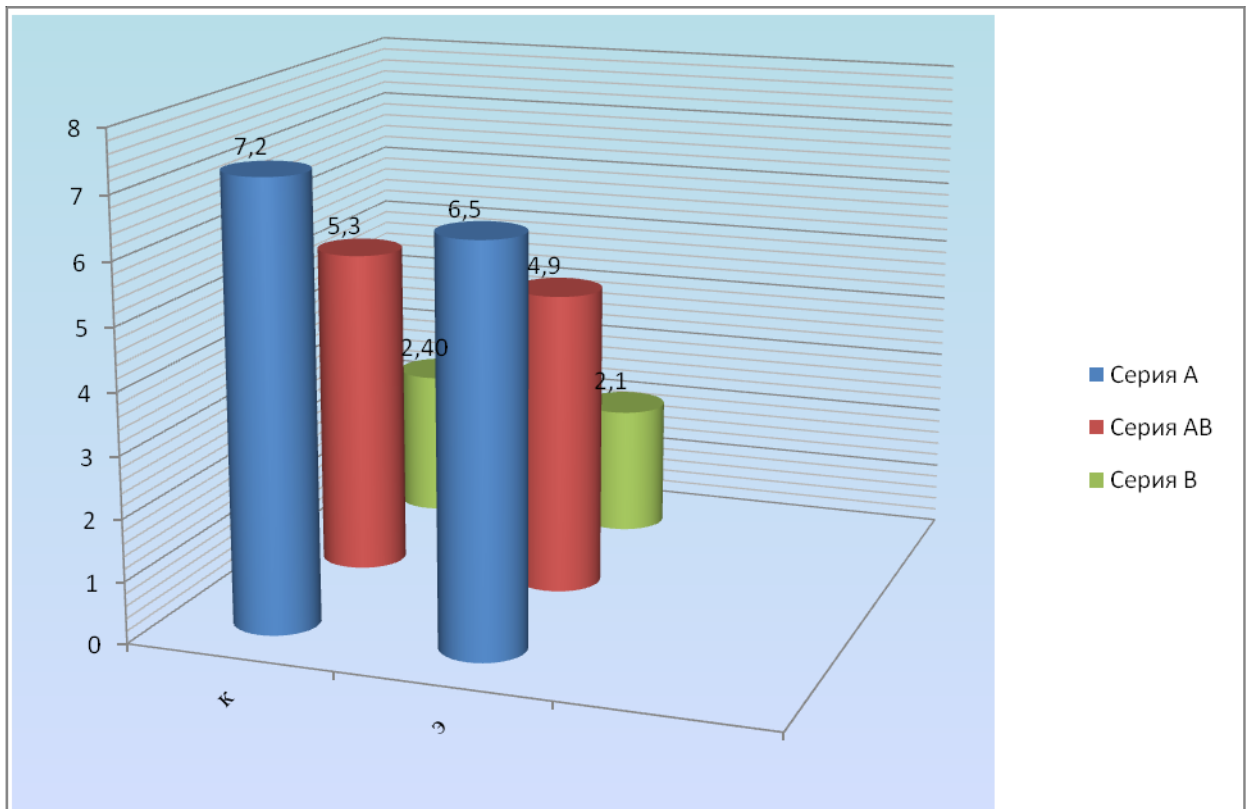
Задания по нахождению аналогии между двумя парами фигур оказались под силу 2 девочкам. (см. таблица 2, диаграмма 1)

Таблица 2

Оценка решений матричных заданий

п\п	Ф.И.О. школьника	Баллы	Серия А	Серия АВ	Серия В
Экспериментальная группа					
1	Оля Ф.	13	5,8	4,7	2,5
2	Олеся М.	13,5	6,7	4,2	2,6
3	Кирилл И..	15	7,7	5,2	2,1
4	Вова Ч.	8,1	4,1	4	-
5	Наташа К.	18	8	6,1	3,9
6	Юра Ю.	14,1	6,8	5,75	1,55
Средний балл $\frac{\sum_{n=1}^6 n_1 + \dots + n_6}{\sum_{n=1}^6 n_1 + \dots + n_6}$		13,6	6,5	4,9	2,1
Контрольная группа					
1	Марина Я.	19	8,75	6,25	4
2	Сереза В.	10	4,95	4,8	0,25
3	Миша С.	16,1	7,55	5,85	2,7
4	Дима Ц.	13,8	7,6	5,25	0,95
5	Ева И.	15,2	6,65	4,8	3,75
6	Рома А.	16,3	7,8	5,3	3,2
Средний балл $\frac{\sum_{n=1}^6 n_1 + \dots + n_6}{\sum_{n=1}^6 n_1 + \dots + n_6}$		15	7,2	5,3	2,4

Оценка решений матричных заданий



Вторым этапом нашей работы являлось исследование словесно-логического (вербального) мышления. По результатам экспресс-диагностики (Переселини Л.И., Чупрова Л.Ф., 1989) аналогично I тесту у 10 детей 1 уровень успешности, что составляет 83,3% как контрольной, так и экспериментальной групп, у 2 детей 2 уровень успешности, что составляет 16,7% каждой выборки см.таблица 3.

Таблица 3

Уровни успешности решения заданий словесно-логического теста

п\п	Ф.И.О. школьника	Баллы	% правильно решённых заданий	Уровень успешности
Экспериментальная группа				
1	Оля Ф.	12	30	I
2	Олеся М.	13	32,5	I
3	Кирилл И.	13	32,5	I
4	Вова Ч.	7	17,5	I
5	Юра Ю.	12	30	I
6	Наташа К.	20	50	II
Контрольная группа				
1	Марина Я.	20,5	51,25	II
2	Сережа В.	10,5	26,5	I
3	Миша С.	15	37,5	I
4	Дима Ц.	12	30	I
5	Ева И.	16	40	I
6	Рома А.	16	40	I

В результате качественного анализа (см.таблица 4) можно отметить следующее:

Полученные неправильные ответы второклассников основаны на формальных сходствах и недостаточном внутреннем анализе на предложений. Следовательно, недостаточно сформирован семантический уровень, ограничивающий четкость понимания.

Мы наблюдали неуверенные ответы детей, неточные ответы указывали на недостаток сформированности классификационных признаков, тесно связанных с семантическим развитием. Кроме того, в ряде случаев, исключение «неподходящего» слова идет по пути практического использования и ситуационного увязывания предметов.

Данная диагностическая методика позволила выявить понимание логических связей и отношений между понятиями, умение устойчиво сохранять заданный способ рассуждений при решении длинного ряда разнообразных задач.

Проявившиеся при этом задании особенности выявили неустойчивость логических связей. Решение идет по принципу привычных ассоциативных связей, без достаточного анализа предложенных проб.

Младшие школьники вместо выделения общего обычно указывали на различия объектов, поскольку за операцией различия стоит наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. За указанием на общее кроется операция введения в отвлеченную категорию. Таким образом, тот факт, что раньше созревает различие, а затем обобщение, свидетельствует о смене психологических операций, о переходе от наглядных форм мышления к словесно-логическому обобщению. Поэтому для школьников особенно трудными были задачи таких категорий:

Например, «слон» - «муравей» (4 субтест, 9 задание), - слова, у которых трудно найти общее.

У испытуемых операция обобщения принимала форму выделения общих признаков, но очень часто за ней кроется еще наглядное сравнение или введение предметов в общую наглядную ситуацию, для них трудны задачи категории, например, "всадник - лошадь", слова находятся в условиях конфликта, их очень трудно сравнивать.

Отмечалась также нелогичность хода высказываний испытуемых. Имея инертное, вязкое мышление, большинство испытуемых соскальзывало при сравнении слов со сходств на различия или наоборот, отвлекаясь на незначительные, второстепенные моменты, уделяя им большое внимание, теряя нить рассуждений.

Таблица 4

Оценка решений словесно-логического теста

п\н	Ф.И.О. школьника	Баллы	Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3	Субтест 4
Экспериментальная группа						
1	Оля Ф.	12	5,5	3	2	1,5
2	Олеся М.	13	5	3	3	2
3	Кирилл И.	13	6	4	2	1
4	Вова Ч.	7	4	2,5	0,5	0
5	Юра Ю.	12	5,5	3	2	2
6	Наташа К.	20	9	5	4	2
Средний балл $\frac{\sum_{n1} + \dots + n6}{\sum_{n1} + \dots + n6}$		11,2	5,8	3,4	2,3	1,4
1	Марина Я.	20,5	8	6	3,5	3
2	Сереза В.	10,5	5	4	1,5	0,5
3	Миша С.	15	7	5	2	1
4	Дима Ц.	12	7	3	2	0
5	Ева И.	16	8	4	3	1
6	Рома А.	16	7	5	3,5	1,5

Средний балл $\frac{\sum n_1 + \dots + n_6}{\sum n_1 + \dots + n_6}$	15	7,1	4,5	2,6	1,2
---	----	-----	-----	-----	-----

На основе проведенного исследования можно сделать вывод, что основной объём двух выборок, а это 83,3% школьников имеет низкий уровень сформированности наглядно-образного и логического мышления.

Испытуемые (Вова Ч., Сережа В.) не способны выделить основные признаки предметов, не учитывают их иерархию; не используют существенные связи между понятиями. Имеют ограниченный словарный запас и объём конкретных знаний, вследствие этого, с большими затруднениями объясняют происходящее. Даже с помощью наводящих вопросов взрослого, с большим трудом школьники отвечали на дополнительные вопросы.

Проанализированные данные позволяют сделать вывод, что в мышлении учащихся младших классов с нарушением интеллекта обнаруживается бессистемность, неупорядоченность, самостоятельно выполняемого анализа, а также присутствует хаотичное название того, что бросается в глаза, при этом не выделяется главное, существенное. Материал испытуемые воспроизводят упрощенно, опуская многие, зачастую наиболее существенные его части, меняют последовательность смысловых элементов текста, испытывают затруднения в установлении необходимых взаимосвязей между ними, обобщения обычно недостаточно дифференцированные и излишне широкие. Наибольшие трудности учащиеся испытывают в случае изменения примененного ранее принципа обобщения, т. е. при объединении объектов по новому основанию.

У детей с сохранным интеллектом наглядно-образное мышление интенсивно формируется в дошкольном возрасте. У детей с интеллектуальной недостаточностью этот вид мышления появляется и развивается благодаря специальной учебе в школьном возрасте. Увеличивается полнота анализа объектов, совершенствуются приемы наглядного мышления, повышается роль воображения и тому подобное. Вербально-логическое мышление, которое требует операции понятиями, у детей данной категории оказывается больше всего недоразвитым. Благодаря специальной учебе удастся сформировать лишь элементарные его формы.

Развитие понятий при умственной отсталости останавливается на уровне "диффузных комплексов", когда не выделяются все существенные признаки, нет четкой иерархии главных и второстепенных признаков. У многих учеников коррекционного класса понятия, усвоенные под руководством учителя, не вытесняют имеющиеся в них ошибочные представления.

С учетом того, что мышление этой категории учащихся слабо развито, формирование у них понятий возможно только при максимально широком применении наглядности, многократных наблюдений объектов, практических манипуляций с ними.

Поэтому, разработанная нами коррекционная программа, на основе предметно-практической деятельности в полной мере позволит задействовать потенциал детей и приведёт к положительной динамике развития мышления детей с интеллектуальной недостаточностью.

2.3. Проверка результативности опытно-экспериментальной работы по развитию мыслительных операций у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью с использованием предметно-практической деятельности

На протяжении всего школьного обучения у учащихся с ограниченными возможностями здоровья остается наглядно – действенное мышление. Это приводит к тому, что в учебной деятельности дети долго заменяют умственные действия на более простые – предметные.

В теоретической части нашего исследования мы выявили, что предметно – практическая деятельность в любом варианте онтогенеза является основой для формирования различных видов мышления. В ситуации, когда у ребёнка нарушен интеллект, такая деятельность служит не только источником развития наглядно – действенного мышления, но и является для такого ребёнка преобладающим средством познания и развития, способствует формированию верных представлений об окружающем мире. Становление предметно – практической деятельности происходит в процессе манипуляции различными предметами, от простых перемещений предметов, до постепенного познания их существеннейших свойств и связей. Следовательно, адекватно организованная коррекционно – развивающая работа с опорой на предметно – практическую деятельность, может стать эффективным средством развития мышления детей с интеллектуальной недостаточностью.

В нашей психокоррекционной работе особое внимание уделялось обогащению чувственного, двигательного опыта детей, опыта практической деятельности, целостной сенсорно – перцептивной способности, находящейся в непосредственной связи с мышлением, речью и деятельностью школьников.

Психокоррекционный процесс рассчитан на 3 месяца и представляет серию регулярно проходящих занятий. Все упражнения, используемые в нашей коррекционной программе, организовывались как учебно – игровая деятельность (см. Приложение 6).

Параллельно с реализацией программы проводилась просветительская и консультативная работа с педагогами на основании полученных результатов исследования, а также в опоре на разработанные нами рекомендации (см. Приложение 7).

Цель программы:

Создание коррекционно – педагогических условий для успешного развития мышления детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Задачи:

- Коррекция и развитие наглядно-образного мышления.
- Коррекция аналитико-синтетической деятельности коры головного мозга.
- Развитие гибкости и быстроты мышления, расширение понятийного аппарата.
- Развивать умение обобщать объекты, выделять главное в них.

Продолжительность одного занятия в подгруппе учащихся до 30 минут. Всего формируется 1 подгруппа из 5 человек (индивидуальные занятия были организованы с Вовой Ч.). Частота занятий 2 раза в неделю.

В работе с учащимися использовалась типовая модель коррекции, которая основана на организации конкретных психокоррекционных воздействий посредством предметно – практических действий.

Организация психокоррекционного процесса для Вовы Ч.

В процессе обучения детей с интеллектуальной недостаточностью предметно-практическим манипуляциям мы формировали у них поисковые способы ориентировки в задании, обучали ребенка усвоению форм, цвета и величины предметов. В ходе занятий ребенку необходимо было показать такие действия, при которых он мог бы понять, что от умения определить форму зависит результат его деятельности. (см. Приложение 2)

Организация группового психокоррекционного процесса

Цикл заданий разработанных нами, направлен на совершенствование аналитической, и целостной стратегий восприятия. С их помощью ребенок может научиться анализировать части, выделять ключевые признаки формы и объединять их в целостный образ предмета. (см. Приложение 3).

Наш комплекс мероприятий в индивидуальном и групповом режиме реализовывался в течение трёх месяцев. По истечении, которых проводилось повторное контрольное тестирование выборок.

Целью диагностической работы явилось выявление у детей с интеллектуальной недостаточностью динамики развития мыслительных операций. По результатам анализа методики «Цветные матрицы Равена» (см. Таблица 5,6) был обнаружен следующий факт:

Нерешаемые с первой попытки пробы при первичном исследовании, но решённые при наличии стимулирующей помощи, после курса психокоррекционных занятий в экспериментальной группе решались при первом предъявлении. Пробы, которые школьники не решали при первичном исследовании ни с первой, ни со второй попытки при повторном исследовании решались со второй попытки.

Вследствие проделанной нами работы сенсорно-перцептивные способности мышления скорректированы, наблюдается качественная

динамика у всех учащихся. Наташа К. имеет III уровень успешности. На основании этого можно предположить, что у девочки пограничное нарушение интеллекта, она не имела органического поражения коры головного мозга.

Таблица 5

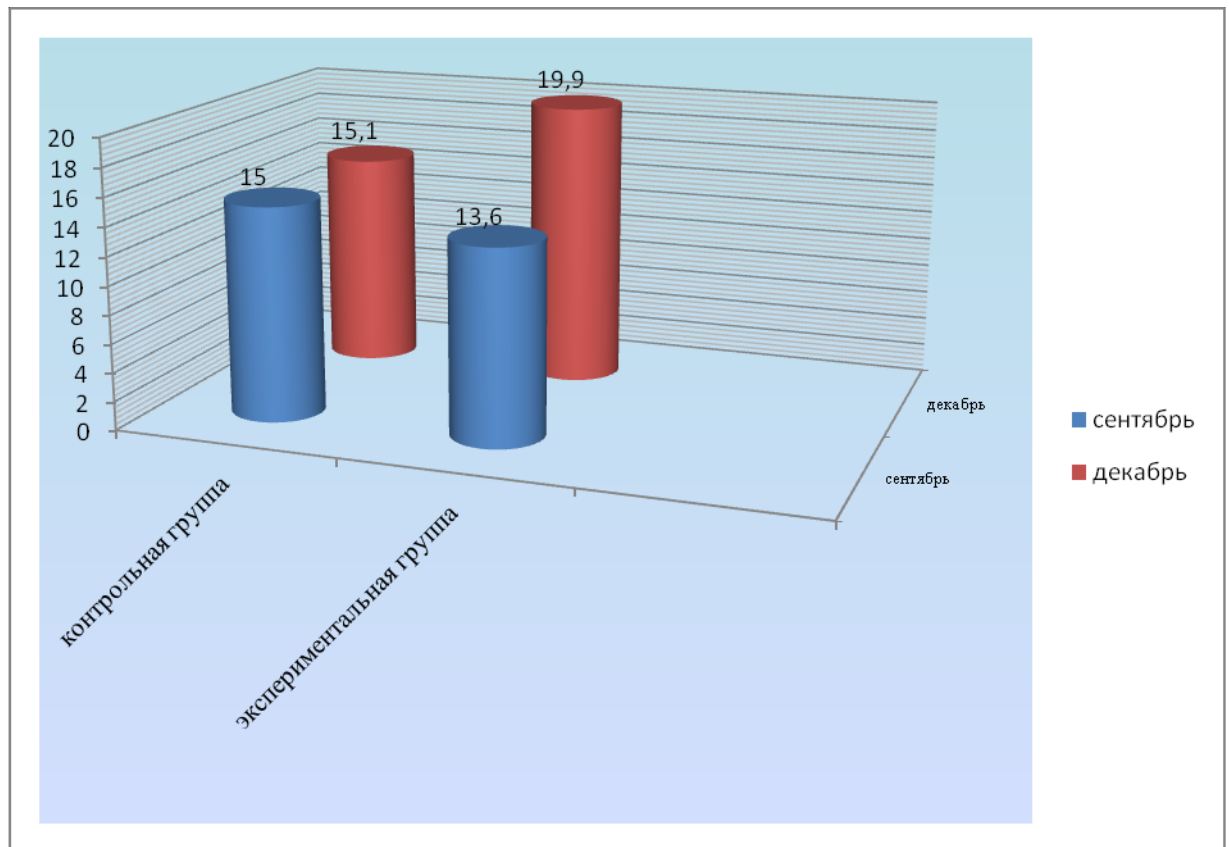
Оценка решений матричных заданий

п/н	Ф.И.О. школьника	Баллы	Серия А	Серия АВ	Серия В
Экспериментальная группа					
1	Оля Ф.	18,2	7,9	5,7	4,6
2	Олеся М.	18,5	7,9	6,7	3,9
3	Кирилл И.	19	7,7	7,2	4,1
4	Вова Ч.	17,5	7	6,55	3,95
5	Юра Ю.	18,3	7,6	5,7	5
6	Наташа К.	28	11	10	7
Средний балл $\frac{\sum n_1 + \dots + n_6}{\sum n_1 + \dots + n_6}$		19,9			
Контрольная группа					
1	Марина Я.	19,2	8	6,2	5
2	Сережа В.	9	4,75	4	0,25
3	Миша С.	16,5	7,5	6	3
4	Дима Ц.	13,8	7,6	5,3	0,9
5	Ева И.	15,3	6,7	4,9	3,7
6	Рома А.	16,5	7,3	6,2	3
Средний		15,1			

балл $\sum n_1 + \dots + n_6$	$\sum n_1 + \dots + n_6$			
-------------------------------	--------------------------	--	--	--

Диаграмма 2

Качественное изменение по методике «Цветные матрицы Дж.Равена»



Результаты экспресс - диагностики словесно-логического мышления следующие (см. Таблица 6).

Таблица 6

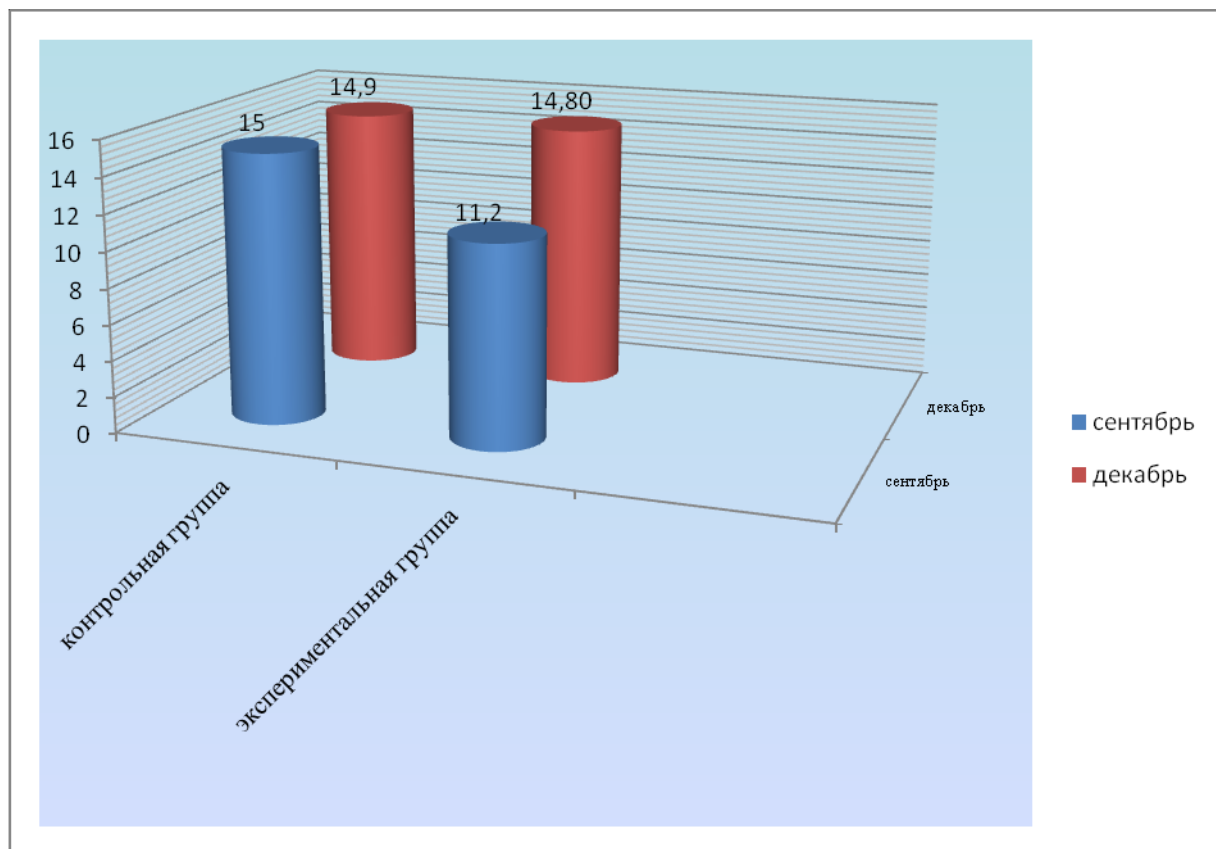
Оценка решений словесно-логического теста декабрь 2015г.

п\п	Ф.И.О. школьника	Баллы	Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3	Субтест 4
Экспериментальная группа						
1	Оля Ф.	12	5,5	3	2	1,5
2	Олеся Ф.	13	5	3	3	2
3	Кирилл И.	15	6	4	2	1
4	Вова Ч.	10,5	5	4	1,5	0,5
5	Наташа К.	23	9	5	4	4
6	Юрьев Ю.	15	5,5	3	2	2
Средний балл		14,8				
		$\frac{\sum_{n1} + \dots + n6}{\sum_{n1} + \dots + n6}$				
Контрольная группа						
1	Марина Я.	22	8	6	4	4
2	Сережа В.	9	4	3	1,5	0,5
3	Миша С.	14	6	4,5	2	1,5
4	Дима Ц.	13	7	3	2	1
5	Ева И.	16	8	4	3	1
6	Рома А.	15,5	7	5	3	1,5
Средний балл		14,9				
		$\frac{\sum_{n1} + \dots + n6}{\sum_{n1} + \dots + n6}$				

По показателям теста можно отметить, что количественные показатели развития словесно-логического мышления экспериментальной и контрольной группы находятся на одном уровне, однако относительно достижений экспериментальной группы можно отметить положительную динамику.

Диаграмма 3

Количественные изменения по диагностике словесно-логического мышления



Чтобы проверить достоверность нашей гипотезы, психокоррекционная программа с использованием средств предметно-практической деятельности наиболее эффективна для коррекции мышления детей с интеллектуальной недостаточностью воспользуемся параметрическим t- критерием Стьюдента. Вычисление значения t-критерия осуществляется по формуле:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}}$$

Так как $n_1=n_2$, то стандартная ошибка разности средних арифметических будет считаться по формуле:

$$\sigma_{x-y} = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2 + \sum (y_i - \bar{y})^2}{(n-1) \cdot n}}$$

Число степеней свободы k определяется по формуле $t(n_1 + n_2 - 2)$

$k=8+8-2=14$ Если $t_{эмп} < t_{крит}$, то нулевая гипотеза принимается, в противном случае принимается альтернативная.

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	КГ	ЭГ	В.1	В.2	В.1	В.2
1	19.2	18.2	4.15	-1.72	17.2225	2.9584
2	9	18.5	-6.05	-1.42	36.6025	2.0164
3	16.5	19	1.45	-0.92	2.1025	0.8464
4	13.8	17.5	-1.25	-2.42	1.5625	5.8564
5	15.3	18.3	0.25	-1.62	0.0625	2.6244
6	16.5	28	1.45	8.08	2.1025	65.2864
Суммы:	90.3	119.5	-0	-0.02	59.655	79.5884
Среднее:	15.05	19.92				

Результат: $t_{эмп} = 2.3$

Число степеней свободы: $k=8+8-2=14$ и по справочной таблице

(Ермолаев Ю.А. «Математическая статистика для психологов») находим $t_{крит} = 2.23$,

Критические значения

tk	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.23	3.17

Ось значимости:

Зона незначимости $t_k=2,23$	Зона неопределённости $t_3=2,3$	Зона значимости $t_k=3,17$
------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

0,01

Критические значения t при $n=$

n	$t_{кр}$	
	0.01	0.05
1		

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $t_{эмп}$ находится в зоне

0,05

Полученное эмпирическое значение $t=2.3$ находится в зоне неопределенности, т. е. делаем вывод о возможной эффективности экспериментального воздействия. Эффективность воздействия показана, потому что с самого начала допускается риск ошибиться в пяти случаях из ста.

Выводы по 2 главе

Исследование проводилось на базе коррекционного класса МБОУ Первоманская СОШ, п. Первоманск, Красноярского края. Школа (начальные классы) работает по программе «Школа России», а также по программе для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VII вида под редакцией В.В. Воронковой. Количество испытуемых составило 12 человек, из них 5-девочек и 7- мальчиков, возраст испытуемых 8-9 лет.

Для проведения исследования, нами были использованы такие методики: «Цветные прогрессивные матрицы Дж. К. Равена в модификации Т. В. Розановой (1978); методика диагностики словесно-логического мышления, сконструированная Э. Ф. Замбацян (1984). Методика модифицирована Л. И. Перслени и Е. М. Мастюковой (1986)[26].

Первым этапом диагностической работы явилось выявление у детей с интеллектуальной недостаточностью особенностей наглядно-образного мышления и зрительного восприятия. По результатам анализа методики «Цветные матрицы Д.К.Равена» из 12 обследуемых детей двух выборок выявлено, что: 1 уровень успешности в обеих группах составляет 83,3% , у Наташи К. и Марины Я.. Второй уровень успешности, что составляет 16,7% каждой выборки. В результате индивидуального тестирования у большинства детей выявилась несформированность операции дополнения до целого, с заданиями на установление отношений по принципу решения простых и сложных наглядных аналогий справились не многие. Также выявлены такие трудности как дополнения до целого, которые могут

возникать при проблемах целостного (гештальтного) восприятия, и являются косвенными показателями фрагментарности зрительного восприятия.

При построении программы, как базовые, мы выделили принципы неразрывности учебного и вне учебного времени, преемственность образовательных программ, опора на индивидуальные особенности ребенка с учетом его сопутствующих дефектов.

В психокоррекционной работе особое внимание уделялось обогащению чувственного, двигательного опыта детей, опыта практической деятельности, целостной сенсорно-перцептивной способности, находящейся в непосредственной связи с мышлением, речью и деятельностью школьника.

Психокоррекционный процесс рассчитан на 3 месяца и представляет серию регулярно проходящих занятий.

Программа состояла из нескольких циклов: цикл с предметно-практическими манипуляциями, цикл заданий - способствующих совершенствованию и аналитической, и целостной (холистической) стратегий восприятия, цикл «межмодальный перенос».

После реализации цикла занятий повторное исследование показало как количественное, так и качественное улучшение развития мыслительных процессов экспериментальной группы

Пользуясь формулой t- критерия Стьюдента (для случая несвязанных выборок с равным числом измерений в каждом) мы выявили эффективность нашего эксперимента.

Эффективность воздействия показана, потому что с самого начала допускается риск ошибиться в пяти случаях из ста ($p=0,05$). Наш эксперимент мог быть одним из этих пяти случаев. Но 95% возможных случаев говорит в пользу альтернативной гипотезы.

Заключение

Дети с интеллектуальной недостаточностью относятся к категории детей, характеризующихся наличием у них специфических черт, определяющих и специфику формирующихся образовательных потребностей. В соответствии с современными тенденциями в образовании, создание в массовых школах образовательной среды, обеспечивающей каждому ребёнку, с любым вариантом онтогенеза, полноценное развитие, становится приоритетным направлением деятельности педагогического коллектива вообще и школьного педагога - психолога, как основного организатора и эксперта такой среды, в особенности.

Специальной педагогикой, конечно, накоплен значительный опыт в этом направлении, однако в нём акцентируется развитие языковых и семантических операций. В методической литературе вопросы развития мыслительных операций посредством предметно – практической деятельности у данной категории детей освещены недостаточно, не разработаны технологии специального воздействия с использованием средств предметно – практической деятельности для решения этой проблемы. При интеллектуальной недостаточности все виды мышления – наглядно – действенное, наглядно – образное и вербально-логическое - оказываются не достаточно развитыми. Л. С. Выготский говорил об относительной сохранности у учеников вспомогательной школы практического интеллекта. Это значит, что они могут решать проблемные ситуации на уровне практического действия.

В тех случаях, когда у умственно отсталых детей нет знаний о физическом явлении, связанном с заданием, восприятия предметов, манипулирования ими не помогают им правильно ответить на вопрос. Ученики, которые не смогли ответить на вопрос после восприятия предметов, познакомились с явлением с помощью практического действия.

С учетом того, что мышление этой категории учащихся слабо развито, формирование у них понятий возможно только при максимально широком применении наглядности, многократных наблюдений объектов, практических манипуляций с ними.

Поэтому, разработанная нами коррекционная программа, на основе предметно – практической деятельности в полной мере позволила задействовать потенциал детей и привела к положительной динамике развития мышления исследуемой группы детей с интеллектуальной недостаточностью.

Для проверки достоверности нашей гипотезы использовали параметрический критерий Стьюдента. Эффективность воздействия нашей программы доказана посредством математико - статистической обработки данных.

Библиографический список

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. — М.: Ось-89, 1997. - 224 с.
2. Ахутина Т. В., Н. М. Пылаева Преодоление трудностей учения. СПб.: Питер, 2008
3. Ахутина Т.В, Меликян З.А Нейропсихологическое тестирование: обзор современных тенденций. К 110-летию со дня рождения А. Р. Лурия // Клиническая и специальная психология. 2012. № 2.
4. Воронкова В.В., Дмитриев А.А., Горшенков И.А. Олигофренопедагогика: учеб, пособие для вузов. М.: Дрофа, 2009. - 397 с
5. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. Т. 2. – С. 5–361.
6. Выготский Л. С. Лекции по психологии. Онлайн библиотека. www.koob.ru
7. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. — Исследования мышления в советской психологии. М., 1966 // Введение в психологию. М., 1976.
8. Диагностика различных степеней интеллектуальной недостаточности, нарушений школьных навыков и других отклонений в психофизическом развитии учащихся: Научно-методическое пособие. - Витебск: УО «ВОГ ИПК и ПРР и СО», 2006.
9. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога/ Под ред. Епифанцева Т.О.; 2-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 486с.
10. Зейгарник Б.В. Об одном виде нарушения мышления. Вопросы психологии .,1956.
11. Зоткина Е.А. Специальная психология: Учебное пособие. Самара: Самарский университет, 2005.

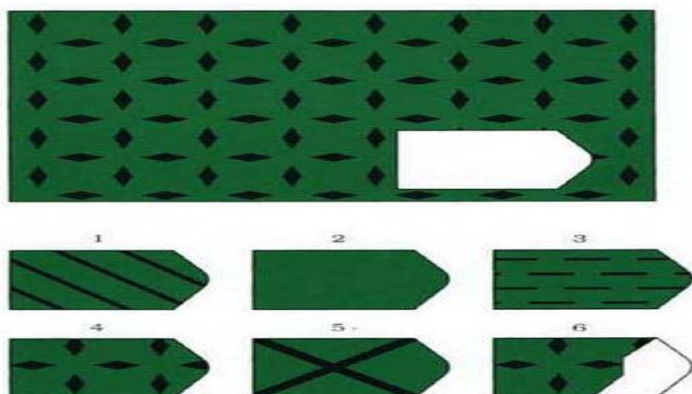
12. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: Учеб.пособие для вузов / М.: Академия, 2005.
13. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. М., 2005.- 320с.
14. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии, СПб: Речь,2003.-230с.
- 15.Митиева Л.А. «Развитие психомоторики и сенсорных процессов»/М.:Академия, 2009.-135с.
16. Петрова В.Г., И.В Белякова И.В.. Психология умственно отсталых школьников. 2-е изд., стереотип.- М.: «Академия» 2008г.
17. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике/И.П. Подласый. – М.: Владос, 2009/. – 352 с.
18. Полякова, Е. М. Опыт работы с детьми, имеющими выраженные интеллектуальные нарушения / Е. М. Полякова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – № 4. – С. 16–19.
19. Певзнер М.С. Власова Т.А., О детях с отклонениями в развитии.М.: Просвещение, 1973
- 20.Петрова В.Г., И.В Белякова И.В.. Психология умственно отсталых школьников. 2-е изд., стереотип.- М.: «Академия» 2008г.
- 21.Ржевская, Л. А. Опыт использования элементов технологии развития критического мышления на уроках чтения и развития речи в специальной (коррекционной) школе/ Л. А. Ржевская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – № 7. – С. 28–38.
22. Рубинштейн С. Л О мышлении и путях его исследования. М., 1958.
23. Соловьев И.М. Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. Москва, 2009.
24. Специальная психология.том 1 7-е изд. переработанное под редакцией академика РАО В.И. Лубовского М: Юрайт, 2014, 428с

25. Семаго, М.М., Семаго, Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: Методическое пособие. М. АРКТИ, 2005
26. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М., 2000.
27. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. Учебное пособие. М.,2009.-474с.
28. Симановский, А.Э. Развитие мыслительной деятельности у детей // Роль учителя в совершенствовании помощи детям с ограниченными возможностями здоровья: материалы конференции «Чтения Ушинского». Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2010 с.3 – 7.
29. Толстикова, О. Н. Особенности преодоления трудностей при решении мыслительных и практических задач младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью / О. Н. Толстикова // Дефектология. – 2014. – № 2. – С. 36–42.
30. Усанова О.Н. Специальная психология. СПб: Питер, 2006.
31. Фатихова, Л. Ф. Дифференциальная диагностика наглядных форм мышления дошкольников с интеллектуальными нарушениями / Л. Ф. Фатихова // Специальное образование. – 2012. – № 4. – С. 72–80.
32. Хомская, Е.Д. Нейропсихология / Е.Д. Хомская. – М.: 2007.- 496 с
33. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / Под ред. В.Ю. Баскакова. М., 1993.
34. Корнилова, С.Б. Коррекционно-развивающая работа с детьми и подростками. [Электронный ресурс] //ГОУ ЯО «Центр помощи детям»/ срpd.yaroslavl.ru

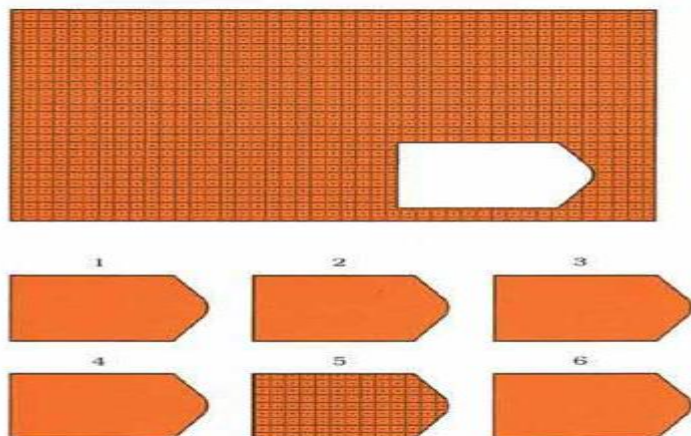
Приложение 1

Образец стимульного материала к методике «Цветные прогрессивные матрицы Д.К.Равена».

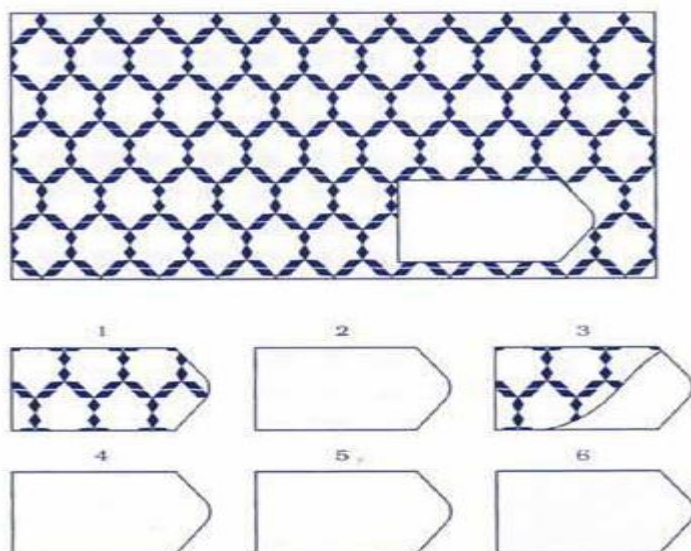
Серия -1



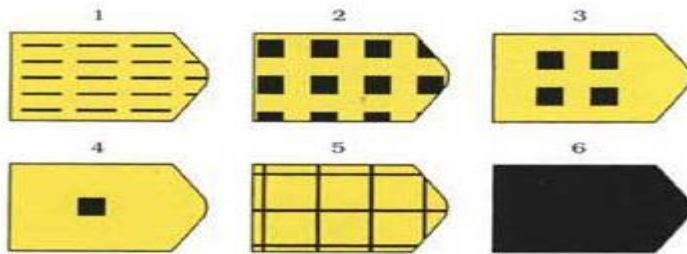
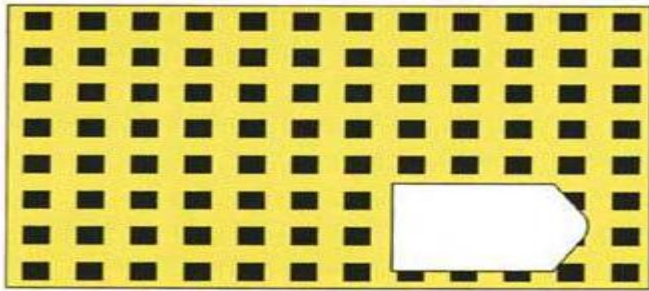
A-1



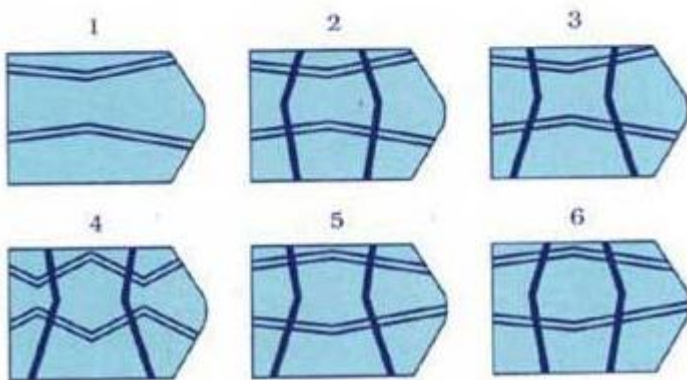
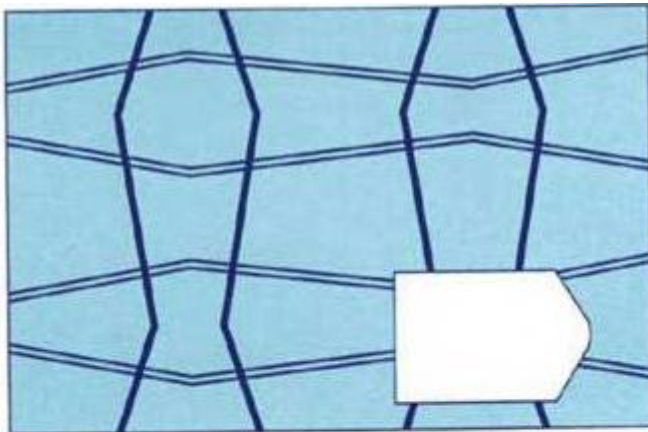
A-2



A-3



A-4



Приложение 2

Бланк ответов Марины Я.

ФИО _____ Марина Я. _____

Возраст 8 лет 5 месяцев Дата обследования 28.09.15г

№ задания	Серия А			Серия АВ			Серия В		
	1 выбор	2 выбор	3 выбор	1 выбор	2 выбор	3 выбор	1 выбор	2 выбор	3 выбор
1	1			1			1		
2	1				0,5			0,5	
3	1			1				0,5	
4		0,5			0,5			0,5	
5		0,5			0,5				0,25
6		0,5			0,5				0,25
7	1					0,25			0,25
8		0,5		-	0,5	-			0,25
9	1				0,5				-
10		0,5			0,5				0,25
11	1					0,25			
12			0,25			0,25			0,25
Сумма правильных ответов	6	2,5	0,25	2	3,5	0,75	1	1,5	1,5

Общая сумма баллов 19

Количество проб, решённых со второй попытки 15

Количество проб, решённых со третьей попытки 10

Приложение 3

Заключение о развития психических функций Вова Ч. возраст 8,2 лет

Сформированность функций программирования и контроля:

Выполнение предлагаемых заданий только со зрительной опорой и с использованием речи; не может самостоятельно исправить допущенные ошибки; не может переключаться при ломке выработанного стереотипа; теряет смысл инструкции по мере выполнения задания.

Развитие моторных функций (динамическая и кинестетическая организация движений):

Ошибки при межполушарном переносе движения, зеркальность; нарушение координации, изолированность движений; пространственно-кинестетические ошибки;

Пространственные отношения:

Имеет пространственные ошибки (путает правую и левую руку), но самостоятельно их исправляет; искажает фигуры и их части в графических пробах.

Восприятие:

Нарушено зрительное восприятие (зеркальность, высокая импульсивность, нарушение номинативной функции речи).

Внимание:

- ограниченный объем – малое количество просмотренных знаков (трудности сосредоточения, наличие флуктуаций; быстрая утомляемость);

- низкая способность к переключению и распределению внимания – обилие ошибок при выполнении заданий (инертность нервных процессов, истощаемость).

Память слухоречевая:

- ограниченный объем кратковременной памяти;

- низкая продуктивность отсроченного воспроизведения.

Память зрительная:

Имеет пространственные ошибки, искажение фигур, изменение порядка, грубые ошибки при воспроизведении фигур (незрелость зрительно-пространственных операций, нарушение программирования и контроля);

Мышление:

Низкий уровень обобщений в наглядно-действенном и речевом планах. Не сформировано логическое мышление: непонимание последовательности событий, не устанавливает связи и отношений между понятиями, критичность.

Мыслительная деятельность инертна, соскальзывание

Приложение 4

Цикл заданий - способствующих совершенствованию и аналитической, и целостной (холистической) стратегий восприятия. С их помощью ребенок может научиться анализировать части, выделять ключевые признаки формы и объединять их в целостный образ предмета.

Задание 1. Оно относится к самому простому типу заданий – составлению изображения из двух половинок, при этом сами объекты хорошо знакомы детям. Для его выполнения следует вырезать половинки изображений (и желательно наклеить на картон) (см. рис. 3.1.3, 3.2.1).

Далее ребенок находит подходящие части и прикладывает. Затем он обводит целостное изображение цветным карандашом.

После завершения обводки лист переворачивается, и ребенок вспоминает предметы и их место на странице.

Задание 2. Здесь ребенку нужно найти недостающую деталь, назвать ее и дорисовать. Затем страница переворачивается, и ребенок называет, какие были предметы (рис. 3.2.2).

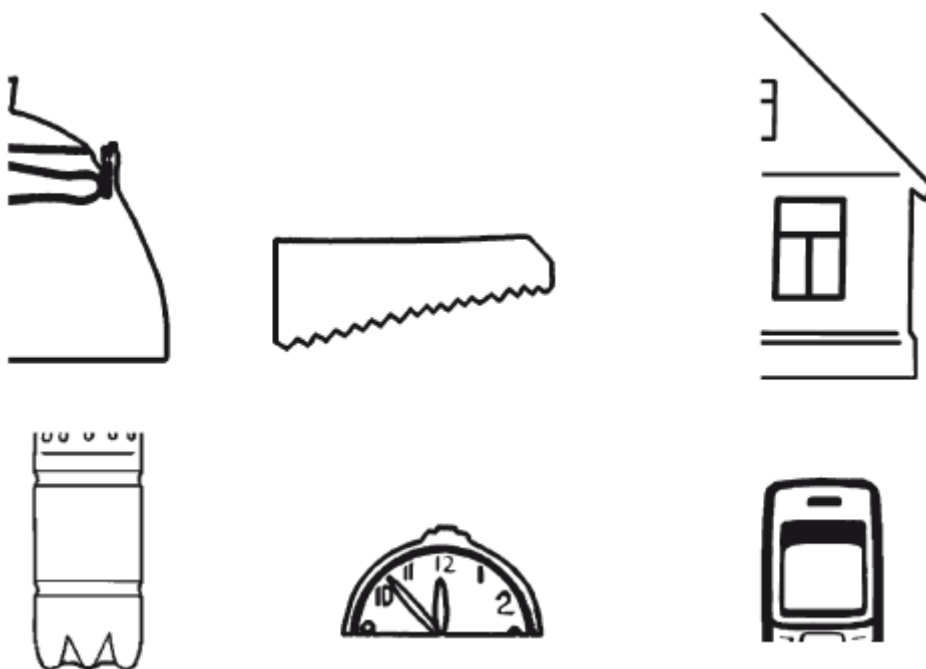


Рис. 3.2.1. К заданию 1.

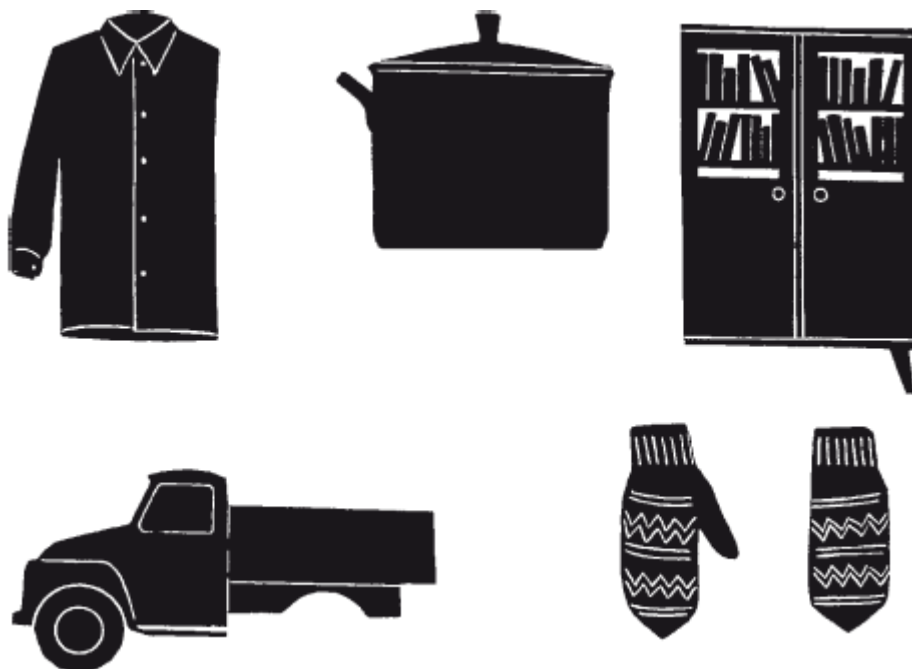


Рис. 3.2.2. К заданию 2.

Задание 3. В этом задании, показывая иллюстративный материал, ребенку рассказывают о том, что здесь художник перепутал части картинок. Далее педагог говорит:

«Чтобы помочь утенку, нужно соединить части правильно. Для этого каждую рыбку надо обвести своим цветом. Начинай с первой, обведи ее, потом найди ее хвост и обведи его» (рис. 3.2.3).

Задание 4. Это задание перцептивно более сложное по сравнению с предыдущими. Здесь ребенку нужно узнать и назвать предметы, а далее – провести разноцветные дорожки от одной половинки к другой (рис. 3.2.4).

Задание 5. Для выполнения этого задания нужно вырезать половинки изображений. Желательно, чтобы часть рисунков ребенок вырезал самостоятельно. Потом он соединяет половинки и называет овощи. Затем у помидора половинка откладывается, и ребенок дорисовывает овощ самостоятельно с опорой на образец или без нее. Аналогично дорисовываются лук и огурец. Если ребенку работа нравится, он может дорисовать все овощи (рис. 3.2.5, 3.2.6).

Задание 6. Это задание является сложным и с перцептивной, и с графической точки зрения. Здесь ребенок должен дорисовать симметричные половинки. Самый сложный объект – бабочка, и ее может дорисовать взрослый, чтобы показать пример (рис. 3.2.7).

После дорисовывания педагог предлагает найти на рисунках все ручки.

Задание 7. Это задание предполагает выделение частей предметов. Сначала ребенку предлагается назвать все предметы посуды, а потом одним

цветом обвести все ручки, другим цветом – крышки и третьим – носик (рис. 3.2.8). После выполнения этой части задания страница переворачивается, и ребенку задают следующие вопросы:

«У каких предметов есть ручки? А теперь вспомни, у каких двух предметов не было речек (тарелка, стакан)? Теперь посмотри по сторонам и найди предметы с ручками. Вспомни, у каких предметов еще есть ручки?»

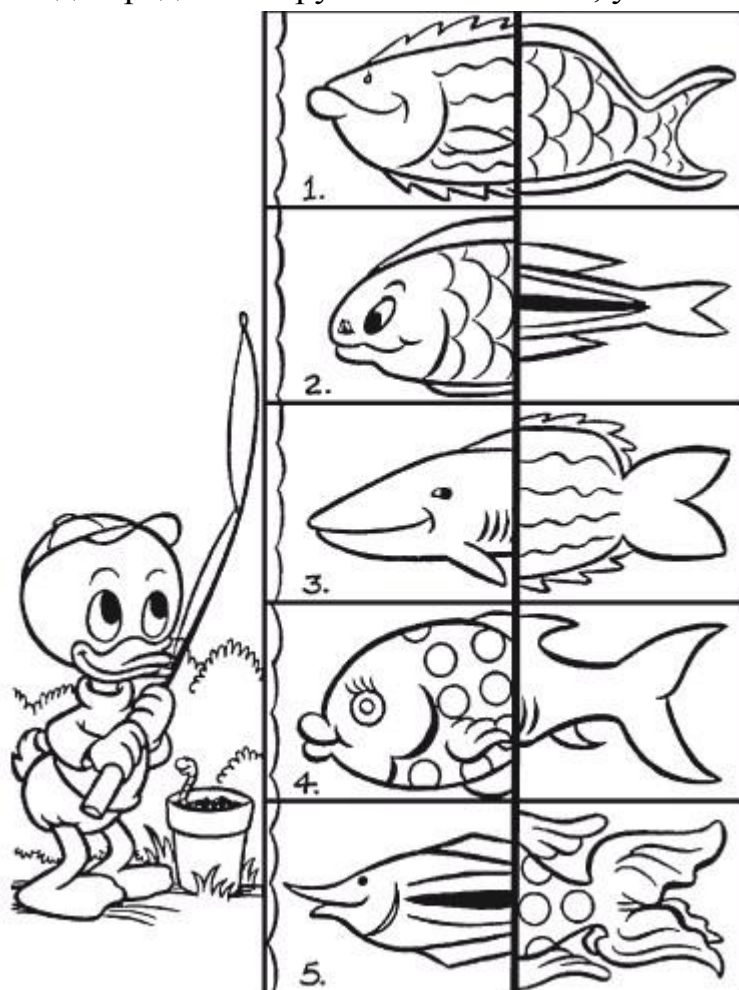


Рис. 3.2.3. К заданию 3.

Задание 8. Данное задание было разработано нейропсихологом Н. Г. Калитой под руководством Л. С. Цветковой. Это прототипическое, центральное задание, воплощающее суть перцептивного моделирования, или иначе – конструирования предметных изображений. Здесь «дается определенный фрагмент предмета, свойственный всем предметам этого класса, например емкость для посуды, затем постепенно этот фрагмент дополняется определенными деталями» (Калита, 1975, с. 186). Каждый раз ребенку задают следующие вопросы: «Что получилось? Какие части добавили?».



Рис. 3.2.4. К заданию 4.

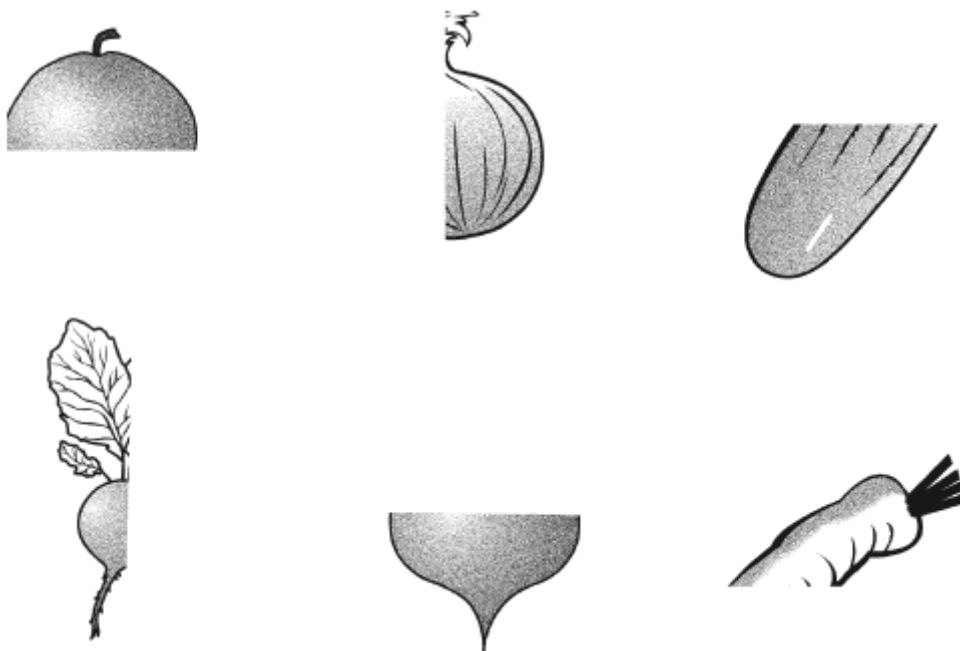


Рис. 3.2.5. К заданию 5.

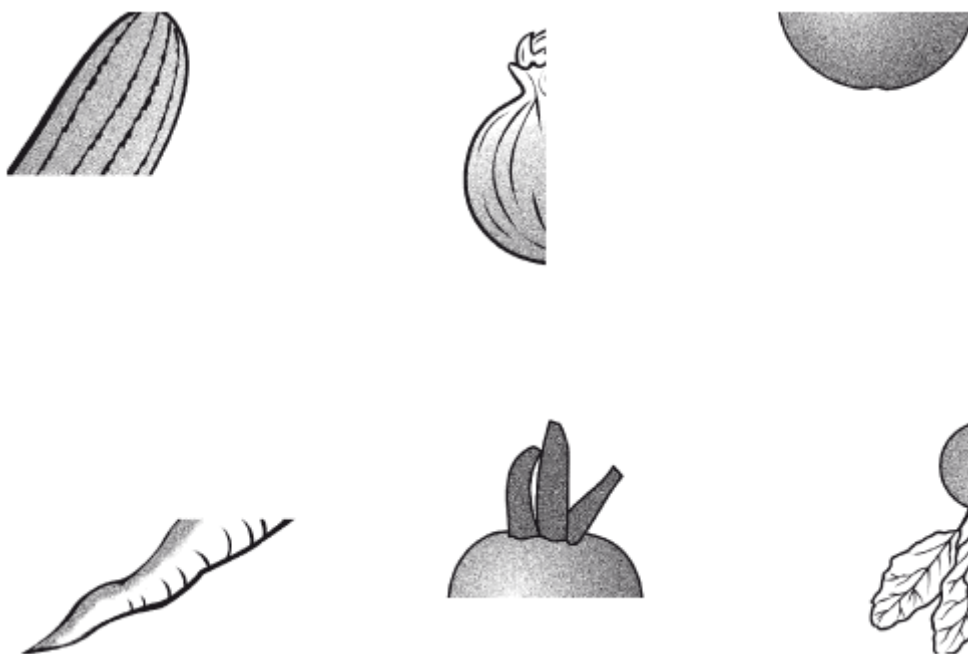


Рис. 3.2.6. К заданию 5.

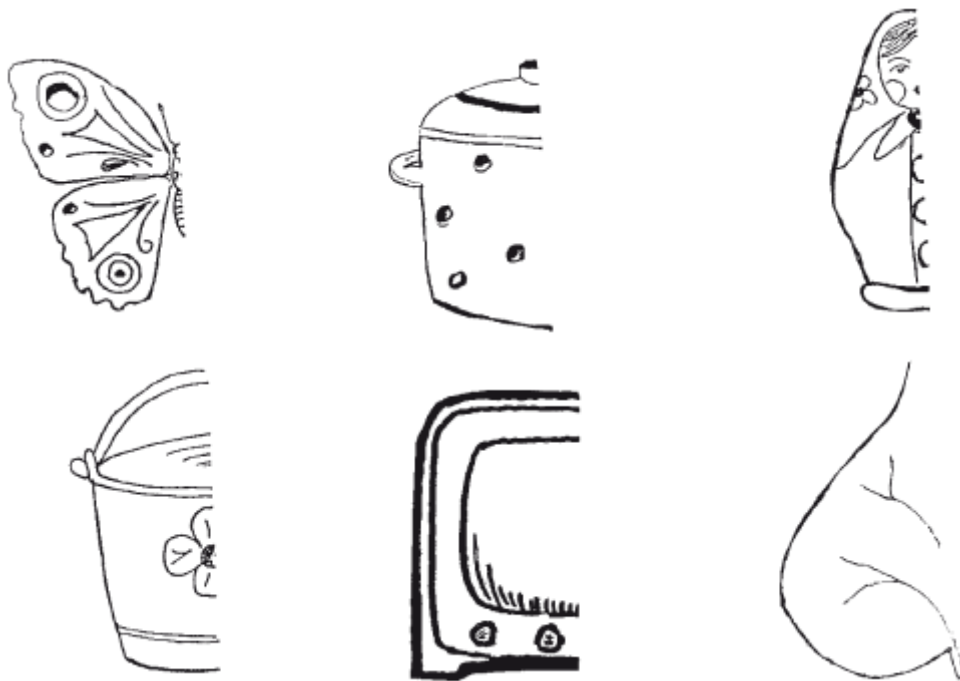


Рис. 3.2.7. К заданию 6.



Рис. 3.2.8. К заданию 7.

После этого ребенок обводит предметы и раскрашивает их части, являющиеся ключевыми признаками конкретного предмета из этого класса.

Таким образом, это задание позволяет вычленять ключевые признаки предмета (отработка аналитической стратегии) и компоновать целостный образ (отработка холистической стратегии восприятия). Называние и целых предметов, и их частей расширяет и уточняет словарь ребенка (рис. 3.2.9).

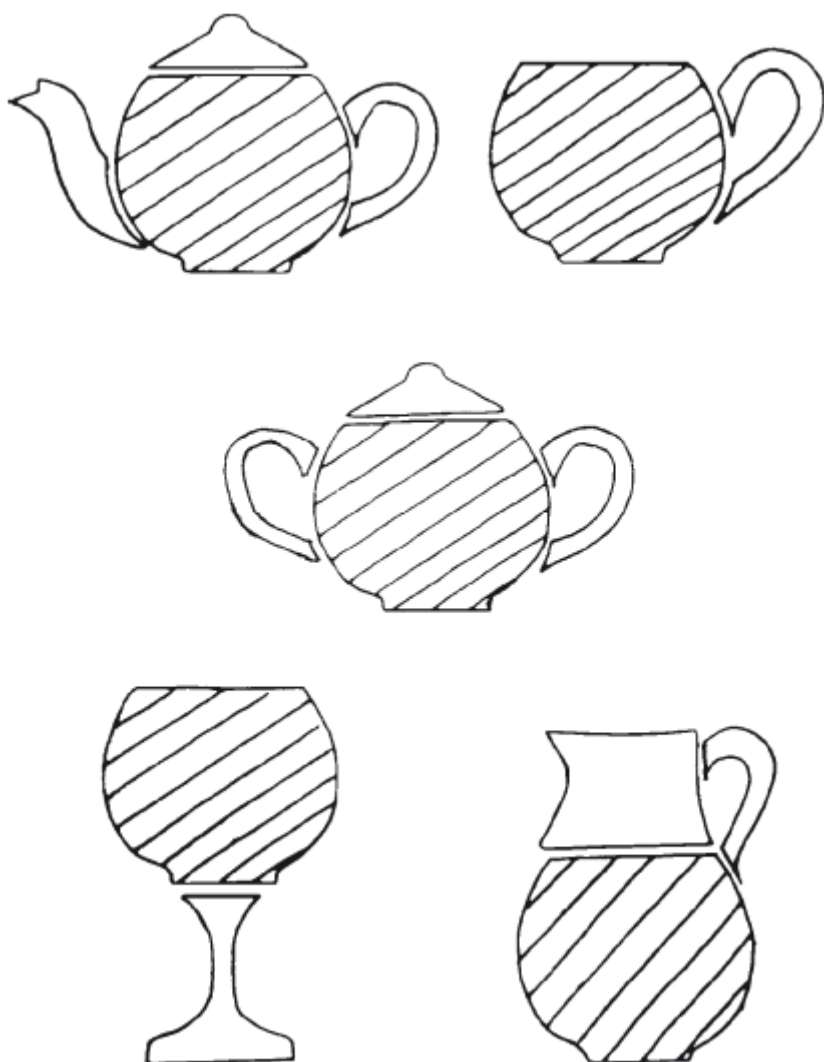


Рис. 3.2.9. К заданию 8.

Задание 9. Выполнение этого задания позволяет закрепить материал предыдущего. Ребенка спрашивают о том, какими деталями можно дополнить верхние изображения, чтобы получились чайник, сахарница и чашка. Далее ему предлагается обвести детали, необходимые для чайника, а затем дорисовать их сверху. При обведении изображения ребенок называет его детали, а после рисования – получившееся целое. Далее он переходит к следующему изображению (рис. 3.2.10).

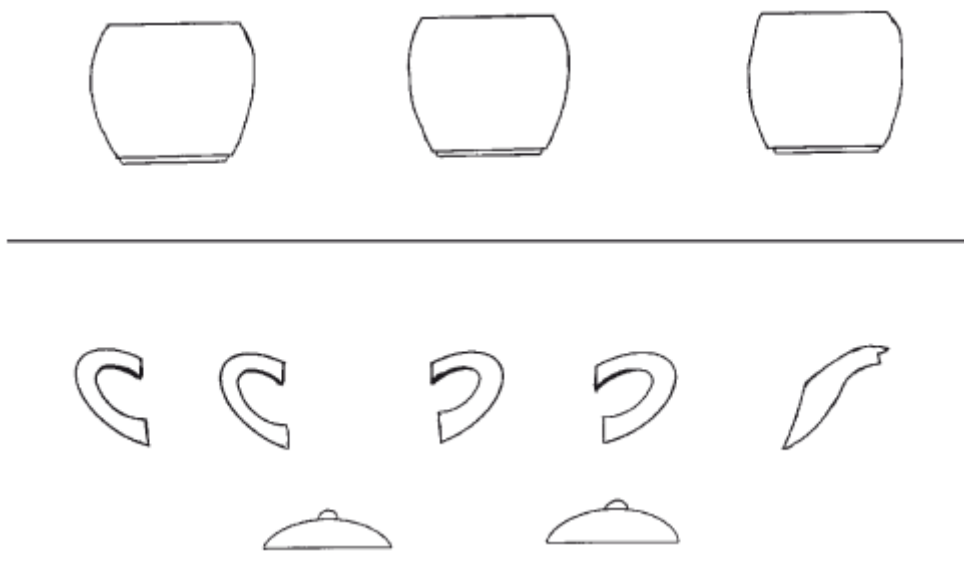


Рис. 3.2.10. К заданию 9.

Задание 10. Это задание направлено на дифференцирование близких зрительных образов и тренировку зрительного внимания. Работа осложняется тем, что тени перевернуты, а это требует мысленного вращения. Ребенку предлагают обвести цветным карандашом первый рисунок, назвать его (чайник), найти его тень и провести к ней дорожку. Затем ему предлагают взять другой цветной карандаш и обвести второй предмет и т. д. (рис. 3.2.11).

Задание 11. В этом задании ребенку предлагается назвать геометрические фигуры, а затем дорисовать их так, чтобы получились: ложка, чайник, вилка, кастрюля, сковорода и кружка. Это задание требует большей самостоятельности от ребенка и в перцептивном, и в графическом плане (рис. 3.2.12).

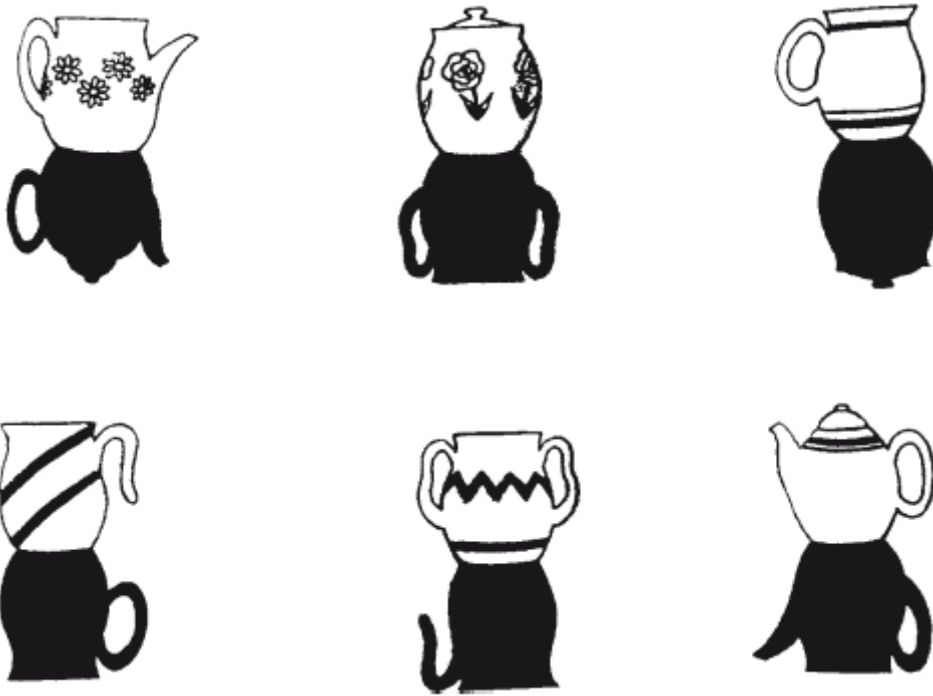


Рис. 3.2.11. К заданию 10.

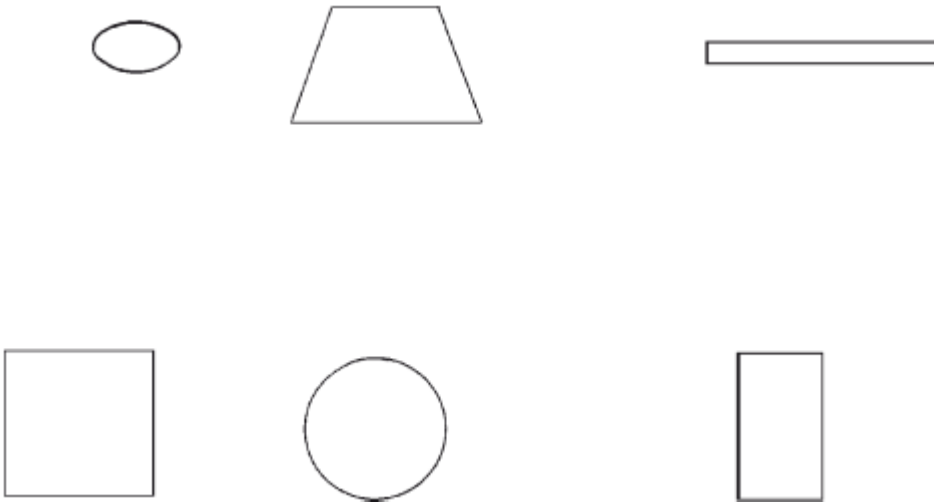


Рис. 3.2.12. К заданию 11.

Задание 12. Здесь ребенок сначала называет одежду. Затем педагог предлагает найти и обвести или раскрасить ее части: воротники, рукава, карманы, пуговицы, молнию, капюшон (рис. 3.2.13).



Рис. 3.2.13. К заданию 12.

После рисования названия одежды и ее частей закрепляются по следующей модели:

- ◆ у майки (футболки) два коротких рукава и нет воротника;
- ◆ у платья два рукава, воротник и две пуговицы и т. д.

Задание 13. В этом задании ребенка спрашивают, как нужно соединить детали, чтобы получились платье, блузка, футболка (майка) и мужская рубашка. Ребенок обводит детали, необходимые для платья, и соединяет их дорожкой. Затем другим цветом обводит и соединяет детали блузки и т. д.

При обведении ему предлагается называть детали, а после рисования – получившееся целое. По желанию ребенок может нарисовать эти и другие виды одежды (рис. 3.2.14).

Задание 14. Это задание направлено на составление целого из частей. Педагог говорит ребенку:

«Это одежда для куклы. Здесь ее блузки, кофточки и свитера. Маленький ребенок отрезал все рукава, и они перепутались. Подбери рукава правильно. Обведи каждую вещь своим цветом и проведи дорожки к рукавам. Следи внимательно, какой рукав левый, а какой – правый. Какие вещи можно надеть летом, а какие – зимой? Какие рукава могут быть у блузки? (Короткие и длинные.) Какие рукава обычно бывают у свитера? Из чего свитер вяжут? (Из шерсти.) Какие бывают свитера? (Теплые, пушистые, мягкие.) А у тебя какой свитер? (Голубой, красивый, любимый)» (рис. 3.2.15).

Задание 15. Это задание позволяет уточнить и упрочить зрительные образы одежды и обуви, а также тренирует возможность актуализировать на основании деталей типичную ситуацию. Оно наиболее полезно для детей со слабостью холистической стратегии зрительного восприятия.

Педагог говорит:

«Это предметы одежды и обуви одной семьи. В этой семье папа, мама, сын и дочка. Найди одежду сына. Найди обувь сына. Соедини дорожками одного цвета одежду и обувь, которую сын носит вместе (джинсы – кроссовки, шорты – сандалии и т. п.). Соедини дорожками другого цвета одежду и обувь других членов семьи» (рис. 3.2.16).

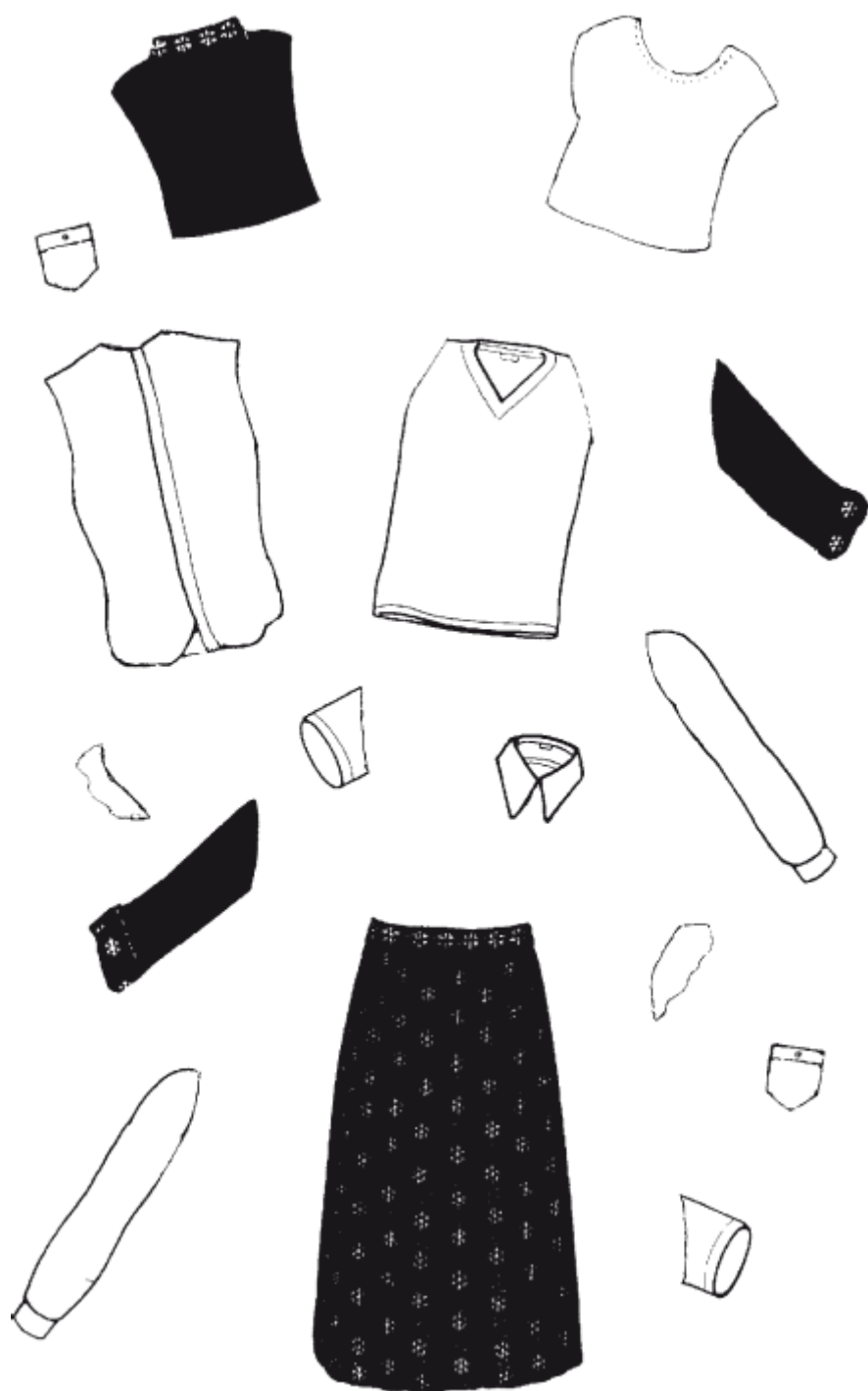


Рис. 3.2.14. К заданию 13.



Рис. 3.2.15. К заданию 14.



Рис. 3.2.16. К заданию 15.

После того как разноцветные дорожки будут нарисованы, организуется диалог с ребенком, включающий следующие вопросы:

«А ты можешь догадаться по одежде и обуви, что делали члены семьи? Давай начнем с папы. Что он надевал (не одевал! – одевать кого, надевать что) и обувал? Да, правильно, он в костюме и туфлях (ботинках) ходил на работу. А что делала мама? Во что она была одета сначала? Во что потом? Да, правильно. Потом мама была дома, она надевала халат и домашние тапочки. А что делали дочка и сын?»

Для дифференцирования образов одежды в разговоре с ребенком обсуждают, например, такие вопросы, как:

◆ тема «Костюм»: из чего состоит костюм, из какого материала шьют костюм, когда надевают костюм;

◆ тема «Халат»: где носят халат, какие бывают халаты (махровые, ситцевые), чем он отличается от платья.

Далее с ребенком обсуждается тема «Разная обувь», то есть вопросы о том, какую обувь носят зимой и летом, в хорошую и дождливую погоду, дома и на улице.

Задание 11. Задачи на наглядное зрительно-пространственное мышление.

Ребенок вместе со взрослым рассматривает ковер, перечисляет, каких частей не хватает («и верхнего левого угла, и верхнего правого...»). Выделяет слово «влево» и раскрашивает его и узоры, которые смотрят влево, синим цветом. Далее находит такой же узор на кусочках и раскрашивает его. Потом определяет, какой кусочек подходит для левого верхнего угла, и соединяет их дорожкой, также находится кусочек для левого нижнего угла. Слово «вправо» и соответствующие узоры раскрашиваются красным, а затем рисуются дорожки. В центральном кусочке сначала раскрашиваются соответствующим цветом узоры, направленные влево и вправо, а затем узор, смотрящий вверх (на солнце), – желтым, а смотрящий вниз (на траву) – зеленым.

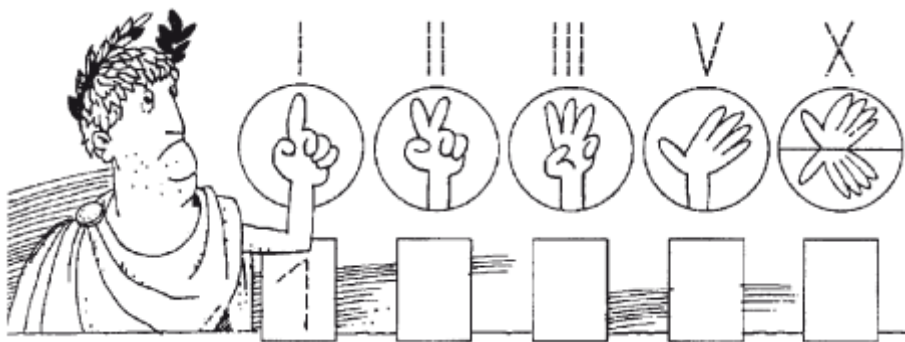
Во второй части ребенок решает логические задачи на основании понятий «влево-вправо», «вверх-вниз» (рис. 4.5.11).

Задание 12. Понимание обратимых конструкций с предлогами.

Это задание – пример работы над квазипространственными функциями (рис. 4.5.12).

Взрослый рассказывает, что в сарае прячется какой-то зверек.

«Сначала он спрятался там, где НА ящике стоит бочка (поставь в этом месте точку и цифру 1). Потом он перебежал туда, где ящик лежит В бочке (поставь здесь точку и цифру 2). Затем туда, где ящик ЗА бочкой (поставь здесь точку и цифру 3). Потом туда, где ПОД ящиком бочка (поставь здесь точку и цифру 4). А потом туда, где ящик ПЕРЕД бочкой (поставь здесь точку и цифру 5). Теперь соедини точки по порядку. Что у тебя получилось? (Звезда.) А чего в ней не хватает? Проведи недостающую линию».



В древние времена люди пользовались для счета пальцами, поэтому римские цифры похожи на пальчики. Обрати внимание, как при помощи рук изображаются числа пять и десять – ведь на одной руке 5 пальцев, а на двух – 10. Посмотри на рисунки и обведи римские цифры. В квадратики впиши соответствующие арабские цифры.

Посмотри, как записываются римские цифры, и обведи их.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII

Под каждой римской цифрой напиши соответствующую ей арабскую.

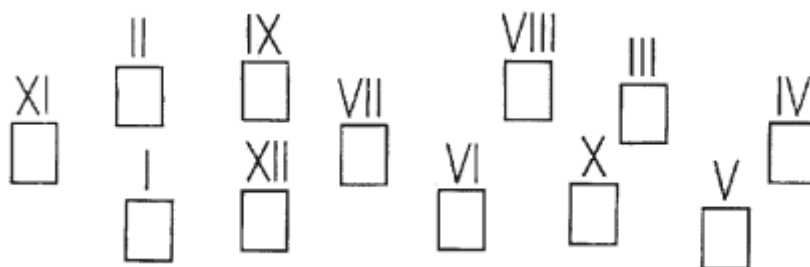


Рис. 4.5.10. К заданию 10.

На этом материале можно отрабатывать и употребление предложных конструкций.

Взрослый говорит: «Я положил яблоко в бочку на ящике. Найди. А теперь я переложил его – угадай куда?»

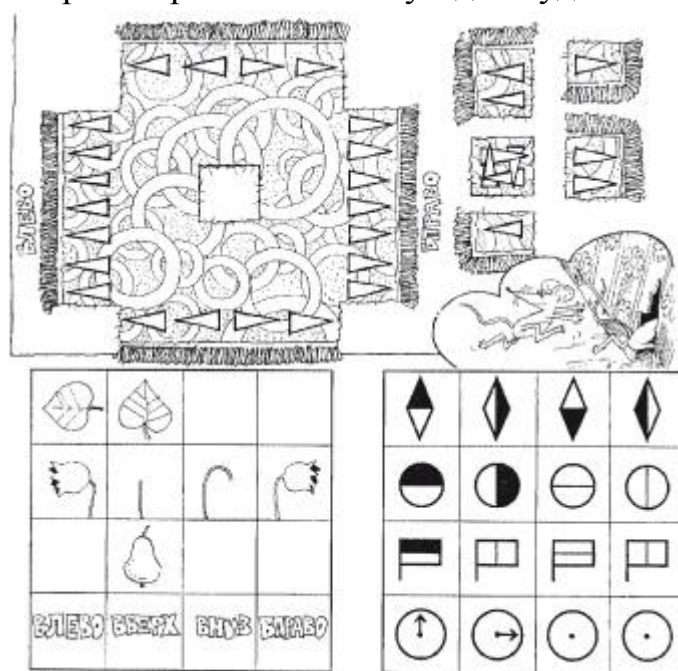


Рис. 4.5.11. К заданию 11.

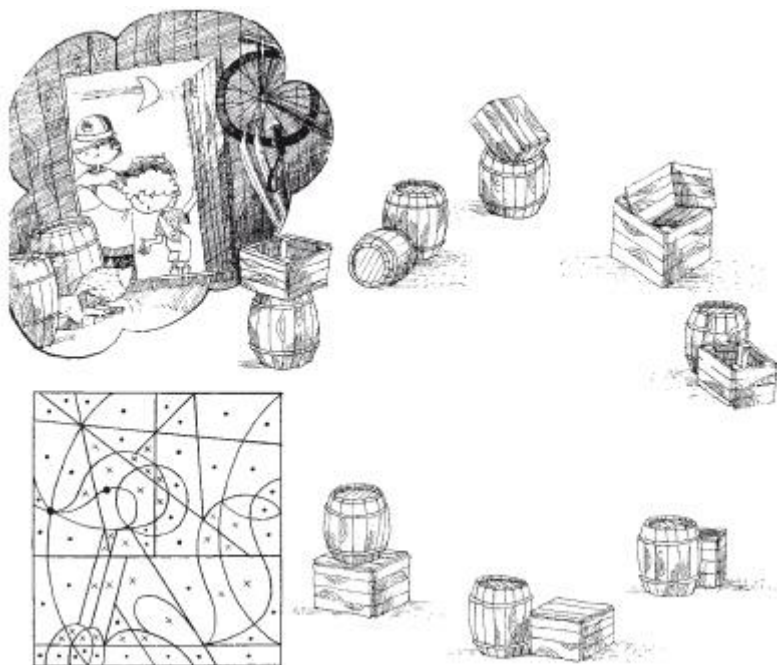


Рис. 4.5.12. К заданию 12.

Приложение 5

«Межмодальный перенос»

«Перевод из тактильной в зрительную модальность». Возьмите объемные либо вырежьте из наждачной или бархатной бумаги фигурки различной формы (звездочка, круг, квадрат, треугольник, в том числе буквы и цифры). Нарисуйте такие же фигурки и буквы на листе бумаги в произвольном порядке. Ребенку предлагается с закрытыми глазами ощупать (как правой, так и левой рукой) фигурку или букву, а затем, открыв глаза, выбрать ее из нарисованных на листе. Другой вариант — то же, но ребенку надо нарисовать эталон.

«Перевод из тактильной в слухоречевую модальность». Ребенку предлагается с закрытыми глазами ощупать (как правой, так и левой рукой) букву, предмет или фигурку, а затем назвать ее или выбрать соответствующий звук из прослушиваемого ряда аудиозаписи.

«Перевод из зрительной в тактильную модальность». Ребенок на ощупь находит показанные ему фигурки, предметы или буквы.

«Перевод из зрительной в слухоречевую модальность». Ребенок называет фигурки, предметы или буквы, показанные ему психологом.

«Перевод из слуховой в зрительную модальность». Воспроизводится определенный звук речи, звук, издаваемый каким-либо животным, или звук работы какого-либо прибора, механизма, средства транспорта (можно использовать аудиозапись). Ребенку предлагается найти соответствующее изображение на карточках или нарисовать самостоятельно опознанный источник звука.

«Перевод из слуховой в тактильную модальность». Психолог произносит отдельный звук речи, называет предмет или фактуру материала. Ребенок должен найти на ощупь соответственно букву, предмет или материал.

Вне зависимости от того, какой вид памяти (двигательная, слухоречевая и т.д.) корректируется, необходимо придерживаться определенного

порядка. Сначала формируются процессы узнавания, затем воспроизведения объема, наконец — избирательности памяти.

При коррекции узнавания алгоритм следующий: ребенок запоминает 2—6 изображений предметов (животных, растений, игрушек и т.п.), тактильных или двигательных образцов, цифр, букв, слов. Затем эталонные стимулы убираются; ему надо узнать (найти) их среди 10—15 аналогичных. Вначале эталонные стимулы «прячутся» среди резко отличающихся от них, потом — среди похожих.

Формирование «квазипространственных» представлений начинается с введения в работу предлогов посредством сопоставления их с отработанными выше пространственными представлениями. Например, ребенку предлагается выполнить следующее: «Встать (или присесть) перед, за, слева, справа, на, под предмет», «Поставить или положить предмет перед, за, слева, справа, над, под собой» и т.п. Постепенно через вербальное обозначение соответствующих пространственных представлений осуществляется переход от понятий «выше», «ниже» к понятиям «над», «под» и т.д.

Рекомендации педагогам начальной школы по развитию мыслительных операций младших школьников с интеллектуальной недостаточностью средствами предметно-практической деятельности.

1. Особенности мышления детей с интеллектуальной недостаточностью.

Мышление – один из психических процессов. Специфика мышления состоит в том, что отражаются не просто предметы и явления окружающего мира, а их (предметов и явлений) связи и внутренние сущности. Мышление способно найти такой ответ на вопрос, который недоступен непосредственному ощущению или восприятию. Развитое мышление способствует правильной ориентировки в окружающем мире.

В современной психологии выделено **3 вида мышления**: наглядно – действенное, наглядно – образное и отвлеченное (теоретическое). Эти виды развиваются последовательно, основой развития мышления каждого ребёнка является наглядно – действенный его вид, формирующийся в практической деятельности. Предметно – практическая деятельность, как следует из названия, это совокупность различных действий с предметами, облегчающая сенсорное отражение (познание) окружающего мира. Изначально хаотическое манипулирование предметами (перестановка, присоединение, постукивание друг об друга и т.п.), постепенно расширяют сенсорный опыт ребёнка, что, позволяя всё точнее усвоить связи между предметами, ведёт за собой развитие мышления. Подобное развитие обусловлено возможностью "увидеть" многие абстрактные связи и понятия. Здесь выражена объективная закономерность, состоящая в облегчении мыслительной деятельности в условиях опоры на предмет, на необходимую для действия с предметом моторику тела, а также в сопровождении практической деятельности.

В целом выделяются такие **характеристики мышления детей с интеллектуальной недостаточностью**:

1. наибольшую сохранность демонстрирует наглядно – действенное мышление;
2. недоразвитие речи и речевых форм мышления;
3. слабая способность устанавливать и усваивать причинно – следственные связи;
4. снижение динамической составляющей мыслительных процессов;
5. неосознанность и хаотичность действий в процессе решения;
6. не критичность мышления;
7. слабая регулирующая роль мышления;
8. низкая мотивация мыслительной деятельности.

Предметно – практическая деятельность в любом варианте онтогенеза является основой для формирования различных видов мышления. В ситуации, когда у ребёнка нарушен интеллект, такая деятельность служит не только источником развития наглядно – действенного мышления, но и

является для такого ребёнка преобладающим средством познания и развития, способствует формированию верных представлений об окружающем мире.

2. Предметно – практическая деятельность как источник развития мышления в различных вариантах дезонтогенеза.

Нейропсихологи считают, что синдромы поражения разных отделов левого полушария мозга (у правшей) – височных, теменно-затылочных, премоторных и префронтальных, – вызывают разные типы нарушений интеллектуальных процессов.

Каждый синдром имеет свою специфику, но предметно – практическая деятельность может являться общей стратегией развития интеллектуальных способностей таких детей.

1. Дети, у которых определено поражение височной доли, испытывают затруднения (в большей или меньшей степени) при необходимости «мыслить вербально». Компенсационные тактики в работе с такими детьми предполагают использование наглядных «опор». Общая коррекционная стратегия должна выстраиваться посредством помощи в овладении опосредованными типами мышления (например, в предметно – практической деятельности).
2. При поражении теменно – затылочных отделов мозга, когда страдает «синтез отдельных элементов в группы» (по выражению И.М.Сеченова), у детей возникают трудности в овладении пространством, точнее в применении аналитических и синтетических операций в пространстве. Здесь прежде всего нарушается наглядно – образная составляющая мыслительных процессов, ребёнок с трудом воспринимает связи и отношения окружающих вещей, их семантику (так называемая «семантическая афазия»). Коррекционно – развивающая работа с такими детьми также предполагает использование предметно – практической деятельности (как способ овладения «семантикой» пространства).
3. Премоторный синдром (когда поражены соответствующие отделы головного мозга), ведёт за собой очень высокую инертность всех познавательных процессов, не исключая и мышление. Нарушение динамической составляющей интеллекта (вплоть до серьёзной патологии) – основное проявление такого состояния у ребёнка. Завершающий этап в формировании умственного действия, вернее, его «сворачивание», происходит с большим трудом. Сохранными здесь являются операции анализа и синтеза, отражающие пространственные соотношения, а также вербальные конструкции, описывающие данные отношения.

Специально организованная развивающая предметно – практическая деятельность здесь может выступить в качестве опыта взаимодействия с окружающим миром, способного самого по себе автоматизировать, и, следовательно, значительно ускорить некоторые операции мышления.

4. При поражении лобных отделов рискующей становится первая стадия формирования умственного действия, ориентировка в познавательной задаче (или «ориентировочная основа действия»). То, насколько «разрушен» этот первый этап, влияет и на построение всего мыслительного процесса, вплоть до полного распада его структуры (также как и структуры любой другой работы психики). Нарушение ориентировочной основы ведёт к проблемам с «принятием» задачи, соответственно, к невозможности выделить и соотнести элементы задачи, а также продуцирования гипотезы. В такой ситуации человек начинает импульсивно действовать «методом проб и ошибок». Со стороны такие действия выглядят случайными, слабо связанными с заданными условиями. Естественно, что такой стратегии дети с поражением лобных отделов мозга, придерживаются как в решении невербальных, так и вербально – логических познавательных задач. Так, в проблемной ситуации, требующей «уловить» прямой и «переносный» смысл текста, а также выбрать правильный вариант понимания, такая группа детей оказывается несостоятельной. Альтернативные варианты, даже если они определены, оказываются для них настолько равнозначными, что выбор становится невозможным. Сложности возникают также с пересказом текста, такие дети не способны выделить смысловые единицы, ориентируются только на отдельные элементы, часто слабо связанные между собой с точки зрения формальной логики. Если же к пересказу предложены два текста последовательно, то они пересказываются, смешиваясь, часто при этом ребёнок озвучивает различные ассоциации, слабо относящиеся к смыслу текстов. При этом чаще всего способности к пониманию простых отношений и аналогий сохранены (большее – меньшее, часть – целое и т.д.), как и способность к соответствующим вербально – логическим операциям, но верное решение задачи возможно лишь в очень конкретно – описанных условиях, т.е. не предполагающих появления «лишних» ассоциативных связей. Предметно – практическая развивающая деятельность здесь может применяться в качестве наглядного обучения первичной ориентировке в познавательной задаче.

3. Содержание практической помощи ученику с интеллектуальной недостаточностью.

Организация коррекционно – развивающей помощи учащимся с интеллектуальной недостаточностью, предполагает работу в таких направлениях, как:

- манипуляции с предметами, имеющими различные перцептивные и сенсорные свойства;
- обучение детей орудийным действиям (осуществляется как процесс использования различных предметов в качестве орудий деятельности);
- конструирование и изобразительная деятельность как вспомогательный процесс в формировании мышления с опорой на образы;
- целенаправленное формирование речи внутри предметно – практической деятельности (называние предметов, сопровождение действий внешней речью, причём, как учителем, так и ребёнком).

Данные направления необходимо реализовывать как отдельно (в ходе специальной коррекционно – развивающей деятельности), так и внутри общего образовательного процесса (на уроке при объяснении нового материала, при выполнении индивидуальных заданий, а также в процессе выполнения домашних работ). Необходимо учитывать значение для развития мышления детей с интеллектуальными нарушениями игр, предполагающих опору на различные вспомогательные средства (например, достать один предмет с помощью другого, подлежащего выбору). Это задачи, во – первых, развивают «ориентационные» или, по П.Я. Гальперину, «штурманские» умения при выполнении действия, и, во – вторых, способности увидеть внутренние связи предметов.

Программа

	Цель	Содержание
Задание № 1 «Кубики»	Коррекция зрительного восприятия, анализ части, развивать навыки выделять ключевые признаки формы и объединять их в целостный образ предмета	-рассматривание элементов игры и нахождение сходства их с предметами и формами; -освоение способов присоединения одной части к другой; - складывание объемных фигур из всех частей по образцам с указанием составных элементов
Задание № 2 «Продолжи узор»	развитие наглядно-образного мышления	- воспроизведение рисунка относительно симметричной оси, важно научить проанализировать образец (левую сторону) и осознать, что вторая его часть должна иметь зеркальное отображение
Задание № 3 «Платочек»	развитие наглядно-образного мышления	- воспроизведение узора относительно двух осей - вертикальной и горизонтальной
Задание №4 «Составь фигуру»	развитие образного мышления, геометрических представлений, конструктивных пространственных способностей практического плана	- ориентировка на схематичное изображение фигуры и ее частей, также можно изготовить макет из бумаги и работать с ребенком в наглядно-действенном плане, т.е. когда он сможет манипулировать частями фигуры и таким образом составлять целую.
Задание №5 «Сложи фигуру»	направлено на развитие умения анализировать и синтезировать соотношение фигур друг с другом по цвету, форме и размеру.	- наложение фигур последовательно друг на друга в левой части рисунка; - если ребенок затрудняется с определением отношений, лучше произвести наложение предметов друг на друга не в наглядно-образном плане (мысленном наложении), а в наглядно-действенном, т.е. непосредственным наложением геометрических фигур
Задание	Упражнение	- склеить кубики и проводить

<p>№6 «Играем кубиками»</p>	<p>направлено на развитие умения не только оперировать пространственным и образами, но и обобщать их отношения. Это упражнение очень эффективно с точки зрения развития наглядно-образного мышления</p>	<p>упражнения с ними, начиная с самого простого - "найти соответствие между изображенной картинкой и таким же положением кубика</p>
<p>Задание № 7 «Игра с обручами»</p>	<p>направлено на формирование умения классифицировать предметы по одному или нескольким свойствам</p>	<p>необходимо выяснить, на какие области делят обручи лист, что это за область, где пересекаются обручи из черной и прерывистой линий; прерывистой и волнистой; волнистой и черной; область пересечения всех трех обручей и т.д. Устанавливается правило, касающееся расположения фигур: например, внутри круга из черной линии должны быть все круглые фигуры; внутри обруча из прерывистой линии - все маленькие, внутри круга из волнистой линии - все заштрихованные</p>
<p>Задание №8 «Путешествие животных»</p>	<p>Главная цель этого упражнения заключается в том, чтобы с его помощью формировать умение рассматривать различные пути или варианты достижения цели</p>	<p>Содержание задания заключается в путешествии какого-либо животного по игровому полю. Однако движение происходит не хаотично, а по установленному взрослым правилу.</p>
<p>Задание №9</p>	<p>Перевод из тактильной в зрительную модальность,</p>	<p>объемные фигуры из наждачной или бархатной бумаги различной формы ощупывание их, а затем узнавание . таких же фигур и букв нарисованных</p>

	формование процессов узнавания, воспроизведения объема и — избирательности памяти.	на листе бумаги в произвольном порядке
Задание 10	Перевод из тактильной в слухоречевую модальность	объемные фигуры из наждачной или бархатной бумаги различной формы ощупывание их, а затем назвать их
Задание №11	Перевод из слуховой в тактильную модальность	Педагог произносит отдельный звук речи, называет предмет или фактуру материала. Ребенок должен найти на ощупь соответственно букву, предмет или материал.