СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ …………………………………………………………………….3

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССОВ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР.. 8

1.1. ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР ………………………………………………………….….8

1.2. ВЛИЯНИЕ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА КОРРЕКЦИЮ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗПР …………………………………………………17

1.3. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ТРУДУ В ЦЕЛЯХ КОРРЕКЦИИ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗПР ………………………………...23

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССОВ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР …………………………………………..34

2.1. ИССЛЕДОВАНИЯ ВИДОВ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ

МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР …………………………..34

2.2. СИСТЕМА ЗАНЯТИЙ ТРУДОМ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВНЫХ ВИДОВ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО

ВОЗРАСТА …………………………………………………………………….43

2.3. РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ……...51

2.4. РЕКОМЕНДАЦИИ К РАЗВИТИЮ МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ТУРДА…………………………………………………………………………..57

ЗАКЛЮЧЕНИЕ ……………………………………………………………….60

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ ……….…………………..62

ПРИЛОЖЕНИЕ 1………………………………………………………..……...66

ПРИЛОЖЕНИЕ 2 ………………………………………………………………68

ВВЕДЕНИЕ

В основе коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими отклонения в развитии, реализовано фундаментальное положение отечественной психологии о генетической связи разных форм мышления. В младшем школьном возрасте тесно взаимодействуют три основные формы: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. Данные формы мышления образуют тот единый процесс познания реального мира, в котором может преобладать то одна, то другая форма мышления, и в связи с этим познавательный процесс реального мира приобретает специфический характер. При этом надо помнить о том, что мышление развивается в осмысленных целенаправленных предметных действиях.

Совершая действия с реальными предметами, перемещая их в пространстве, меняя их функциональные зависимости, ребенок получает возможность преодолеть статичность восприятия. Он осознает динамичность окружающей среды, а главное, познает возможность воздействовать на динамику предмета по своему замыслу или в соответствии с теми задачами, которые ставит перед ним взрослый. Такая ситуация непосредственного воздействия ребенка на окружающие объекты создает благоприятные условия для соотношения между наглядными и словесно-логическими формами мышления.

Важнейший этап в развитии мышления связан с овладением ребенком речью. В процессе действий с предметами у ребенка появляется побудительный мотив для собственных высказываний: фиксация выполненного действия, рассуждения, умозаключений. Словесное обобщение собственных действий ведет к возникновению и совершенствованию полноценных образов и оперированию ими в мыслительном плане. Именно на этой основе формируются образы-представления, которые становятся более гибкими, динамичными.

**Актуальность** темы заключается в том, что изучение развития мышления ребенка ЗПР представляет собой большой теоретический и практический интерес. Оно является одним из основных путей к углубленному познанию природы мышления и закономерностей его развития. Изучение путей развития мышления ребенка с ЗПР представляет и вполне понятный практический педагогический интерес. Многочисленные наблюдения педагогов показали, что если ребенок не овладевает примерами мыслительной деятельности в младших классах школы, то в средних он обычно переходит в разряд неуспевающих. Одним из важных направлений в решении этой задачи, выступает создание в начальных классах условий, обеспечивающих полноценное развитие детей с ЗПР, связанное с формированием устойчивых познавательных интересов, умений и навыков мыслительной деятельности, качеств ума, творческой инициативы.

Использование разработанной системы занятий по развитию мыслительной деятельности детей с ЗПР позволяет сформировать у них взаимосвязь между основными компонентами познания: действием, словом и образом.

Проблема исследования заключается в том, что исследование показало большую роль целенаправленных занятий по формированию мышления, их огромный вклад в умственное воспитание ребенка с ЗПР. Систематическая коррекционная работа вызывает у детей интерес к окружающему, ведет к самостоятельности их мышления, дети перестают ждать решения всех вопросов от взрослого. Актуальность темы заключается в том, что мышление в младшем школьном возрасте развивается на основе усвоенных знаний, и если нет последних, то и нет основы для развития мышления, и оно не может созреть в полной мере.

Целенаправленные занятия по формированию мышления существенно изменяют способы ориентировки ребенка в окружающем мире, приучают его выделять существенные связи и отношения между объектами, что приводит к росту его интеллектуальных возможностей. Дети начинают ориентироваться не только на цель, но и на способы достижения ее. А это меняет их отношение к задаче, ведет к оценке собственных действий и разграничению правильных и неправильных. У детей формируется более обобщенное восприятие окружающей действительности, они начинают осмыслять собственные действия, прогнозировать ход простейших явлений, понимать простейшие временные и причинные зависимости.

Обучение, направленное на развитие мышления, оказывает большое влияние и на речевое развитие ребенка: способствует запоминанию слов, формированию основных функций речи (фиксирующей, познавательной, планирующей). Важно то, что выработанное в процессе занятий стремление фиксировать выделенные и осознанные закономерности в слове ведет к активному поиску детьми способов словесного выражения, к использованию всех имеющихся у них речевых возможностей.

Основные принципы обучения детей с ЗПР включают коррекционную направленность учебно-воспитательного процесса в целом, индивидуальную коррекцию недостатков развития, а также предусматривают специальную работу по мышления средствами трудовой деятельности.

Придерживаясь классификации общетрудовых умений, принятой в психолого-педагогической литературе (Милерян Е.А., Фарапонова Э.А.), к общетрудовым умениям мы относим конструктивно-технологические умения (принимать и удерживать цель трудовой деятельности, планировать предметно-практическую деятельность), организационные умения, контрольные и оценочные умения. Формирование общетрудовых умений должно осуществляться уже на начальной ступени обучения (Программа 1-4 классов специальных коррекционных учреждений VII вида и классов коррекционно-развивающего обучения) и включать в себя овладение детьми конструктивно-технологическими, организационными, контрольными и оценочными умениями в единстве их структурных компонентов (знаний и конкретно-трудовых умений). Поэтому в педагогической практике уместен деятельностный подход к разработке коррекционных программ по мышлению детей младшего школьного возраста с ЗПР.

**Цель исследования**: изучить особенности мышления младших школьников с ЗПР.

**Объект исследования**: мышление младших школьников с ЗПР.

**Предмет исследования**: развитие мышления младших школьников с ЗПР под влиянием трудового обучения.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать научные исследования по проблеме умственного развития ребенка;
2. Выявить особенности мышления младших школьников;
3. Определить влияния занятий трудом на формирование разных видов мышления;
4. Разработать рекомендации по планированию системы занятий трудом с целью эффективного развития мыслительной деятельности детей.

**Гипотеза**: мы предполагаем, что у учащихся начальных классов доминирует наглядно-образное мышление; большинство детей имеет средний и низкий уровень его развития, но при целенаправленной, систематической работе под влиянием трудовой деятельности возможно повышение качества мышления.

**Методы исследования**: анализ психолого-педагогической литературы, эксперимент.

**Методологической основой** исследования является концепция Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в педагогическом развитии ребенка и реализация принципа деятельностного подхода в организации коррекционно-педагогического процесса в образовательных учреждениях для детей с ЗПР.

**Теоретическая и практическая значимость**. Значимость данного исследования состоит в том, что проведенная работа позволяют расширить и уточнить знания о развитии мышления у детей младшего школьного возраста с ЗПР. Результаты исследования могут быть использованы не только методистами-педагогами, но и логопедами. Так же результаты проделанной работы могут быть использованы в практической деятельности учителей и студентов на практике.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССОВ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

1.1. ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Задержка психического развития (ЗПР) - нарушение нормального темпа психического развития, в результате чего ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных игровых интересов. К.С. Лебединской была предложена этиопатогенетическая классификация ЗПР [7].

Основные клинические типы её дифференцируются по этиопатогенетическому принципу:

а) конституционного происхождения;

б) соматогенного происхождения;

в) психогенного происхождения;

г) церебрастенического (церебрально-органического) происхождения.

При всех вариантах ЗПР существует особенность структуры и характера соотношения двух основных компонентов этой аномалии: структурой инфантилизма; характером нейродинамических расстройств [1].

Существуют типичные особенности, свойственные всем детям с ЗПР:

- ребёнок с ЗПР уже на первый взгляд не вписывается в атмосферу класса массовой школы своей наивностью, несамостоятельностью, непосредственностью, он часто конфликтует со сверстниками, не воспринимает и не выполняет школьных требований, но в то же время он прекрасно чувствует себя в игре, прибегая к ней в тех случаях, когда возникает необходимость уйти от трудной для него учебной деятельности, хотя высшие формы игры со строгими правилами (например, сюжетно-ролевые игры) детям с ЗПР недоступны и вызывают страх или отказ играть;

- не осознавая себя учеником и не понимая мотивов учебной деятельности и её целей, такой ребёнок затрудняется в организации собственной целенаправленной деятельности;

- информацию, идущую от учителя, ученик воспринимает замедленно и так же её перерабатывает, а для более полного воспроизведения он нуждается в наглядно–практической опоре и в предельной развёрнутости инструкций. Словесно–логическое мышление недоразвито, поэтому ребёнок долго не может освоить свёрнутые мыслительные операции;

- у детей с ЗПР низкий уровень работоспособности, быстрая утомляемость, объём и темп работы ниже, чем у нормального ребёнка;

- для них недоступно обучение по программе массовой школы, усвоение которой не соответствуют темпу их индивидуального развития;

- в массовой школе такой ребёнок впервые начинает осознавать свою несамостоятельность как ученика, у него возникает чувство неуверенности в себе, страх перед наказанием и уход в более доступную деятельность [16].

Длительное наблюдение за детьми с временной задержкой показало, что именно умение использовать оказанную помощь и осмысленно принимать усвоенные в процессе дальнейшего обучения знания приводят к тому, что через некоторое время эти дети могут успешно обучаться в массовых школах.

Первые обобщения клинических данных о детях с ЗПР и общие рекомендации по организации коррекционной работы с ними в помощь учителю были даны Т.А. Власовой и М.С. Певзнер. Интенсивное и многоплановое изучение проблем ЗПР в последующие годы способствовало получению ценных научных данных [6].

Результаты этих исследований привели к мысли, что у стойко неуспевающих учащихся младших, средних, старших классов разные причины возникновения неуспеваемости, различны психологические особенности её проявления, а также возможности компенсации негативных тенденций психического развития.

В результате изучения психических процессов и возможностей в обучении детей с задержкой психического развития выявлял ряд специфических особенностей в их познавательной, эмоционально-волевой деятельности, поведении и личности в целом.

Поступающим в школу детям с ЗПР свойствен ряд специфических особенностей. Они не вполне готовы к школьному обучению. У них не сформированы умения, навыки, недостаёт знаний для усвоения программного материала. Они не в состоянии без специальной помощи овладеть счётом, чтением и письмом. Им трудно соблюдать принятые в школе нормы поведения. Они испытывают трудности в произвольной организации деятельности. Эти трудности усугубляются ослабленным состоянием их нервной системы.

Всестороннее и глубокое познание действительности возможно лишь при участии мышления, которое является познавательным высшим процессом. Мышление развивается двумя путями: первый - от восприятия к наглядно-действенному мышлению, а затем к наглядно-образному и логическому; второй - от восприятия к наглядно-образному и логическому мышлению. Оба пути развития существуют одновременно и, хотя на определенном этапе сливаются воедино, имеют свою специфику, играют свою особую роль в познавательной деятельности человека. Мышление есть процесс познания общих и существенных свойств предметов и явлений, познания связей и отношений, существующих между ними.

Важно помнить, что достижения каждого периода развития не исчезают, не заменяются более поздними этапами развития мышления, а играют свою роль на протяжении всей последующей жизни человека. Поэтому несформированность процессов мышления, идущих как от восприятия к наглядно-действенному, так и от восприятия к наглядно-образному мышлению, может оказаться невосполнимой в более позднем возрасте.

Первые мыслительные процессы возникают у ребенка в результате познания свойств и отношений окружающих его предметов в процессе их восприятия и в ходе опыта собственных действий с предметами, в результате знакомства с рядом явлений, происходящих в окружающей действительности. Следовательно, развитие восприятия и мышления тесно связаны между собой, и первые проблески детского мышления носят практический (действенный) характер, т.е. они неотделимы от предметной деятельности ребенка. Эта форма мышления называется «наглядно-действенной» и является наиболее ранней.

Наглядно-действенное мышление возникает там, где человек встречается с новыми условиями и новым способом решения проблемной практической задачи. С задачами такого типа ребенок встречается на протяжении всего детства - в бытовой и игровой ситуациях.

Развитие предметной деятельности и ее «оречевление» у ребенка происходит при активном участии окружающих его людей. Взрослые ставят перед ребенком те или иные задачи, показывают способы их решения, называют действия. Включение слова, обозначающего выполняемое действие, качественно меняет мыслительный процесс ребенка, даже еще не владеющего разговорной речью. Обозначенное словом действие приобретает характер обобщенного способа решения группы однородных практических задач и легко переносится в другие аналогичные ситуации. Включаясь в практическую деятельность ребенка, речь, даже сначала только слышимая, как бы изнутри перестраивает процесс его мышления. Изменение содержания мышления требует более совершенных его форм, и уже в процессе наглядно-действенного мышления формируются предпосылки для наглядно-образно г о мышления.

В младшем дошкольном возрасте происходят глубокие изменения как в содержании, так и в формах наглядно-действенного мышления. Изменение содержания наглядно-действенного мышления детей приводит к изменению его структуры. Используя свой обобщенный опыт, ребенок может мысленно подготовить, предусмотреть характер последующих событий.

Наглядно-действенное мышление содержит все основные компоненты мыслительной деятельности: определение цели, анализ условий, выбор средств достижения. При решении практической проблемной задачи проявляются ориентировочные действия не только на внешние свойства и качества предметов, но и на внутренние взаимосвязи предметов в определенной ситуации. В дошкольном возрасте ребенок уже свободно ориентируется в условиях возникающих перед ним практических

Вслед за наглядно-действенным возникает наглядно-образное мышление, которое становится основным видом мышления ребенка в младшем дошкольном возрасте. Он решает «в уме» только те задачи, которые раньше решал практически.

Простейшее наглядно-образное мышление (внутренний план действия) рассматривается как способность оперировать сонкретными образами предметов при решении тех или иных задач. Способность к оперированию образами «в уме» не является непосредственным результатом освоения ребенком знаний и умений. Она возникает и развивается в процессе взаимодействия определенных линий психического развития: развития предметных действий, действия замещения, речи, подражания, игровой деятельности и т.д. В свою очередь, образы могут различаться по степени обобщенности, способам формирования и функционирования. Сама мыслительная деятельность выступает как оперирование образами.

В дальнейшем дети начинают оперировать «в уме» сложными представлениями о предметах, их свойствах, связях и отношениях. Так, они могут заранее представить себе целое, которое можно составить из имеющихся частей (в представлении эти части соединить в целое): какую конструкцию можно построить из данного конструктора, какое изображение сложить из разрезанной картинки, части которой наклеены на разных кубиках; они могут представить себе перемещение предметов или их частей в пространстве и т.п. К младшему школьному возрасту наглядно-образное мышление становится все более обобщенным. Дети понимают сложные схематические изображения, представляют на их основе реальную ситуацию и даже самостоятельно создают такие изображения.

Развитие наглядно-образного мышления тесно связано с речью, которая фиксирует (закрепляет) образы - представления.

На основе образного мышления начинает формироваться словесно-логическое мышление, которое дает возможность решения более широкого круга задач, усвоения научных Знаний.

Но развитие словесно-логического мышления зависит от уровня развития наглядных форм мышления, иначе оно формируется медленно и с большими трудностями, а в результате оказывается неполноценным. При этом необходимо помнить, что наглядные формы мышления в дошкольном возрасте являются основными.

Между наглядно-действенным, наглядно-образным и словесно-логическим мышлением существует глубокая двухсторонняя связь. С одной стороны, опыт действия с предметами при решении практических задач подготавливает необходимую почву для возникновения словесно-логического мышления. С другой - развитие словесно-логического мышления изменяет характер предметных действий и создает возможность перехода от решения элементарных к решению сложных практических задач.

Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесно-логическому мышлению зависит от степени сформированности более высоких типов ориентировочно-исследовательской деятельности. Этот переход осуществляется при изменении характера ориентировочно - исследовательской деятельности, на основании более высокого типа ориентировки в условиях задачи и активизации речевых задач в словесном плане.

Таким образом, тесно взаимодействуют три основные формы мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Данные формы мышления образуют тот единый процесс познания реального мира, в котором в различных условиях может преобладать то одна, то другая форма мышления, и, в связи с этим, познавательный процесс в целом приобретает специфический характер. При этом в познавательную деятельность рано включается речь, выступающая в качестве носителя способа действия в ней. Этот способ действия закрепляется и передается с помощью речи. На разных стадиях развития мышления функции речи существенно меняются.

У детей младшего школьного возраста с ЗПР наглядно-действенное мышление характеризуется отставанием в темпе развития. Дети самостоятельно не обобщают свой опыт повседневного действия с предметами-орудиями, имеющими фиксированное назначение. Поэтому у них отсутствует этап осмысления ситуации, требующей применения фиксированного (общепринятого) орудия. В тех случаях, когда дети с помощью взрослого применяют вспомогательные средства, они недостаточно обобщают свои собственный опыт действий и не могут использовать его при решении новых задач, т.е. у них отсутствует перенос способа действия.

Дети с ЗПР, в отличие от нормально развивающихся сверстников, не умеют ориентироваться в условиях проблемной практической задачи, они не анализируют эти условия. Поэтому при попытках достичь цели они не отбрасывают ошибочные варианты, а повторяют одни и те же непродуктивные действия. Фактически у них отсутствуют подлинные пробы.

Кроме того, дети с ЗПР отличаются включением речи в процесс решения мыслительных задач. У нормально развивающихся детей имеется постоянная потребность помочь себе осмыслить ситуацию путем анализа своих действий во внешней речи. Это дает им возможность осознания своих действий, при которых речь начинает выполнять организующую и регулирующую функции, т.е. позволяет ребенку планировать свои действия.

У детей с ЗПР такая потребность почти не возникает. Поэтому у них обращает на себя внимание недостаточная связь между практическими действиями и их словесным обозначением, отмечается явный разрыв между действием и словом. Следовательно, их действия недостаточно осознанны, опыт действия не зафиксирован в слове, а поэтому не обобщен, и образы - представления формируются замедленно и фрагментарно.

До конца дошкольного и начала младшего школьного возраста у детей с ЗПР фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач. При попытках решать такие задачи у них выявляется отсутствие связи между словом и образом. У детей с ЗПР наблюдается слабая взаимосвязь между основными компонентами мыслительной деятельности: действием, словом и образом.

Кроме того, у них страдает и формирование элементов логического мышления, оно развивается замедленно, и по-иному, чем в норме, у них складывается соотношение наглядного и словесно-логического мышления.

Своевременное формирование наглядных форм мышления качественно изменяет развитие познавательной деятельности детей с ЗПР и составляет существенное звено в подготовке их к школьному обучению и социализации.

В заключении отмечаем, что при ЗПР недостаточность мышления проявляется, прежде всего, в слабости аналитико-синтетической деятельности, в низкой способности к отвлечению и обобщению, в затруднении понимания смысловой стороны любого явления. Темп мышления замедлен, туго подвержен, страдает переключаемостью с одного вида умственной деятельности на другой. Недоразвитие мышления находится в прямой связи с общим нарушением речи, поэтому словесные определения, не связанные с конкретной ситуацией, устанавливаются детьми с большим трудом. Даже при достаточном словарном запасе и сохраненном грамматическом строе во внешне правильной речи мало выражена функция общения [5].

Мышление является деятельностью, опирающейся на систему понятий, направленной на решение задач, подчиненной цели, учитывающей условия, в которых задача осуществляется. Для успешного выполнения задачи необходимо постоянно удерживать эту цель, осуществлять программу операций, сличать ход выполнения с ожидаемым результатом. На основе этого сличения происходит коррекция неправильных ходов.

Обобщая все вышепредставленное, следует отметить, что начальное обучение использует ту форму мышления, которая возникла еще у детей-дошкольников. Большинство детских психологов называют основным видом мышления в младшем школьном возрасте наглядно-образное. К концу обучения в начальной школе происходит переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому. Этот переход осуществляется за счет процесса обучения, то есть в процессе приобретения детьми с ЗПР определенных знаний.

1.2. ВЛИЯНИЕ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА КОРРЕКЦИЮ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗПР

Обучение труду учащихся с задержкой психического развития подчинено общей цели курса «Трудовое обучение» в начальных классах массовой общеобразовательной школы - воспитанию творческой, социально активной личности, ответственно относящейся к общественно полезному труду, проявляющей интерес к техническому творчеству и желание трудиться.

Специфические задачи обучения труду направлены на коррекцию недостатков мышления и речевой деятельности детей, на повышение познавательной активности. В младшем школьном возрасте влияние на формирование важнейших черт личности оказывает, помимо учебной, и трудовая деятельность, направленная на создание определенного продукта.

Возможность развития мышления на уроках труда, как и в процессе обучения в целом, определяется в настоящее время принципом развивающего обучения.

Реализация этого принципа в начальных классах школы способствует формированию важнейших психических новообразований младшего школьного возраста, обеспечивающих возможность полноценного перехода в последующий возрастной период. К ним в первую очередь психологи и педагоги относят абстрактное мышление, произвольность действий, внутренний план действия, самоконтроль и самооценку. При соответствующих условиях обучения в начальных классах уроки труда обеспечивают большие возможности в формировании этих новообразований.

Как известно, дети в основном приходят в I класс с конкретно-образным мышлением. Традиционные методы обучения на уроках труда, в том числе обучение трудовым операциям под диктовку, не способствуют формированию абстрактного мышления. Первокласснику диктуется и показывается каждое действие, и это ограничивает его возможности размышлять отвлеченно, представлять и планировать последующие операции.

Как показывают экспериментальные работы Э. А. Фарапо - новой, важнейший шаг к переводу внешних действий ученика в умственный план, обеспечивающий успешное развитие абстрактного мышления, - это обучение учащегося на уроках труда планированию.

Пооперационное планирование (развитие абстрактного мышления), которое применяют сейчас многие учителя начальных классов, по данным Э. А. Фарапо - новой, не только возможно внедрять с первых месяцев обучения в III классе, но и необходимо использовать при изготовлении учениками каждого изделия.

Вот как, например, были организованы уроки в III коррекционном классе, на которых дети учились планированию. К началу урока на доске был вывешен образец готового изделия (небольшая гирлянда из цветной бумаги) и предметно - наглядная учебно-инструкционная карта, которая состояла из:

- листа бумаги с расставленными на расстоянии 2 см точками вдоль верхнего края;

- листа бумаги с расставленными таким же образом точками вдоль нижнего края;

- листа бумаги с линиями, проведенными по линейке и соединяющими каждую верхнюю и нижнюю точки попарно;

- листа бумаги с несколькими точно по линии отрезанными полосками бумаги;

- кольца, склеенного из полосы цветной бумаги.

Как видно, на учебно-инструкционной карте в предметно-наглядной форме указаны все основные операции, последовательность работы и требования, которым должно соответствовать выполнение задания на каждом этапе работы.

На первых уроках пооперационное изготовление предмета осуществляется под руководством учителя (объяснение и показ учителя).

После выполнения каждого этапа работы дети самостоятельно указывали, что нужно делать дальше.

Уже во второй четверти учебного года ученики III класса, рассмотрев образец и предметно-наглядную инструкционную карту, самостоятельно намечали план работы, указывали необходимые материалы и инструменты, изготовляли изделия.

Дальнейший путь развития мышления на уроках трудового обучения состоял в самостоятельном составлении плана и чертежа - развертки (построение развертки - один из приемов изображения на плоскости чертежа различных объемных предметов: коробочек, кубиков и др.) и изготовлении предметов по нему.

Обучение составлению чертежа также проводилось по определенному плану, где предусматриваются все операции (от приготовления инструментов до оценки готового изделия).

Наконец, для развития абстрактного мышления усложнялись сами изделия. Сначала работа проводилась с открытыми моделями, и ученики имели возможность рассматривать образец снаружи и внутри, т. е. опираться на конкретно - образное мышление, а потом модели закрывались крышками, и, - наконец, предлагалась закрытая модель, требовавшая отвлеченного мышления (надо было представить внутреннее строение закрытого кубика).

Обучение планированию, составлению чертежей, пооперационным действиям учит младших школьников действовать последовательно, целеустремленно, развивает произвольность.

Очень важным является развитие на уроках труда такого волевого качества, как самостоятельность. После учебно-тренировочных упражнений, под руководством и контролем учителя в экспериментальных классах проводились уроки самостоятельной работы, причем степень самостоятельности возрастала постепенно: сначала учащиеся самостоятельно выполняли отдельные работы, потом, получив задание, рассматривали его и сами планировали работу.

Одна из задач уроков трудового обуче­ния - развитие у детей младшего школь­ного возраста с ЗПР мышления и во­ображения. Это может быть, например, из­менение конструкции изделия, а именно: формы, размеров, количества, способов соединения комплектующих деталей; с за­меной материалов и с различным оформ­лением изделия.

Обратимся к самому распространенно­му на уроках труда виду работы с бумагой и картоном - аппликации из геометричес­ких фигур. Эти работы выполняются уча­щимися начальной школы в разных классах в зависимости от дидактических целей и сложности конструкции изображения.

При изготовлении аппликаций из гео­метрических фигур у детей совершенству­ются навыки разметки, приемы работы с ножницами и клеем (различные стороны мышления); решаются задачи сен­сорного развития учащихся, так как, рас­членяя сложные фигуры на простые и, на­оборот, составляя из простых фигур более сложные, школьники закрепляют и углуб­ляют свои знания о геометрических фигу­рах, учатся различать их по форме, величи­не, цвету, пространственному расположе­нию. Занятия с элементами пло­скостного конструирования способствуют в дальнейшем развитию логического мышления. Та­ким образом, эти занятия открывают воз­можность для развития конст­рукторского мышления.

Изображения в данном случае носят силуэтный характер. Однако аппликации можно сделать и цветными, если органи­зовать работу в парах, т.е. обменяться ка­кой-либо деталью (деталями) другого цве­та с соседом по парте. Возможен и дру­гой вариант — перевернуть деталь нео­крашенной стороной.

Необходимо организовать деятель­ность учащихся на уроке таким образом, чтобы она развивала мышление и одну из его форм воображение детей. В данном случае у них должен возникнуть образ парусника на основе предложенного графического изображения его деталей.

Для этого эту работу лучше организовать в игровой форме. Учитель может создать ситуацию с любимым геро­ем какой-либо сказки или мультфильма. Например: у Айболита, который в Африке лечит обезьян, кончились лекарства, и ему нужно помочь — отвезти новые.

— Кто помнит, как добирался Айбо­лит до Африки? (Плыл на корабле.)

— Значит, и нам предстоит плыть. Ка­кие средства передвижения по воде вы знаете? (Плот, лодка, корабль, катер, вод­ный велосипед и др.)

— У вас на столах лежат квадраты цветной бумаги, из которых нужно будет построить то, на чем мы поплывем.

— Посмотрите на доску. Какая фигу­ра здесь изображена? (Квадрат.)

— На какие фигуры разделен квадрат? (На два треугольника и четырехугольник.) Это детали будущего изделия.

— Сколько всего геометрических фи­гур в квадрате, т.е. в заготовке изделия? (Три.) Есть ли одинаковые? Какие? (Тре­угольники.) Чем они отличаются друг от друга? (Размером.)

— На части какого плавающего сред­ства похожи эти геометрические фигу­ры? Посмотрите на четырехугольник. Что он вам напоминает? (Лодочку.)

— На что похожи треугольники? (На паруса.)

Далее следует выставить готовый об­разец аппликации или техникой мокрых деталей собрать на доске изображение парусника (смочить в воде заранее заго­товленные детали из бумаги и приклеить на доску.)

— Покажите на аппликации и назови­те части парусника. (Корпус, большой па­рус и маленький парус.) Какую форму они имеют?

— Покажите на рисунке большой па­рус. Маленький парус. Корпус.

Таким образом, анализ чертежа и со­отнесение геометрических форм с частя­ми реальных технических объектов поз­волили создать образ парусника, тем самым, развивая мышление детей.

Таким образом, особенностью мышления младшего школьника c ЗПР является интерес не к результату, а к процессу труда. В силу большой отвлекаемости, непроизвольности в первое время ученик часто не следует образцу, получает какие - то случайные детали и начинает сам выдумывать. Планирование, чертежи и т. п. формируют настойчивость в достижении цели, требуют обязательного выполнения необходимых элементов деятельности по образцу.

При организации работы на уроке у учителя имеются большие возможности для развития самоконтроля, обеспечивающего успех всякой деятельности. Сличение учеником своих операций с инструктивной картой, с планом, чертежом способствует развитию пооперационной формы самоконтроля, которая позволяет ученику заранее предотвратить ошибки, оценить себя в процессе создания поделки.

1.3. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ТРУДУ В ЦЕЛЯХ КОРРЕКЦИИ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗПР

Трудовое обучение требует от учащихся начальных классов умения произвольно организовывать свою деятельность, достаточного уровня развития моторики - определенной сформированности основных мыслительных операций: анализа, сравнения, обобщения. Кроме того, оно требует словесной регуляции деятельности, умения планировать работу, осуществлять самоконтроль.

Необходимым условием выполнения любого трудового задания являются умственные действия, придающие труду характер целесообразной, осмысленной деятельности, свойственной только человеку. К таким действиям относятся, прежде всего, анализ (объекта) и сравнение (одного объекта с другим или несколькими). Умению ребенка наблюдать, всесторонне рассматривать наглядный материал, проводить действие сравнения придавал исключительно большое значение К. Д. Ушинский. Связывая обучение сравнению с умственным развитием ребенка, он призывал «беспрестанно учить детей сравнивать». Без сравнения не" может осуществляться действие самоконтроля, ибо в его основе лежат сличение, сопоставление выполняемой работы с заданным образном [26].

Специальное изучение умения анализировать объекты младшими школьниками показывает, что дети с задержкой психического развития выделяют в объекте меньше признаков, чем нормально развивающиеся сверстники; для них также характерны непланомерность анализа (при перечислении признаков ребенок не придерживается какого-либо определенного плана и характеризует объект то с одной, то с другой стороны) и импульсивность осуществляемой деятельности. Выполняя трудовое задание по образцу, дети не умеют должным образом рассматривать его, ограничиваются лишь беглым осмотром и сразу приступают к изготовлению изделия. Призывы учителя к внимательному рассматриванию образца оказываются малоэффективными. На этом этапе деятельности многие учащиеся переоценивают свои возможности, то есть они уверенно отвечают на вопрос учителя, что справятся с предложенным заданием. Необдуманность деятельности и слабая ориентировка в задании приводят ко многим ошибочным действиям, большинство из которых дети не исправляют. Аналогичная картина наблюдается и при сравнении объектов. Зачастую ребенок затрудняется в вычленении сопоставляемых признаков, по которым должно осуществляться данное умственное действие, не сравнивает поэтапно выполняемую работу с заданным образцом. В итоге изготовленные им изделия значительно отличаются от образца (по размерам и количеству деталей, по их взаиморасположению и т. п.).

Недостаточная сформированность аналитико-синтетической деятельности детей проявляется при выполнении ими аппликационных работ по наглядному образцу и особенно при конструировании по различным видам плоскостного образца, в том числе по не полностью расчлененному рисунку. Выполнение заданий на конструирование, всегда связанное с воссозданием объекта из готовых деталей, выявляет особенности образного мышления детей этой категории, недостаточную подвижность их зрительного анализа.

Отставание в формировании умственных действий проявляется также в том, что дети затрудняются правильно вычленять этапы предстоящей работы, четко устанавливать их последовательность, представлять себе свои будущие действия и их результат. Иными словами, их затрудняет планирование предстоящей трудовой деятельности. Слабо развитыми оказываются и навыки самоконтроля - отсутствует потребность самопроверки выполняемой работы. При оценивании своей работы дети не анализируют полученный результат, не сопоставляют его с образцом и часто дают ему завышенную оценку.

Особенности планирования и контрольно-оценочных действий детей связаны с недостаточной регуляцией их деятельности речью [47].

Так известно, организующая роль речи проявляется в том, что речь направляет и регулирует деятельность, способствует ее точности и осмысленности. Дети с задержкой психического развития затрудняются в правильном описании предложенного образца, в рассказе о выполняемой или предстоящей работе, в словесном отчете об уже сделанном. Высказывания учащихся часто формулируются схематично, при этом выявляются присущие детям нечеткость и ограниченность словарного запаса, малая вариативность грамматических форм, трудности в правильном оформлении связного высказывания. Например, рассказывая, как он будет выполнять работу (после предварительного разбора совместно с учителем), ученик говорит: «Надо сначала здесь сложить, потом это согнуть, а здесь вот отрезать. А здесь подклеить» (при этом он все показывает руками). Дети затрудняются в употреблении нужных слов заменяют одни слова другими. Так, при изготовлении елочной гирлянды вместо слова кольцо говорят «фонарик», «кружок», «шарик», вместо надрезать - «отрезать», «разрезать».

Поэтому при обучении детей с задержкой психического развития следует знать не только общие их особенности, но и учитывать возможные индивидуальные проявления, обусловленные большой неоднородностью этой группы учащихся и неравномерным развитием у них отдельных психических функций.

Большое значение для коррекции учебной деятельности детей имеют вопросы культуры труда и организации рабочего места. С первых дней обучения особое внимание следует обратить на воспитание умения готовить к уроку рабочее место и содержать его в порядке, правильно располагать необходимые для данного вида работы инструменты, приспособления и материалы, класть их в процессе работы на свои места.

Культура труда проявляется также в умении экономно расходовать материалы и находить рациональные приемы работы. Эффективным приемом обучения является предварительная разметка мелом на доске. В этом случае учитель рисует на доске формат материала (например, листа бумаги), а ученик показывает мелом, как он будет потом размечать нужную деталь на своем рабочем месте. Также целесообразно подготовить такое задание, где на все детали дается строго определенное количество материала. Ученика предупреждают о том, что материала должно хватить только при условии экономно проведенной разметки [11].

При выработке у учащихся организационных умений и навыков, а также при обучении их правилам безопасной работы и гигиены труда необходимо помнить, что однократных, от случая к случаю, показов правильных приемов работы и требований к ее проведению совершенно недостаточно — нужна систематичность.

В работе по организации деятельности и преодолению импульсивности существенное место отводится воспитанию у учащихся привычки предварительно обдумывать задание, не приступать сразу к исполнительским операциям. В этом отношении трудно переоценить значение аппликационных работ, которые требуют предварительного определения мест прикрепления отдельных частей (деталей), а также соблюдения последовательности операций. У учащихся вырабатываются навыки организованности, умение действовать по заранее составленному плану.

Недостаточная готовность ребенка к школе приводит к необходимости пропедевтической работы как в первоначальный период его обучения, так и в дальнейшем - при изучении наиболее сложного учебного материала. Это выражается в том, что учитель намечает строгую последовательность в работе с учеником, предусматривающую постепенное возрастание трудностей. Так, при обучении резанию ножницами сначала отрабатывается навык резания бумаги по прямым линиям, затем по незначительно изогнутым линиям, потом дети учатся скруглять углы прямоугольных фигур и, наконец, переходят к вырезыванию криволинейных форм. Работа требует детального объяснения и тренировочных упражнений.

В качестве примера постепенного усложнения заданий можно привести также и обучение анализу образца. Зная особенности данного умственного действия у детей с задержкой психического развития, учитель начинает обучение с анализа наиболее простых объектов с меньшим количеством признаков, которые могут свободно вычленяться детьми. На последующих уроках - по мере овладения учеником этой операцией - требования к анализу образца будут возрастать.

Постепенность усложнения учебного материала является одним из основных условий развития самостоятельности учащихся. Учитель должен быть ориентирован на использование потенциальных возможностей ученика, должен хорошо понимать, что ребенок может усвоить сегодня и на что он будет способен завтра. Это поможет учителю избежать частых подсказок, уйти от желания дать учащемуся готовое решение. Нужно предоставить самому ребенку возможность подумать, собраться с мыслями, не спешить, чтобы не допустить ошибочного ответа. Иногда для получения правильного ответа достаточно лишь организовать внимание ученика или помочь ему наводящим вопросом [13].

Особенности психофизического развития учащихся с трудностями в обучении выдвигают задачу активизации их познавательной деятельности. В этом плане важное значение имеют вопросы, которые учитель ставит перед учениками на различных этапах работы, побуждая их к высказываниям. Вопросы должны быть тщательно продуманы и подготовлены заранее. Они могут быть составлены таким образом, чтобы в них уже содержалась часть ответа. При этом нужно помнить о том, что ребенок может неточно выразить мысль, неверно употребить слово, допустить ошибку в грамматическом оформлении фразы. Поправляя ученика и указывая на ошибочность его ответа, нужно в то же время поддержать его желание высказаться, не дать ему почувствовать свою несостоятельность.

На этапе анализа образца вопросы учителя помогают учащемуся точно, последовательно и полно анализировать объект. В поисках ответов он учится активно думать, рассуждать, доказывать. Так, при сборке изделий из деталей конструктора ученик отвечает на вопросы, из каких деталей состоит данное изделие, сколько их, есть ли одинаковые детали по размеру и названию, есть ли детали одинаковые по названию, но разные по размеру, каково их количество.

Стимулирующими для развития мыслительных операций являются вопросы, которые требуют сравнения двух похожих, но не тождественных предметов или их изображений. Например, при изготовлении аппликации «Автобус» учитель предлагает сравнить автобус с троллейбусом. Ученик, отвечая на вопросы, должен вычленить как общие признаки данных объектов, так и те, по которым они отличаются друг от друга. Такой вид работы вызывает у учащихся большой интерес, особенно если сравниваемые и анализируемые объекты умело подобраны. Также полезны вопросы о том, какую геометрическую форму имеет рассматриваемый предмет или его деталь. Существенным является вопрос «Почему?», позволяющий установить причинно-следственные связи [25].

Помощь ученикам при осуществлении планирования и выполнения работы выражается в постановке следующих вопросов: с чего надо начать работу? Что вы будете делать потом? Что уже выполнено? Что осталось сделать? Дети отвечают на вопросы, опираясь на предметно-инструкционную карту или на графическое изображение последовательности работы.

Не менее важными являются вопросы, которые ставит учитель во время исполнительского этапа работы. Одни вопросы помогают ученику в поиске рационального способа действий, другие связаны с предвидением возможных ошибок (почему произошла данная ошибка и что нужно сделать, чтобы она не повторилась). Вопросы, которые предлагаются ребенку на этом этапе, способствуют осознанию выполняемой работы, развитию навыков самоконтроля, активизации мыслительной деятельности. Необходимо помнить, что чем меньше ошибок сделает ученик, тем с большим интересом он станет работать и тем выше будет его познавательная активность.

Вопросы учителя приучают детей правильно оценивать выполненную работу - как собственную, так и друг друга. При оценивании работы дети обычно обращают внимание только на внешние ее характеристики - чистоту, аккуратность. Поэтому важно учить детей проводить оценку на основе сравнения изготовленного изделия с заданным образцом. Учитель спрашивает, почему ученик именно так оценил данную работу, что в ней получилось хорошо и что пока не очень.

Помимо вопросов, активизирующих мыслительную деятельность учащегося, развитию познавательной активности способствует интерес школьника к выполняемой работе и положительное отношение к ней. Одним из условий этого является четкое представление ребенка о назначении изготовляемого изделия. От учителя он узнает о том, для чего будет нужна данная работа: счетный материал - для уроков математики, украшение - к празднику и т. п. Ученик начинает понимать, что его труд нужен школе, родителям, ему самому, что своей работой он может доставить радость другим. Большое значение имеет внешний вид образца. Важно, чтобы этот вид вызывал у ребенка желание изготовить собственными руками такое же изделие. Важно также и бережное, уважительное отношение учителя к результатам труда ученика даже в тех случаях, когда этот результат далек от совершенства. Ребенок должен чувствовать, что учитель всегда готов прийти ему на помощь. Изготовленные изделия должны найти свое применение по назначению: быть подарены младшим товарищам или родителям, использованы в качестве наглядных пособий на уроке, употреблены для игры [30].

Необходимо учитывать и такие особенности детей, как отвлекаемость, несобранность, приводящие к разнообразным ошибкам. Частые поправки со стороны учителя снижают интерес ребенка к работе, поэтому предупреждение ошибок - одно из важных звеньев коррекционной работы.

В связи с ослабленностью процессов запоминания и недостаточным осмыслением учебного материала большое значение имеет осуществление межпредметных связей, когда учебный материал уроков труда связывается с соответствующим материалом уроков математики, изобразительного искусства, ознакомления с окружающим миром и развития речи. Изучение одного и того же материала в различных ситуациях содействует более осознанному, полному и прочному закреплению знаний, умений и навыков. Умелое использование этих связей учителем привлечет и поддержит интерес учащихся к изучаемому материалу. Осуществление таких связей должно быть предусмотрено при изучении каждой темы.

Затруднения детей с задержкой психического развития в осуществлении умственных действий, а также значение умения производить эти действия не только для уроков труда, но и для обучения в целом, ставят вопрос о необходимости его формирования с самых первых уроков труда.

Прежде всего, нужно помочь ученику научиться правильно анализировать образец, овладеть способом анализа, последовательностью этой операции. Он должен указать все необходимые характеристики образца - части, детали, признаки. Должен отметить и расположение деталей относительно друг друга, т. е. определить их пространственные характеристики. Следует учить детей пользоваться измерительными операциями, так как, измеряя объект, они начинают более тщательно его анализировать. При обучении анализу учитель сначала ставит перед учеником определенные вопросы (о них говорилось выше), корригируя его ответы и добиваясь максимальной его активности, а затем ученик должен описать объект самостоятельно [41].

В случае затруднений учитель помогает учащемуся, но, в конечном счете, требует от него полного и правильного самостоятельного анализа.

Выработке умений целенаправленно рассматривать образец, выделять и описывать все его признаки способствуют такие задания, где ученик должен полностью копировать образец, добиваться точного совпадения с ним своего изделия. Учитель требует от учащегося выполнения, например, точно такой же закладки для книги или точно такой же елочной гирлянды, какая предложена в качестве образца. Для этого могут быть использованы различные аппликации, плетеные коврики, несложные изделия из деталей «Конструктора» и т. п. Осуществлять вариации основного задания (внесение дополнений по замыслу и др.) следует разрешать детям лишь тогда, когда умение анализировать образец и действовать по нему будет уже сформировано - иначе их внимание может рассредоточиваться, деятельность станет менее целенаправленной (и управляемой), и в выполненных изделиях могут отсутствовать существенные признаки образца.

Точности и полноте анализа способствует сопровождение его речью. Без умения ученика правильно обозначать отдельные части, детали, признаки образца и четко излагать свои мысли указанное умственное действие не может осуществляться правильно. Поэтому на уроках труда учитель должен специально отрабатывать с учащимися значения слов, терминов, необходимых для описания образца, и следить за правильностью грамматического оформления их высказываний [26].

Обучение учащихся выполнению подобных заданий способствует не только развитию основных мыслительных операций, но и формированию процессов воображения и предвосхищения, которые у детей с задержкой психического развития сформированы недостаточно, а вместе с тем имеют большое значение для обучения в целом.

При обучении анализу образца нужно предусмотреть затруднения детей в одновременной ориентировке на два (и более) признака объекта и специально учить их этому. Дети должны научиться правильно выполнять соответствующие инструкции, показывать, например, «правый верхний угол» (при изготовлении конверта и других поделок), «прямоугольник желтого цвета шириной в 2 см и длиной в 10 см» (в различных аппликациях).

Развитию анализирующего наблюдения помогает сравнение двух объектов с целью выделения их общих и отличительных признаков. Осуществляя сравнение, учащиеся привыкают дольше рассматривать объекты, обдумывать принцип их описания, переносить усвоенный способ сравнения одних объектов на другие. Чем полноценнее дети сравнивают, тем лучше анализируют, вычленяют отдельные признаки.

Большую пользу при этом приносит деятельность учащихся по преобразованию объекта. Так, детям предлагается преобразовать какой-либо объект, изменяя некоторые его признаки, в другой. Например, для сравнения и последующего преобразования ученикам предлагаются две закладки для книги, украшенные аппликацией из цветных геометрических фигур (они могли быть изготовлены на предыдущих уроках труда). Сначала дети оперируют реальными предметами, в качестве которых применяются вырезанные из плотной цветной бумаги геометрические фигуры, соответствующие тем, которые имеются в готовых закладках. Затем ученики производят мысленное преобразование, отвечая на следующие вопросы: «Если в первой закладке поменять местами красный и синий треугольники, она станет такой же, как вторая?»; «Если во второй закладке нижний красный кружок заменить на желтый, будут ли обе закладки одинаковыми?» и т. п [19].

Преобразуя объект, учащиеся должны рассказать, как они будут выполнять задание (как выполнили): нужно ли добавить какую-либо деталь, заменить имеющуюся деталь на другую или лишь поменять детали местами. Речь, сопровождающая действия, помогает обдумыванию и организации деятельности. Учащийся должен просить нужную геометрическую фигуру у учителя, точно формулируя свою просьбу. Если он не указывает всех признаков фигуры, следует намеренно давать ему другую фигуру. Например, если учащийся просит квадрат (не указывая при этом цвет или размер или то и другое вместе), следует предлагать ему квадрат другого цвета, другого размера - до тех пор, пока он не даст полной характеристики нужной детали. Таким образом, дети привыкают к точному и полному описанию предмета с указанием всех его признаков.

Таким образом, учитывая особенности мышления у детей с задержкой психического развития, необходимо оценивать уровень сформированности их умственных действий: умение проводить анализ образца, планировать предстоящую работу, контролировать ее и давать ей адекватную оценку. Нужно также обращать внимание на внешнюю организацию деятельности детей и на соблюдение ими правил безопасности труда.

Кроме того, важен индивидуальный подход к детям: оцениваются их старание, умение преодолевать трудности, продвижение в работе, степень самостоятельности. Робких, нерешительных детей нужно поощрять за малейшие достижения в процессе овладения учебным материалом, самоуверенным и переоценивающим себя - разъяснять причину ошибок, допущенных ими в результате необдуманности, спешки. Уважительное отношение учителя к личности детей должно стать примером для создания правильных взаимоотношений между всеми учащимися класса.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССОВ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

2.1. ИССЛЕДОВАНИЯ ВИДОВ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ

МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы № 37 г. Хабаровска в 3-ем классе коррекции VII вида.

Для достижения цели и решения поставленных практических задач были выбраны следующие методы: констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

На этапе констатирующего эксперимента фиксируется некоторый показатель детского развития, который сложился в обычных условиях обучения и воспитания.

Исследование наглядно-образного и вербально-логического мышления было проведено с помощью специально отобранных методик: методики “Исключение слов” и методики “Укажи лишний предмет” предложенных Т. В. Эксакусто и О. Н. Истратовой (приложение 1).

Методика “Исключение слов” позволяет провести оценку вербально-логического мышления учащихся; методика “Укажи лишний предмет” – оценку наглядно-образного мышления. Данные методики позволяют также сопоставить между собой полученные показатели.

Процедура проведения практического исследования нашей дипломной работы состояла из трех этапов.

Для проведения первого этапа был использован метод констатирующего эксперимента, который был проведен с двумя подгруппами учащихся 3-го класса по 12 детей в каждой: контрольной и экспериментальной.

Целью констатирующего эксперимента являлась оценка вербально-логического и наглядно-образного мышления учащихся 3-го класса контрольной и экспериментальной групп, а также сопоставление между собой полученных показателей.

Проведение данного этапа практического исследования было необходимо нам для того, чтобы выявить доминирующий вид мышления у младших школьников, а также впоследствии констатировать какие-либо произошедшие изменения и выявить влияние обучения на развитие мышления младших школьников.

Для реализации цели этого этапа исследования были использованы специально отобранные методики.

Оценка вербально-логического и наглядно-образного мышления младших школьников в контрольной и экспериментальных группах проводилась с каждым ребенком индивидуально, в спокойной, доброжелательной обстановке.

Для проведения второго этапа практического исследования был использован метод формирующего эксперимента, целью которого являлась целенаправленная, систематическая работа по развитию мышления учащихся 3-го класса экспериментальной группы с помощью трудовой деятельности.

На третьем этапе исследования был применен метод контрольного эксперимента. Его целью являлась повторная оценка вербально-логического и наглядно-образного мышления учащихся 3-го класса контрольной и экспериментальной групп.

Проведение данного этапа исследования было необходимо для того, чтобы выявить, произошли ли какие-либо изменения в развитии мышления детей экспериментальной группы после проведения формирующего эксперимента.

После проведения констатирующего эксперимента с помощью методики “Исключение слов” для оценки вербально-логического мышления и методики “Укажи лишний предмет” для оценки наглядно-образного мышления учащихся 3-го класса контрольной и экспериментальной групп, были проведены количественный и качественный анализ, а также сопоставление полученных данных.

В экспериментальной группе были получены следующие результаты:

- по методике “Исключение слов” после подсчета баллов по общему показателю, 8 учащихся получили по 15–16 баллов и 4 учащихся по 21–22 балла. Переведя полученные абсолютные значения в шкальные оценки: у 8 младших школьников - соответствует низкому уровню развития вербально-логического мышления и у 4 учащихся - соответствует среднему уровню развития вербально-логического мышления.

- по методике “Укажи лишний предмет” после оценки в баллах по общему показателю 8 учащихся получили по 36–37 баллов и 4 учащихся получили по 45–47 баллов. Переведя полученные абсолютные значения в шкальные оценки 8 учащихся имели средний уровень развития наглядно-образного мышления и 4 младших школьника получили высокий уровень развития наглядно-образного мышления (Диаграмма 1).

Диаграмма 1

|  |
| --- |
|  |
| Диаграмма 1. Уровень развития вербально-логического и наглядно-образного мышления учащихся 3-го класса экспериментальной группы на момент констатирующего эксперимента (светлым цветом обозначен - уровень развития вербально-логического мышления, темным - уровень развития наглядно-образного мышления) |

В контрольной группе результаты были следующими:

- по методике “Исключение слов” после подсчета баллов по общему показателю 7 младших школьников получили по 15–16 баллов и 5 детей по 21–22 балла. То есть, у 7 учащихся - соответствует низкому уровню развития вербально-логического мышления и у 5 детей - соответствует среднему уровню развития вербально-логического мышления. Максимальное число баллов, которое мог получить учащийся в ходе эксперимента, равнялось 30 баллам. Поэтому, условно к низкому уровню относятся дети набравшие - менее 10 баллов; к среднему - набравшие от 11 до 22 баллов; к высокому - набравшие от 23 до 30 баллов.

- по методике “Укажи лишний предмет” после оценки в баллах выполнения каждой серии задания по общему показателю 6 младших школьников получили по 36–37 баллов и 6 детей получили по 45–47 баллов. То есть, 6 детей получили соответствие среднему уровню развития наглядно-образного мышления и у 6 младших школьников соответствие высокому уровню развития наглядно-образного мышления (диаграмма 2). Успешность мысленного анализа зрительно воспринимаемых геометрических форм зависела не только от числа составляющих блок элементов, но и от их взаимного расположения. Некоторые учащиеся испытывали трудности при мысленном анализе даже двухэлементного блока.

У детей данной группы демонстрируются трудности в выполнении заданий: исключение лишнего, обобщение, выделение существенных признаков. В основе испытываемых детьми затруднений лежали разные причины. В одних случаях, по-видимому, имелись локальные нарушения пространственного гнозиса. В других случаях нарушение поведения. Порывистые, недостаточно скоординированные движения, общая двигательная расторможенность препятствовали успешному выполнению заданий на конструирование. У некоторых учеников отмечалась отчетливо выраженная негативная реакция. Витя Д. услышав, что его решение неверно, сморщил лицо и капризным, плаксивым тоном начал отказываться от рассматривания новых картинок: «Не буду больше смотреть, не хочу. Я не умею правильно». Потребовались уговоры, объяснения, чтобы убедить мальчика не прерывать «занятий». Среди других учеников было еще несколько человек, у которых отмечалась аналогичная реакция на неудачу при выполнении задания. Были и такие учащиеся, которые оставались совершенно равнодушными к оценке их деятельности со стороны экспериментатора и даже старались продемонстрировать свое безразличие.

В целом у большинства учащихся III класса оказалось несформированным умение устанавливать тождество между простыми геометрическими формами, что связано с нарушением структуры познавательной деятельности. Следовательно, необходимо проведение коррекционно-развивающей работы по развитию аналитико-синтетической деятельности учащихся с задержкой психического развития. Таким образом, развитие аналитико-синтетической деятельности в наглядно-образном мышлении у детей учащихся III класса соответствует среднему уровню. Выявленные затруднения обусловлены недостаточным развитием операций анализа и синтеза.

Диаграмма 2

|  |
| --- |
|  |
| Диаграмма 2. Уровень развития вербально-логического и наглядно-образного мышления учащихся 3-го класса контрольной группы на момент констатирующего эксперимента (светлым цветом обозначен - уровень развития вербально-логического мышления, темным - уровень развития наглядно-образного мышления) |

Результаты проведенного констатирующего эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Результаты проведения констатирующего эксперимента | | | | |
| Группы | Виды мышления | Уровни | | |
| Высокий | Средний | Низкий |
| Экспериментальная группа | Вербально-логическое | - | К.А., Ф.К., К.К., Я.А. | Т.О.,Л.К.,Ш.Л.,У.К.,П.А.,Т.И.,Н.И.,Г.Ж. |
| Наглядно-образное | К.А., Ф.К., К.К., Я.А. | Т.О., Л.К., Ш.Л., У.К., П.А., Т.И., Н.И., Г.Ж. | - |
| Контрольная группа | Вербально-логическое | - | Б.Е., К.Н., Б.Ф., Р.Т., З.А. | Д.В., С.Д., М.Т., К.О., З.Т., П.А., Л.Ю. |
| Наглядно-образное | Б.Е., К.Н., Б.Ф., Р.Т., З.А., П.А. | Д.В., С.Д., М.Т., К.О., З.Т., Л.Ю. | - |

Полученные данные говорят о том, что в экспериментальной группе 67% младших школьников имеют низкий уровень и 33% - средний уровень развития вербально-логического мышления; 67% учащихся - средний уровень и 33% - высокий уровень развития наглядно-образного мышления. В контрольной группе 58% младших школьников имеют низкий уровень и 42% - средний уровень развития вербально-логического мышления; 50% детей - средний и 50% - высокий уровни развития наглядно-образного мышления.

Из вышеприведенных данных, видно, что уровень развития вербально-логического и наглядно-образного мышления у младших школьников экспериментальной группы фактически идентичен уровню развитию вербально-логического и наглядно-образного мышления младших школьников контрольной группы. Из результатов данного этапа исследования также видно, что наглядно-образное мышление в младшем школьном возрасте является доминирующим. Так, при решении мыслительных задач дети опираются на реальные предметы и их изображения. Выводы, обобщения делаются на основе конкретных фактов.

Наблюдение во время экспериментов показали, что дети заметно отличались друг от друга при выполнении предложенных им заданий: а) некоторые ученики верно указывали «лишний» предмет и при этом воспроизводили необходимые родовые понятия; другие выполняли лишь одну часть задания, но не могли назвать нужных понятий; третьи при выполнении заданий испытывали затруднения практически в каждом задании; б) так же были дети, которые правильно сгруппировали предметы, но оказались не в состоянии адекватно объяснить свое решение; в) среди испытуемых были ученики, которые, располагая достаточным запасом родовых понятий, допускали ошибки при практическом решении заданий. Например, у Коли К. родовое понятие объединяло очень ограниченный круг видовых понятий. Восприятие изображения того или иного предмета приводило у него к актуализации соответствующего общего понятия, но из-за слишком узкого объема этого понятия он оказывался не в состоянии правильно сгруппировать предметы; г) некоторые испытуемые, не понимали условности экспериментальной ситуации и ориентировались на дословное выполнение инструкции, то есть искали среди изображенных предметов объективно ненужные, реально ненужные вещи; д) у некоторых испытуемых неправильное решение заключалось в том, что обобщение производилось по какому-нибудь несущественному признаку, выделявшемуся ребенком в одном из предметов.

Проведенное исследование позволило выявить некоторые особенности развития мышления младших школьников с ЗПР и дало основание для следующих выводов:

1. Мыслительная деятельность учеников младших классов имеет ряд специфических особенностей, отличающих их как от детей хорошо успевающих. Это дает основание считать, что ученики с ЗПР, по-видимому, представляют собой особую категорию детей с отклонениями в развитии.

Так, детям давались задания, для решения которых необходимо было последовательное выполнение доступных по содержанию самостоятельных задач. Ученики правильно понимали инструкцию, но оказались не в состоянии соответствующим образом организовать свою работу.

2. Детям с ЗПР в более грубой и отчетливой форме присуща склонность к слепому переносу определенных способов действия, эффективных в одних условиях, в новую ситуацию, где эти способы не являются адекватными для решения поставленной задачи.

3. Характерной особенностью детей с ЗПР является также недостаточная целенаправленность мыслительной деятельности. При выполнении заданий они оказывались не в состоянии воздержаться от операций, противоречащих задаче. Следует отметить, что дети испытывали затруднения, когда обобщение следовало производить одновременно не по одному, а по нескольким признакам.

4. Специфические особенности обнаружились у экспериментальной группы детей и в том, как они используют предлагаемую в эксперименте помощь. Наиболее эффективными для детей с ЗПР оказываются иные формы помощи, чем для хорошо успевающих. Например, максимальная конкретизация задания, как выяснилось в исследовании, в некоторых случаях ведет к увеличению ошибок при выполнении заданий детьми с ЗПР.

5. В процессе исследования было выявлено, что мышление детей с ЗПР имеют значительно большие потенциальные возможности, которые могут реализоваться благодаря умению этих детей использовать помощь, оказываемую им в процессе деятельности. Именно это дает основание считать, что при наличии соответствующих коррекционно-воспитательных мероприятий эти дети смогут овладеть программой школы.

В заключение необходимо отметить, что, хотя по ряду специфических особенностей познавательной деятельности школьники с ЗПР были выделены в особую группу, отдельные представители этой группы заметно отличаются друг от друга. В задачи исследования не входило изучение индивидуальных различий внутри рассматриваемой группы.

Обобщая вышеизложенное, следует подчеркнуть, что результаты проведенного констатирующего эксперимента показали - у учащихся начальных классов доминирует наглядно-образное мышление; большинство детей имеет средний уровень его развития. Таким образом, исходя из итогов констатирующего эксперимента, стало видно, что у младших школьников необходимо целенаправленно и систематически развивать наглядно-образное мышление, не забывая, однако и о других видах мышления.

2.2. СИСТЕМА ЗАНЯТИЙ ТРУДОМ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВНЫХ ВИДОВ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ

Разнообразный труд доставляет детям много радости и содействует их всестороннему развитию. В процессе труда воспитываются любовь к природе, бережное и заботливое отношение к ней. У детей развиваются интерес к трудовой деятельности, сознательное, ответственное отношение к ней.

Труд имеет большое образовательное значение. Он расширяет кругозор детей, создает благоприятные условия для развития мышление и воображение.

Представленные нами занятия созданы под условия коррекционного 3-его класса.

Содержание программы представлено различными видами трудовой деятельности (работа с бумагой, тканью, мехом, работа с природным материалом, пластилином, работа с бросовым материалом и бисером) и направлена на овладение школьниками необходимыми в жизни элементарными приемами ручной работы с разными материалами, изготовление игрушек, различных полезных предметов для школы и дома, что развивает их мышление.

Программа рассчитаны на детей младшего школьного возраста. При обучении используется режим групповых занятий: по три часа два раза в неделю. Объединяются учащиеся, проявляющие достаточно устойчивый, длительный интерес к конкретным видам практической трудовой деятельности: конструированию и изготовлению изделий, выполнению практических работ.

**Цель:** развитие и коррекция мышления у детей с ЗПР младшего школьного возраста.

У учащихся начальных классов с ЗПР недостаточно развита мускулатура пальцев рук, нет необходимой координации движений, слабо развит глазомер. Данные обстоятельства требуют от педагога, кроме фронтального инструктажа, широко использовать индивидуальный.

Задачи программы включают в себя следующие компоненты:

- развитие вербально-логического мышления;

- развитие наглядно-образного мышления.

Задачи программы будут достигнуты, если ребенок на занятиях займет позицию “Я хочу это сделать сам”. В задачу педагога входит не столько помочь ребенку в осознании или изготовлении, сколько создать условия, при которых его потенциал будет использован полностью.

Для этого педагогу необходимо помнить об особенностях деятельности ребенка на занятии, включающей в себя как равнозначный интеллектуальный и моторный компоненты, т.е. на занятии должна быть специально организованная часть, направленная на обеспечение безусловного понимания сути и порядка выполнения практической работы, и должным образом оснащенная самостоятельная деятельность ребенка по преобразованию материала в изделии.

В подражательной деятельности заложены большие возможности для обучения учащихся. Но задержка младших школьников на этом уровне обучения отрицательно сказывается на их развитии: учащиеся становятся интеллектуально пассивными, часто беспомощными при самостоятельном решении самых простых заданий. Использование инструкционных и технологических карт и других видов изобразительной наглядности увеличивает время на занятии на практическую работу, позволяет наиболее подготовленным учащимся работать самостоятельно, соединяя “работу ума с работой рук”, а учителю иметь большую возможность оказать помощь менее подготовленным учащимся.

Индивидуальный труд учащихся во внеурочное время заключается в том, что под общим руководством педагога младшие школьники самостоятельно выполняют интересующие их трудовые задания. Тематика, содержание, сложность и трудоемкость этих заданий должны подбираться с учетом возрастных особенностей младших школьников и возможностей обеспечения их всем необходимым для успешного выполнения намеченных планов.

Планирование имеет направленность на формирование у детей мыслительных умений и навыков: анализ, планирование, организация и контроль трудовой деятельности, которые расширяются и углубляются в процессе любой трудовой деятельности школьников. Большое значение приобретает выполнение правил культуры труда, экономного расходования материалов, бережного отношения к инструментам, приспособлениям и материалам. В процессе занятий по рукоделию учащиеся закрепляют навыки работы с такими универсальными инструментами и приспособлениями, как ножницы, иглы, шаблоны (выкройки) для разметки тканей, различными измерительными инструментами.

Изготовление изделий необходимо строить на различном уровне трудности: по образцу, рисунку, простейшему чертежу, по собственному замыслу ребенка с учетом индивидуальных особенностей и возможностей школьника. При изготовлении какого-либо изделия ребенок учится устанавливать последовательность выполнения действий, порядок работы инструментами. Пропуск самой незначительной операции или выбор не того инструмента, который нужен в данный момент, - все это сразу же сказывается на качестве работы. Ребенок действует в системе наглядно выраженных требований, выбирает и сопоставляет варианты действий, отбирает наиболее рациональные пути решения задания, сравнивает полученный результат с планируемым ранее, оценивает его. Это способствует формированию у учащихся способности к планированию. Планирование предупреждает ошибочные действия, способствует более четкому представлению порядка операции. Это сказывается на качестве изделий школьника, позволяет ему познать радость труда.

**Тематическое планирование и содержание программы по темам и объему**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Тема | Всего часов | Теоретических | Практических |
| 1 | Вводное занятие | 2 | 2 | - |
| 2 | Вязание крючком | 38 | 5 | 33 |
| 3 | Работа с бумагой. | 30 | 3 | 27 |
| 4 | Работа с тканью, мехом. | 72 | 4 | 68 |
| 5 | Работа с бросовым мат-м. | 62 | 4 | 58 |
| 6 | Работа с пластилином | 10 | 1 | 9 |
| 7 | Итоговое занятие | 2 | 2 | - |
|  | Итого | 216 | 21 | 195 |

Перспективный план работы с бумагой: обучения аппликации детей младшего школьного возраста с ЗПР

Количество занятий – 15

1 блок «Мир растений» - 3 занятия.

2 блок «Мир зверей» - 5 занятий.

3 блок «Мир птиц» - 5 занятий.

4 блок «Мир машин» - 2 занятия.

БЛОК 1 «МИР РАСТЕНИЙ»

Цель: развитие образного мышления

Занятие 1. Тема «Ромашка»

Задачи:

- развитие образных представлений о мире растений и освоение приемов вырезания и складывания, передающих образ цветов.

- развитие координации движений в процессе вырезания и складывания листа бумаги в разных направлениях.

Занятие 2. Тема «Тюльпан»

Задачи:

- развивать конструктивно-логическое мышление в процессе работы с бумагой.

- закреплять приемы вырезания и складывания.

- воспитывать трудолюбие и старание.

Занятие 3. Тема «Фиалка»

Задачи:

- развивать навыки логического мышления, закрепляя навыки самостоятельной работы в вырезании, складывании, конструировании.

- поэтапное обучение работе над созданием фигурок для аппликации.

БЛОК 2 «МИР ЗВЕРЕЙ»

Цель: развитие образных представлений о зверях, освоение приемов вырезания

Занятие 4. Тема «Кошка»

Задачи:

- развивать ассоциативное мышление, эмоционально-образное восприятие мира.

- отработать приемы поэтапного создания композиции.

- познакомить со способом соединения деталей – склеивание.

Занятие 5. Тема «Собака»

Задачи:

- продолжать учить составлять бумажные фигурки растений и животных, используя схемы.

- развивать умение устанавливать связь между разными явлениями.

- углубление ассоциативно-образного мышления детей в процессе конструирования деталей.

Занятие 6. Тема «Медведь»

Задачи:

- развитие и совершенствование навыков вырезания фигур из листа бумаги.

- развивать ассоциативное мышление и образное восприятие посредством знакомства с миром морских животных.

Занятие 7. Тема «Лисичка»

Задачи:

- продолжать развивать образное мышление на уровне взаимосвязи явлений.

- познакомить детей с формой лисы и способом получения ее из бумаги.

- способствовать развитию мелкой мускулатуры кистей рук и выработки точности движений.

- продолжать учить детей создавать композиции. Проанализировать затруднения, возникающие в процессе работы.

Занятие 8. Тема «Волк»

Задачи:

- закреплять умения вырезания фигур из бумаги.

- закреплять навыки поэтапного выполнения заданий.

- формировать ассоциативно-конкретное и абстрактное мышления, с помощью ориентации приклеивания фигуры на лист бумаги.

- воспитывать аккуратность.

БЛОК 3 «МИР ПТИЦ»

Цель: развитие навыков логического мышления, внимательности и сосредоточенности

Занятие 9. Тема «Павлин»

Задачи:

- развивать образные представления о птицах и освоение приемов вырезания и складывания, передающих образ птиц.

- развивать конструктивно-логическое мышление в процессе работы с бумагой.

- отрабатывать приемы поэтапного создания композиции.

Занятие 10. Тема «Воробей»

Задачи:

- формирование ассоциативного мышления через сравнение форм животных, растений и птиц.

- учить детей действовать последовательно, объясняя свои действия.

- повышать интерес детей к изготовлению аппликаций.

Занятие 11. Тема «Пингвины на льдине»

Задачи:

- продолжать учить детей последовательности действий.

- формировать ассоциативно-конкретное мышление.

- продолжать учить детей вырезать аппликации из бумаги, пользуясь схемой (приложение 2).

Занятие 12. Тема «Ворон»

Задачи:

- формировать чувство стиля, развивая абстрактно-образное мышление.

- упражнять в свободном выборе цвета и размера аппликации.

- воспитывать дисциплинированность.

Занятие 13. Тема «Журавль»

Задачи:

- продолжать учить видеть образ в еще незаконченной фигуре, выделять главное.

- на основе словесных объяснений учителя сформировать у детей образы птиц. Подкрепить их жестикуляцией и мимикой.

- воспитывать любовь к природе.

БЛОК 4 «МИР МАШИН»

Цель: развитие творческого мышления и навыков работы с многоструктурной композицией.

Занятие 14. Тема «Грузовик»

Задачи:

- учить развивать творческое мышление.

- закреплять умение соединять отдельные детали вместе.

Занятие 15. Тема «Жигули»

Задачи:

- продолжать развивать творческое мышление.

- упражнять в свободном выборе цвета.

- воспитывать уважение к труду.

- развивать творческие способности детей на базе пройденного материала и сформированных навыков свободного использования основных конструктивных свойств бумаги.

- закреплять умения вырезания аппликаций.

В ходе занятий на уроках труда, важно формировать у младших школьников с ЗПР такие мыслительные операции, как сравнение, обобщение, анализ, синтез, классификацию. Однако, при выполнении заданий были выявлены некоторые специфические особенности мышления.

Мы отмечали у детей нарушение целенаправленности мыслительной деятельности. У учеников с ЗПР нередко наблюдалось соскальзывание с инструкции, они начинали все аппликации делать одинаково.

Характерными для этих школьников оказались также трудности при выполнении аппликаций, когда один и тот же объект следовало включить в разные системы обобщений, отражающих сложные взаимосвязи между явлениями реальной действительности, например из оригами сделать аппликацию.

При выполнении заданий у школьников отчетливо обнаружилась некоторая инертность мышления, склонность к шаблонным, стереотипным действиям.

Школьники с ЗПР, как правило, второе задание выполняли так же, как и первое. Замечание экспериментатора о том, что первое задание выполнено неверно, не действовало на испытуемых, не заставляло их искать другие способы решения. Полученные данные совпадают с имеющимися в психологической литературе материалами о недостаточном уровне сформированности высших форм анализа у детей с ЗПР.

Наблюдения за учениками с ЗПР в ходе опытов обнаружили, что дети по-разному реагировали на то, как экспериментатор оценивал результаты их деятельности.

2.3. РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Мышление – это высший, наиболее обобщающий и опосредованный процесс отражения в человеческом сознании действительности, устанавливающий связи и отношения между познаваемыми объектами, раскрывающими их свойства и сущность.

После проведения контрольного эксперимента, для осуществления которого были повторно применены: методика “Исключение слов” для оценки вербально-логического мышления и методика “Укажи лишний предмет” для оценки наглядно-образного мышления учащихся 3-го класса контрольной и экспериментальной групп, были проведены количественный и качественный анализ результатов, и вновь сопоставлены полученные данные.

В экспериментальной группе:

- по методике “Исключение слов” после произведения всех необходимых расчетов, по общему показателю 5 учащихся получили по 15 –16 баллов и 7 младших школьников по 21–22 балла. То есть, у 5 младших школьников - соответствует низкому уровню развития вербально-логического мышления и у 7 детей - соответствует среднему уровню развития вербально-логического мышления;

- по методике “Укажи лишний предмет” после необходимых расчетов, по общему показателю 3 учащихся получили по 36–37 баллов и 9 младших школьников получили по 47–48 баллов. То есть, 3 ребенка соответствуют среднему уровню развития наглядно-образного мышления и 9 учащихся соответствуют высокому уровню развития наглядно-образного мышления (Диаграмма 3).

При истолковании результатов исследования следует обращать внимание на то, как ребенок реагирует на наводящие вопросы и критические возражения экспериментатора - "подхватывает" ли он эту помощь или не понимает ее.

Диаграмма 3

|  |
| --- |
|  |
| Диаграмма 3. Уровень развития вербально-логического и наглядно-образного мышления учащихся 3-го класса экспериментальной группы на момент контрольного эксперимента (светлым цветом обозначен - уровень развития вербально-логического мышления, темным - уровень развития наглядно-образного мышления) |

В контрольной группе:

- по методике “Исключение слов” по общему показателю 6 младших школьников получили по 15–16 баллов и 6 детей по 21–22 балла. То есть у 6 учащихся - соответствует низкому уровню развития вербально-логического мышления и у 6 детей - соответствует среднему уровню развития вербально-логического мышления.

- по методике “Укажи лишний предмет” по общему показателю 6 младших школьников получили по 36–37 баллов и 6 детей получили по 45–47 баллов. То есть 6 детей получили соответствие среднему уровню развития наглядно-образного мышления, а у 6 младших школьников соответствие высокому уровню развития наглядно-образного мышления (Диаграмма 4).

Диаграмма 4

|  |
| --- |
|  |
| Диаграмма 4. Уровень развития вербально-логического и наглядно-образного мышления учащихся 3-го класса контрольной группы на момент контрольного эксперимента (светлым цветом обозначен - уровень развития вербально-логического мышления, темным - уровень развития наглядно-образного мышления) |

Результаты проведения контрольного эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Таблица 2. Результаты проведения контрольного эксперимента | | | | |
| Группы | Виды мышления | Уровни | | |
| Высокий | Средний | Низкий |
| Экспериментальная группа | Вербально-логическое | - | К.А., Ф.К., К.К., Я.А., Н.И., П.А., Т.И. | Т.О., Л.К., Ш.Л., У.К., Г.Ж. |
| Наглядно-образное | К.А., Ф.К., К.К., Я.А., Т.И., Н.И., П.А., Т.О., У.К. | Л.К.,Ш.Л.,Г.Ж. | - |
| Контрольная группа | Вербально-логическое | - | Б.Е., К.Н., Б.Ф., Л.Ю., Р.Т., З.А. | Д.В., С.Д., М.Т., К.О., З.Т., П.А. |
| Наглядно-образное | Б.Е., К.Н., Б.Ф., Р.Т., З.А., П.А. | Д.В., С.Д., М.Т., К.О., З.Т., Л.Ю. | - |

Следовательно, в экспериментальной группе 42% младших школьников имеют низкий уровень и 58% - средний уровень развития вербально-логического мышления; 25% учащихся - средний уровень и 75% - высокий уровень развития наглядно-образного мышления. В контрольной группе 50% младших школьников имеют низкий уровень и 50% - средний уровень развития вербально-логического мышления; 50% детей - средний и 50% – высокий уровни развития наглядно-образного мышления.

Таким образом, из результатов данного этапа исследования видно, что уровень развития наглядно-образного мышления у младших школьников экспериментальной группы значительно повысился после проведения формирующего эксперимента, кроме того, у детей стал выше и уровень развития вербально-логического мышления. А в контрольной группе, где формирующий эксперимент не проводился уровень развития вербально-логического и наглядно-образного мышления у детей остался неизменным.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что результаты проведенного контрольного эксперимента показали - при целенаправленной, систематической работе по развитию мышления младших школьников, большинство учащихся имеют высокий уровень его развития.

По окончании практического исследования нами был проведен сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов (Таблица 3).

Таблица 3

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Сводная таблица результатов констатирующего и контрольного экспериментов | | | | | |
| Этапы исследования | Группы | Виды мышления | Уровни | | |
| Высокий | Средний | Низкий |
| Констатирующий эксперимент | Экспериментальная группа | Вербально-логическое | - | 4 | 8 |
| Наглядно-образное | 4 | 8 | - |
| Контрольная группа | Вербально-логическое | - | 5 | 7 |
| Наглядно-образное | 6 | 6 | - |
| Контрольный эксперимент | Экспериментальная группа | Вербально-логическое | - | 7 | 5 |
| Наглядно-образное | 9 | 3 | - |
| Контрольная группа | Вербально-логическое | - | 6 | 6 |
| Наглядно-образное | 6 | 6 | - |

Таким образом, из выше представленных данных видно (Таблица 3), что за время проведенной работы по развитию мышления младших школьников в экспериментальной группе нам удалось значительно повысить уровень развития наглядно-образного мышления детей (Диаграмма 5).

Диаграмма 5

|  |
| --- |
|  |
| Диаграмма 5. Уровень развития наглядно-образного мышления учащихся 3-го класса экспериментальной группы на момент констатирующего и контрольного экспериментов (светлым цветом обозначен - уровень развития вербально-логического мышления, темным - уровень развития наглядно-образного мышления) |

Следовательно, полученные во время практического исследования результаты позволяют говорить о том, что у учащихся начальных классов доминирует наглядно-образное мышление; большинство детей имеют средний уровень его развития, но при целенаправленной, систематической работе по его развитию большинство учащихся имеют средний и высокий уровень развития мышления.

В ходе практического исследования был разработан ряд общих рекомендаций и советов для родителей по развитию мышления младших школьников дома.

Результаты проведенного контрольного эксперимента показали - при целенаправленной, систематической работе по развитию мышления младших школьников, большинство учащихся имеют высокий уровень его развития.

2.4. РЕКОМЕНДАЦИИ К РАЗВИТИЮ МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ТРУДА

В связи с тем, что эти дети с ЗПР ослабленное мышление, учителю важно выявлять уровень знаний и практических умений учащегося. Учитель выясняет степень сформированности общетрудовых мыслительных умений: анализировать образец изготавливаемого изделия, планировать предстоящие действия и операции, контролировать свои действия, отчитываться о выполненной работе, оценивать собственную работу и работы товарищей по классу.

Для восстановления и закрепления утраченных знаний и умений целесообразно организовать работу ученика на первоначальных уроках по каждой программной теме на несложном материале из программы предыдущего года обучения. Только в таких условиях ученик сможет постепенно включиться в работу, организовать свою деятельность на выполнение трудовых заданий, сможет с помощью учителя вспомнить и восстановить прежние знания, умения и навыки.

Для воспитания положительного отношения к выполняемой работе следует поощрять детей даже за незначительные успехи.

Развитию самостоятельности способствует постепенное сокращение «доз» помощи: от показа нужного приема (способа) работы до повторной инструкции либо только до привлечения внимания ученика или же до частной организации его деятельности.

Для развития взаимосвязи между речью и деятельностью особое значение имеют словесные отчеты детей. Рассказ ученика о выполненной работе способствует осознанию ребенком правильности (ошибочности) произведенных действий, закреплению понимания последовательности этапов работы и отдельных операций.

Следует учить детей правильно понимать словесную инструкцию. Здесь также необходимо соблюдать принцип постепенного усложнения заданий.

Учителя должны помнить, что дети с ЗПР, сравнивая предметы, проявляют склонность к установлению различия, не умея в то же время уловить сходство. Так же при сравнении предметов или явлений они часто опираются на случайные внешние признаки, не выделяя существенных признаков. То есть учитель должен бороться с этой необычайной конкретности мышления учеников.

Дети должны научиться мыслить, то есть:

1) совершить переход от отражения действительности в ее ситуационных наглядных образах к отражению в понятиях, правилах, закономерностях;

2) совершать еще более сложный переход от простого воспроизведения этих образов и представлений к мыслительным действиям, т. е. к решению задач, формулированию и проверке гипотез.

Учитель должен организовывать систематическое включение учащихся в коллективные формы учебно-трудовой деятельности и производительного труда, способствующие развитию познавательной активности и воспитанию мышления.

Так как наглядные образы детей с ЗПР недостаточно динамичны, они недостаточно направленно преобразуются под влиянием задачи. Однако по мере школьного обучения увеличивается полнота мысленного анализа объектов, совершенствуются приемы наглядного мышления, повышается роль воображения в нем, становится более доступным наглядное обобщение.

Учителя должны остерегаться, чтобы они строили методику обучения только на основе принципа наглядности и опирались на одни конкретные представления. Наглядные методы обучения необходимы, но ими нельзя ограничиваться. Задача учителя в том и состоит, чтобы помочь ребенку отвлечься от конкретных представлений и перейти к высшей ступени познания - логическому, словесному обобщению.

На уроках трудового обучения решаются важнейшие воспитательные задачи. Выполняя трудовые задания, дети учатся ставить перед собой цель, проявлять настойчивость в ее достижении, преодолевать при этом различные трудности. Эти положительные качества личности формируются в результате направленной работы учителя, который, зная особенности детей своего класса, проявляет по отношению к ним терпение и тактичность, дает возможность думать, собираться с мыслями, хвалит за самые незначительные успехи.

Следует с большим вниманием относиться к оценке трудовой деятельности учащихся с задержкой психического развития. Основным критерием оценки является правильность выполнения работы согласно полученному заданию, т. е. оценка по соответствию с образцом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты проведенного констатирующего эксперимента показали – у учащихся начальных классов доминирует наглядно-образное мышление; большинство детей имеет средний уровень его развития. Результаты проведенного контрольного эксперимента показали – при целенаправленной, систематической работе по развитию мышления младших школьников с ЗПР с помощью трудовой деятельности, большинство учащихся имеют средний уровень его развития.

Исходя из итогов констатирующего эксперимента, стало видно, что у младших школьников необходимо целенаправленно и систематически развивать наглядно-образное мышление, не забывая, однако и о других видах мышления. Для проведения формирующего эксперимента был разработан и применен на практике перспективный план, в котором акцент был сделан на развитие наглядно-образного мышления младших школьников экспериментальной группы.

Суммируя результаты практического исследования, следует отметить, -процедура проведения исследования состояла из трех этапов, на каждом из которых был использован свой психолого-педагогический метод: констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты. Результаты проведенного констатирующего эксперимента показали - у учащихся начальных классов доминирует наглядно-образное мышление; большинство детей имеет средний уровень его развития.

Обобщая полученные результаты, следует подчеркнуть, - сопоставление результатов констатирующего и контрольного экспериментов, что за время проведенной работы по развитию мышления младших школьников в экспериментальной группе нам удалось значительно повысить уровень развития наглядно-образного мышления детей.

Проанализировав теоретические аспекты данной проблематики, и проверив их экспериментальным путем, можно сформулировать следующие основные теоретические и практические выводы.

Проблема развития мышления в младшем школьном возрасте детей с ЗПР сегодня является актуальной, поскольку мышление у младших школьников с ЗПР развивается на основе усвоенных знаний, и если нет последних, то и нет основы для развития мышления, и оно не может созреть в полной мере.

Таким образом, гипотеза, выдвинутая нами в данной дипломной работе: у учащихся начальных классов доминирует наглядно-образное мышление; большинство детей имеет средний уровень его развития, но при целенаправленной, систематической работе по его развитию большинство учащихся будет иметь средний и высокий уровень развития мышления - подтверждена. Цель, поставленная нами в данной работе, полностью достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.

2. Асеев В. Г. Возрастная психология. – Иркутск, 1984. – 320 с.

3. Астапов В. М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. - М., 1994. – 325 с.

4. Астапов В. Хрестоматия. Дети с нарушениями развития Учебное пособие для студентов и слушателей спец. факультетов. - М., 1985. – 218 с.

5. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста Учебное пособие/ под ред. Цветковой Л.С. - М., 2001. – 300 с.

6. Бехтера Н.П. Нейрофизиологические аспекты психической деятельности человека. - Л., 1971. – 271 с.

7. Богданова Т. Г., Корнилова Т. В. Диагностика познавательной сферы ребенка. – М.: Роспедагенство, 1994. – 68 с.

8. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2т. Т.2./ Под ред. Петровского А. В. – М.: Педагогика, 1979. – 400 с.

9. Блонский П. П. Педология. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. – 288 с.

10. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер, 2003. – 528 с.

11. Венгер Л.А. Овладение опосредственным решением познавательных задач и развитие когнетивных способностей ребенка // Вопросы психологии 1983г. №2.

12. Веккер Л. М. Психические процессы. В 3-х т., – СПб.: Изд-во Ленинградсткого университета, Т. 3. 1981. – 325 с.

13. Возрастная и педагогическая психология: тексты./Под ред. Шуаре Марта О. – М.: Изд-во Московского университета, 1992. – 272 с.

14. Волков Б. С., Волкова Н. В. Методы изучения психики ребенка. – М.: Академия, 1994. – 296 с.

15. Волков Б. С. Психология младшего школьника. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 128 с.

16. Вулдридж Д. Механизмы мозга. – М.: Мир, 1965. – 344 с.

17. Выготский Л. С. Психология. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2000. – 1008 с.

18. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. 2-е изд., испр. и доп. - М., 1973. – 421 с.

19. Власова Т. А., Лебединская К. С. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития у детей // Дефектология. 1975. № 5.

20. Выготский Л. С. Умственно отсталый ребёнок. - М., 1956. – 290 с.

21. Гуревич К. М. Индивидуально-психологические особенности школьников. – М.: Просвещение, 1988. – 176 с.

22. Детская практическая психология./Под ред. Богдана Н. Н. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2003. – 116 с.

23. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. – СПб.: Питер, 2003. – 319 с.

24. Дети с задержкой психического развития /Под ред.Т. В. Власовой, В.И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. - М., 1984. – 210 с.

25. Дети с ограниченными возможностями проблемы и инновационные тенденции и воспитание и обучение Хрестоматия по курсу Коррекционная педагогика и социальная психология / Сост. Соколова Н.Д. - М., 2001. – 267 с.

26. Жидкина Т.С., Кузьмина И.Н. Методика преподавания ручного труда в младших классах коррекционной школы. – М.: Академия, 2005. – 192 с.

27. Зак А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. – М.: Наука, 1984. – 220 с.

28. Исследование особенностей прогностической деятельности /сост.: Л. И.Переслени, В. Л. Подобед, Л. Ф. Чупров. – Абакан., 1990. – 317 с.

29. Калмыкова З.И. Особенности генезиса продуктивного мышления у детей с задержкой психического развития // Дефектология.1978г. № 3

30. Корнева В.Д. Эти загадочные малыши. - Ярославль., 1999. – 200 с.

31. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.

32. Лапшин В. А., Пузанов Б. П. Основы дефектологии. - М., 1990. – 342 с.

33. Лебединский В. В. Нарушение психического развития у детей. - М., 1985. – 217 с.

34. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. - М., 1971. – 351 с.

35. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга. - М., 2000. – 373 с.

36. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 2000. – 456 с.

37. Макланов А.Г. Общая психология. - СПб., 2001. – 206 с.

38. Мустаева Л.Г. Коррекционно-педагогические и социально-психологические аспекты сопровождения детей с задержкой психического развития: Пособие для учителей начальной школы, психологов-практиков, родителей. - М., 2005. – 284 с.

39. Никишина В.Б. Василенко Т.Д. Психодиагностика в системе социальной работы: Учебное пособие для студ. высших. учебн. завед. - М., 2004. – 310 с.

40. Немов Р. С. Психология. В 3-х кн. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, Кн. 1, 1997. – 688 с.

41. Обухова Л. Детская психология: Теории, факты, проблемы. – М.: Академия, 1995. – 360 с.

42. Общая психология. /Под ред. Петровского А. В. – М.: Просвещение, 1976. – 479 с.

43. Основы психодиагностики./Под ред. Шмелева А. Г. – Р.–на–Д.: Феникс, 1996. – 544 с.

44. Отбор детей во вспомогательные школы. Под ред. С. Д. Забрамной. - М., 1971. – 224 с.

45. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. Под ред. Ж. И. Шиф. - М., 1965. – 249 с.

46. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. - СПб., 1997. – 304 с.

47. Поддъяков К.И. Мышление дошкольников. - М., 1977. – 275 с.

48. Педагогика./Под ред. Пидкасистого П. И. – М.: Роспедагенство, 1995. – 638 с.

49. Психодиагностика: Теория и практика./ Под ред. Талызиной Н. Ф. – М.: Прогресс, 1986. – 206 с.

50. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. №2111 «Дефектология. – 2-е изд., перераб. и доп. - М, 1979. – 200 с.

51. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. В 2 кн. – М.: ВЛАДОС – ПРЕСС, Кн 1., 2002. – 384 с.

52. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Наука, 1958. – 220 с.

53. Столяренко Л. Д. Основы психологии. – Р.-на-Д.: Феникс, 1997. – 736 с.

54. Тихомиров О. К. Психология мышления. – М.: Наука, 1984. – 280 с.

55. Холодная М. А. Общие вопросы психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

56. Хомская Е.Д. Нейропсихология. - М., 2002. – 350 с.

57. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект. Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. - М., 1995. – 421 с.

58. Шкуренко Д. А. Общая и медицинская психология. – Р.-на-Д.: Феникс, 2002. – 352 с.

59. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Просвещение, 1974. – 198 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методика «Укажи лишний предмет»

Цель – Исследование способности к обобщению и абстрагированию, умение выделить существенные признаки.

Подготовка исследования: подготовить 10 таблиц размером 12х12 см, разделенных на 4 квадрата, в каждом квадрате изображен предмет, 3 предмета на таблице можно объединить по существенному признаку, а 4-й из них – лишний, например: кукла, пирамидка,… матрешка и платье.

Проведение исследования. Исследование проводиться индивидуально с детьми. Ребенку показывают по одной таблице и говорят: «Посмотри на карточку. Здесь нарисованы 4 предмета. Три из них подходят друг к другу, а четвертый – лишний. Какой предмет лишний и почему? Как можно назвать вместе остальные три предмета?»

Обработка данных. Анализируют особенности обобщения предметов ребенком: обобщает ли он по понятийному признаку или делает обобщение на основе представления об одновременном участии предметов в житейской ситуации. Выявляют умение подобрать обобщающее слово к группе предметов.

Выясняют, какие группы предметов легче объединить, а также, как зависит процесс обобщения от возраста и психических особенностей детей.

Методика «Исключение слов»

Цель: исследование анализа и синтеза в мышлении детей.

Инструкция: «Вам необходимо прочитать слова каждого ряда, определить «лишнее» слово и сказать, что объединяет оставшиеся слова».

Назначение теста: диагностика развития способности к обобщению.

Тестовый материал

1. Собака, корова, овца, лось, кошка. Собака, корова, овца, лось, лошадь.

2. Футбол, хоккей, ручной мяч, баскетбол, водное поло. Футбол, хоккей, ручной мяч, баскетбол, бадминтон.

3. Енисей, Обь, Печора, Лена, Индигирка. Енисей, Обь, Печора, Лена, Дон.

Ключ к тесту

- В первом случае «лишнее слово» – «лось», остальные слова обозначают домашних животных; во втором случае - «собака», остальные слова обозначают копытных животных.

- Во втором случае «лишнее слово» – «баскетбол», так как во всех других играх имеется вратарь, во втором случае – «бадминтон», так как в остальных играх играют команды, а в бадминтоне игра идет один против одного.

- В третьем случае «лишнее слово» – «Печора», так как остальные географические объекты находятся в Азии, во втором случае – «Дон», так как остальные реки текут на север.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Аппликация из оригами

**Тема:** «Пингвины на льдине».

**Задачи:**

- Познакомить с новой моделью (фигурка пингвина) и этапами изготовления.

- Развитие мышления в процессе изготовления модели.

- Развитие творческого воображения, фантазии, чувства вкуса при создании композиции.

- Повторить правила работы с ножницами и клеем.

- Воспитывать у ребят чувство аккуратности и бережливости во время выполнения работы.

- Развитие кругозора учащихся.

**Материал для выполнения работы:**

Цветной картон

Цветная бумага

Клей ПВА

**Оборудование урока:**

Образец работы

Схемы этапов выполнения модели

Таблицы с терминами

Карта Антарктиды

Фрагмент фильма Ридерз Дайджест «Симфония жизни» (пингвины) или фрагмент фильма видео энциклопедии для народного образования «Биология-3» (пингвины)

ХОД УРОКА

**1. Организационный момент**

**2. Сообщение темы и задач урока**

– Сегодня на уроке мы будем конструировать из бумаги, и создавать композицию. Конструирование из бумаги или оригами – это удивительное превращение квадратика (на доске вывешивается табличка с термином).  
При помощи конструирования по типу оригами можно изготовить множество игрушек, украшений, красивые панно, различные композиции. Конечно же, создатели бумажных фигурок черпали свои модели из природы. Вот и мы с вами обратимся к природе и отправимся в путешествие по Антарктиде.  
Вы ребята знаете, что глобус – это уменьшенная модель Земли. Посмотрите, макушка глобуса выкрашена белым и снизу тоже. Это неспроста, так обозначены на глобусе две противоположные области Земли. Самая северная – Арктика и самая южная – Антарктида.

Антарктида огромная белая страна – земля, закованная в ледяной панцирь, –  огромный материк. Недра Антарктиды хранят полезные ископаемые: железную руду, алмазы, каменный уголь. Жить и работать в Антарктиде нелегко. Холоднее места не сыщешь во всём мире. Даже летом здесь 50 мороза. А про зиму и говорить нечего все 90.  
В глубине суровой Антарктиды не встретишь ни зверя, ни птицы. Все её обитатели держатся поближе к берегу. Тут и теплее, и пищу в море легче раздобыть. Антарктиду населяют тюлени, морские львы, морские слоны, киты, птицы, много рыбы.

Итак, отправляемся, а поможет нам в этом Цветик-семицветик из сказки В. Катаева:

Лети, лети, лепесток,

Через Запад на Восток

Через Север, через Юг

Возвращайся, сделав круг.

Лишь коснёшься ты земли –

Будь, по-моему, вели…

Вели, чтобы мы оказались на Антарктиде!

Возвращаемся в класс. Показ видеофильма.

Вопросы после просмотра

– Кто нас встретил на Антарктиде? (Пингвины.)

– Какие они пингвины? (Пингвины древние птицы. В настоящее время существует 16 – 18 видов этих интересных обитателей Антарктиды. Птицы, а летать не умеют, потому что вместо крыльев у них лапы-ласты, которые помогают им плавать. Пингвины отличные ныряльщики. Тысячи тонких пёрышек и подкожный жир помогает им перенести такие морозы.)

**3. Анализ конструкции образца**

На память о нашем путешествии мы сделаем вот такую аппликацию. (Показ)



Она будет несколько необычная, главные её герои будут выполнены методом оригами.

– Давайте посмотрим, из скольких деталей сделана фигурка пингвина? (Одной.)

– Как вы думаете, какой формы была деталь, пока её не сложили? (Квадрат.)

– Что это за фигура квадрат? (Свойства квадрата.)

– Я брала квадратик 10 см, а если взять квадратик большего размера получится ли такой пингвин? (Да, Только больше размером.)

– Размер квадратика не влияет на нашу модель, но мы должны помнить, что размеры пингвина должны соответствовать размерам основы. (Показ.)

– Как соединим модель с основой? (Мы её приклеим за всю поверхность – это аппликация.)

**4. Анализ технологии изготовления**

– Из какого материала мы будем делать? (Из цветной бумаги.)

– Тонкую цветную бумагу удобно складывать. Наметим план. (Вывешивается инструктивная карта-схема.)

– Что сделаем сначала? (Разметим сгибанием квадрат, лишнюю часть отрежем.)

– Давайте вспомним правила безопасности при работе с ножницами.

– Далее будем складывать по схеме.

– А как завершим работу? (Приклеим модель к основе.)

– А что возьмём за основу? (Картон.)

– Почему картон, а не цветную бумагу? (Бумага выгибается, приобретает не эстетичный вид.

Картон не будет деформироваться при контакте с клеем.)

– Вспомним правила работы с клеем.

**5. Оборудование рабочего места**

Давайте проверим рабочее место. Вспомним ещё раз, что нам нужно для урока:

– цветная бумага;

– картон;

– ножницы;

– клей;

– салфетка;

– подкладная клеёнка.

**6. Самостоятельная работа с фронтальным показом**

– Сейчас мы будем выполнять работу, чтобы всё получилось хорошо, вы должны чётко работать по схеме.

1. Возьмём полоску чёрной бумаги, разметим сгибанием квадрат. Место сгиба, говоря на специальном языке, называется фальц. (Вывешивается табличка с термином.)

Фальцевать – сгибать в определённом порядке. (Вывешивается табличка с термином.)

2. Взяли ножницы отрезали лишнюю часть. Положили ножницы.

Далее поэтапно идет показ и выполнение работы.

3. Мы должны приклеить модель к основе. Возьмём основу, чего на ней не хватает? (Льдов.)

4. Для этого возьмём лист белой бумаги и вырежем льдины.

5. Расположим все детали на основе. Я пройду проверю.

6. Приклеиваем.

7. Украсим свою работу (приделаем клювик, глазки).

8. Сделаем ещё несколько моделей пингвинов. (По возможности.)

9. Отложим свою работу, у кого что получилось.

**7. Актуализация знаний**

– С какими новыми терминами познакомились?

– Как мы выполняли работу, чтобы не пропустить какое либо действие? (По схемам.)

– Что ещё вы запомнили на уроке?

**8. Показ работ**

– Вы сегодня хорошо работали.

**9. Домашнее задание**

– Можете продолжить работу, можно придумать к своей аппликации весёлую историю про пингвинов.