# ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 2

ГЛАВА 1 РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ 4

1.1.Развитие внимания умственно отсталых школьников 4

1.2 Развитие мышления умственно отсталых школьников 7

1.3 Особенности памяти умственно отсталых школьников 14

1.4 Развитие речи умственно отсталых школьников 18

ГЛАВА 2 РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ 22

2.1. Выявление уровня развития познавательных процессов умственно отсталых школьников 22

2.2. Развитие познавательных процессов у умственно отсталых школьников 27

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 34

Библиография 36

# ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. Реализация человеком своей сущности невозможна без ориентации в мире, адекватного знания о нем. Познание - сложный, диалектически противоречивый процесс постепенного воспроизведения в сознании, в совокупности образов и понятий, сущности вещей и процессов, включая самого человека и жизнь общества. Результатом познавательной деятельности являются знания. Они возникают, функционируют, совершенствуются в процессе активной практической деятельности человека. Познавательные процессы в рамках деятельности выполняют роль инструментов познания окружающего мира.

Развитие познавательных процессов детей обучающихся в коррекционной школе является важным условием коррекционного обучения. Объясняется это социально-гуманистическими тенденциями в современном обществе, во всем мире и в России в частности. Умственно отсталый ребенок характеризуется исследователями общим недоразвитием и мыслительные способности, естественно формируются у него с большими задержками. Общество, же должно позаботиться, чтобы такой ребенок вырос и вступил во взрослую жизнь без особых проблем. Для этого надо подробно исследовать вопросы формирования познавательных процессов, интересу к учебе у детей с недостатками интеллекта.

Познавательные процессы умственно отсталых детей формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности, поэтому их мыслительные операции замедленно развиваются и обладают своеобразными чертами.

Изучением познавательных процессов умственно отсталых детей занимались такие отечественные ученые, как Л.В.Занков, А.И.Липкина, Е.М.Кудрявцева, И. М. Соловьев, Ж.И. Шиф, М.С.Певзнер и многие другие авторы.

Цель данного исследования – рассмотреть развитие познавательных процессов умственно отсталых школьников.

Объект исследования – познавательные процессы.

Предмет исследования – развитие познавательных процессов умственно отсталых школьников.

Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи:

1. Рассмотреть особенности развитии познавательных процессов умственно отсталых школьников;

2. Выявить уровень развития познавательных процессов в ходе экспериментального исследования;

3. Разработать мероприятия по развитию познавательных процессов умственно отсталых школьников.

Курсовая работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы.

# ГЛАВА 1 РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

## 1.1.Развитие внимания умственно отсталых школьников

Под вниманием понимают направленность психической деятельности человека, ее сосредоточенность на объектах, имеющих для личности определенную значимость. Внимание может быть направленно как на объекты внешнего мира, так и на собственные мысли и переживания [15].

Уровень развития внимания у учащихся вспомогательной школы весьма низок. Умственно отсталые дети смотрят на объекты или их изображения, не замечая при этом присущих им существенных элементов. Вследствие низкого уровня развития внимания они не улавливают многое из того, о чем им сообщает учитель. По этой же причине дети выполняют ошибочно какую-то часть предложенной им однотипной работы.

Л. С. Выготский указывает, что существует два вида внимания - непроизвольное и произвольное. В соответствии со своей теорией опосредствованного характера высших психических процессов он рассматривал слабость произвольного внимания у умственно отсталых как одну из причин, препятствующих формированию понятий. В то же время недостаточную произвольность внимания Л. С. Выготский связывал с недоразвитием речи, знака, а в конечном счете-самообладания, как стадии овладения собственным поведением. [2]

Ж.И. Шиф выделет два источника невнимательности. Первый и наиболее типичный источник - колебания психической активности, являющиеся проявлением летучих, кратковременных фазовых состояний в коре головного мозга. [17]

Это можно назвать быстрой истощаемостью психических процессов. Не следует думать, что эта истощаемость, или, иначе, утомляемость, обнаруживается только к концу школьного дня либо к концу года. Истощаемость может наступить и на первом уроке после некоторого умственного напряжения. Это падение и колебание тонуса психической активности может иметь место у каждого школьника с ослабленной нервной системой (даже у ученика массовой школы). Однако у многих учащихся вспомогательной школы колебания тонуса психической активности возникают постоянно и очень часто.

Таких детей изучали Е. Д. Хомская и Э. С. Мандрусова. По данным Э. С. Мандрусовой, церебрастенические состояния наблюдаются у олигофренов и других учащихся вспомогательных школ. Эти состояния значительно затрудняют усвоение изучаемых в школе предметов. По ее же данным, есть церебрастеничные дети, которые настолько сообразительны, что их никак нельзя отнести к числу умственно отсталых. Однако (по причине церебрастении) они оказываются не в состоянии учиться в массовой школе. Грубо выраженные и частые колебания внимания мешают им усвоить программу не только массовой, но и вспомогательной школы. Длительная, травмирующая их психику школьная неуспеваемость вызывает у этих детей невротические и психопатоподобные синдромы. [13]

Е. Д. Хомская подробно излагает литературные источники, в которых раскрывается вопрос о механизмах нарушения внимания. Е. Д. Хомская рассматривает вопрос о причинах колебания внимания и делает вывод о том, что они недостаточно изучены, особенно применительно к произвольной умственной деятельности человека. Неясным остается, по ее мнению, роль различных мозговых структур в осуществлении обусловленных речью произвольных форм внимания. Данные ее исследования свидетельствуют о большой роли в осуществлении этого процесса медиобазальных отделов коры лобных долей головного мозга. [13]

Значительный интерес представляет выполненное С. В. Лиепиня исследование внимания. В ходе постепенно усложнявшихся индивидуальных экспериментов она установила зависимость продуктивности внимания от характера предлагавшихся испытуемым установок. Кроме того, в этом исследовании выявился разный объем и тип внимания у умственно отсталых детей с различной динамической организацией (возбудимые и тормозимые).

Несколько иной подход к недостаткам внимательности и возможности их преодоления был предложен П. Я. Гальпериным. Он не отрицает того, что одной из причин слабости внимания является неполноценность нервных процессов. Вместе с тем он рассматривает внимание как формирующийся навык.

П. Я. Гальперин исходит из такого понимания внимания, согласно которому оно представляет собой формирующийся навык самоконтроля. Согласно полученным ими материалам этот навык может быть сформирован в специально созданных для этого условиях. Указанный навык тесно связан с критичностью и самообладанием. В свете сказанного задача педагога и воспитателя состоит в том, чтобы приучить умственно отсталых детей проверять правильность собственных действий, следить за своей речью, перечитывать написанное и т. п. [16]

С точки зрения рассматриваемой проблемы значительный интерес представляет собой исследование Н. С. Осиповой. Работа посвящена опыту формирования внимания у умственно отсталых детей. В основу развития внимания автором положена теория П. Я Гальперина о поэтапном формировании умственных действий. В ходе экспериментального исследования у умственно отсталых школьников формировались навыки самоконтроля при чтении и письме. [16]

Из полученных данных Н. С. Осипова делает вывод о том, что невнимательность умственно отсталых школьников в процессе чтения и письма вовсе не обязательно является следствием нарушения корковой нейродинамики. Вниманию, как действию самоконтроля, можно и нужно специально обучать. Несомненно, что это положение правильно. Работы в указанном направлении предстоит еще очень много.

Таким образом, нарушения внимания у детей, перенесших органическое поражение головного мозга, выражены довольно сильно. Тем более нет оснований применять максимум средств для воспитания у них навыка самоконтроля, т. е. умения произвольно действовать и проверять свои действия.

## 

## 1.2 Развитие мышления умственно отсталых школьников

Мышление – это процесс познания человеком действительности с помощью мыслительных процессов – анализа, синтеза, суждений и т.п. Выделяют три вида мышления: [18]

- наглядно-действенное (познание с помощью манипулирования предметами (игрушками);

- наглядно-образное (познание с помощью представлений предметов явлений);

- словесно-логическое (познание с помощью понятий, слов, рассуждений).

В самом определении умственной отсталости содержится указание на то, что первейшим ее признаком является нарушение познавательной деятельности.

У умственно отсталого ребенка-дошкольника наблюдается крайне низкий уровень развития мышления, что прежде всего объясняется неразвитостью основного инструмента мышления - речи. Из-за этого он плохо понимал смысл разговоров членов семьи, содержание тех сказок, которые ему читали. Он часто не мог быть участником игр, так как не понимал необходимых указаний и инструкций; к нему все реже обращались с обычными поручениями, так как видели, что ребенок не может понять их смысл.

Из-за дефектов восприятий ребенок накапливает чрезвычайно скудный запас представлений. Бедность, фрагментарность и "обесцвеченность" представлений умственно отсталых детей описана М. М. Нудельманом. Он показывает, как разнородные объекты теряют в представлениях детей все индивидуальное, оригинальное, уподобляются друг другу, становятся похожими. [13]

Бедность наглядных и слуховых представлений, крайне ограниченный игровой опыт, малое знакомство с предметными действиями, а самое главное плохое развитие речи лишают ребенка той необходимой базы, на основе которой должно развиваться мышление.

Ж. И. Шиф и В Г. Петрова пишут, что мышление умственно отсталых детей формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности. Следовательно, умственно отсталый ребенок оказывается неподготовленным к поступлению в школу. Он очень отличается от здорового ребенка большой конкретностью мышления и слабостью обобщений. [21]

В книге "Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы" приводится большое количество экспериментальных данных, характеризующих неполноценность мыслительных операций умственно отсталых детей (синтез, анализ, сравнение и т. д ). Так, например, М. В. Зверева и А. И. Липкина пришли к выводу, что умственно отсталые дети, сравнивая предметы, проявляют склонность к установлению различия, не умея в то же время уловить сходство. [1]

Профессор Л. В. Занков обнаружил, что при сравнении предметов или явлений умственно отсталые дети часто опираются на случайные внешние признаки, не выделяя существенных признаков. Их суждения относительно сравниваемых предметов строятся иногда по типу: "Воробей серенький, а ворона каркает"; иначе говоря, суждение имеет форму сравнения, а по сути таким сравнением не является. Опыт каждого учителя вспомогательной школы свидетельствует о необычайной конкретности мышления учеников. [12]

Основной недостаток мышления умственно отсталых детей - слабость обобщений - проявляется в процессе обучения в том, что дети плохо усваивают правила и общие понятия. Они нередко заучивают правила наизусть, но не понимают их смысла и не знают, к каким явлениям эти правила можно применить. Поэтому изучение грамматики и арифметики - предметов, в наибольшей степени требующих усвоения правил, - представляет для умственно отсталых детей наибольшую трудность. Сложной задачей для них является также усвоение новых общих понятий и правил, с которыми они имеют дело при изучении других учебных предметов. В то же время как научные исследования, так и школьный опыт свидетельствуют о том, что ученики вспомогательной школы довольно быстро развиваются и каждую из мыслительных операций выполняют в старших классах лучше, чем в первых.

Существует две концепции не сформированности обобщения.

Согласно первой концепции слабость обобщения есть первичный основной дефект, не подлежащий дальнейшему психологическому объяснению. Все высшее, человеческое умственно отсталому ребенку недоступно. Обобщение-это высшее, наиболее "сложное приобретение человеческого мозга.

Иную точку зрения высказывает Л. С. Выготский. Нисколько не отрицая того факта, что мышлению умственно отсталых детей свойственна конкретность, Л С. Выготский писал, что недоразвитие высших форм мышления является первым и наиболее частым осложнением, возникающим как вторичный синдром при умственной отсталости; но осложнением, возникающим не обязательно. Следовательно, по мнению Л. С. Выготского, умственно отсталые дети могут научиться обобщать. Но этот процесс (научения) происходит медленнее, чем у здоровых людей. Для того, чтобы научить умственно отсталого умению обобщать, необходимо использовать особые средства обучения. [3]

Согласно теории Курта Левина, основными причинами умственной отсталости детей являются косность, тугоподвижность, недифференцированность их аффективно-волевой, или, иначе говоря, личностной сферы.

К. Левин, основываясь на данных экспериментальных исследований сферы потребностей, намерений и строения действий умственно отсталых детей, объясняет конкретность их мышления, неумение абстрагировать и обобщать тугоподвижностью и косностью аффективной сферы. Он рассуждает при этом так. Конкретность мышления слабоумного ребенка означает, что каждая вещь и каждое событие получают для него свое особое значение. Он не может выделить их как самостоятельные части независимо от ситуации. Поэтому абстрагирование, т. е. образование группы и обобщение ее на основании известного существенного родства между предметами, крайне затруднено у этого ребенка. [3]

Мышление умственно отсталого ребенка неправомерно рассматривать в отрыве от сферы его потребностей, интересов, направленности. Но выводить слабость мышления из аффективной сферы, считать аффективную косность причиной конкретности мышления неправомерно. Поскольку мышление ребенка нельзя рассматривать как врожденную способность, поскольку этот процесс возникает - в норме и в патологии - при жизни ребенка, следует искать причины его своеобразия и его недостатков в самом индивидуальном развитии мышления ребенка.

Таким образом, динамическая теория умственной отсталости К. Левина, хотя и сыграла известную роль в понимании этого явления, но не объяснила его.

Значительно продуктивнее оказались представления Выготского о ядерных признаках умственной отсталости, обусловленных болезненной неполноценностью мозга. Этими ядерными признаками являются, видимо, открытые школой академика И. П. Павлова слабость замыкательной функции коры, инертность и слабость нервных процессов Это затрудняет формирование обобщений, но вовсе не делает принципиально невозможным такое формирование. [1]

Развитие правильного мышления у умственно отсталых детей - трудная, но принципиально разрешимая задача. Она достигается с помощью специально разработанных олигофренопедагогикой приемов обучения. Одним из важных вопросов этого обучения является обдуманный, методически грамотный переход от наглядного показа к словесно логическому обобщению.

Особенности наглядного мышления учащихся вспомогательной школы были изучены Ж. И. Шиф с помощью удачно найденной ею экспериментальной методики. Была использована занимательная задача, суть которой заключалась в том, что дети должны были найти среди десяти данных им предметов те, которые могли бы быть использованы, т. е. выполнять роль отсутствующих в наборе трех предметов-кружки (первая задача), молотка (вторая задача) и пробки (третья задача). Исследованные ученики массовой школы, решая эту задачу, вначале искал предметное сходство между имеющимися и заданными объектами, иногда предлагали воображаемые способы переделки, изменения имеющихся в наборе предметов, а на последнем, более трудном этапе устанавливали сходство по признаку функциональной пригодности, т. е. по пригодности имеющегося объекта к выполнению новой роли (например, наперсток в роли чашки). [21]

Учащиеся III класса вспомогательной школы пользовались преимущественно способом выделения сходства по функциональному признаку и не вносили предложений о возможности преобразования предметов. Ученики V класса вспомогательной школы уже заботились об установлении предметного сходства, а ученики VII класса могли решать задачу двумя способами и находить большое число объектов, сходных с заданными.

Из этих данных Шиф делает выводы об особенностях и недостатках наглядного мышления умственно отсталых детей. Их наглядные образы недостаточно динамичны, 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. [21]

Одной из важнейших трудных проблем, от положительного решения которых зависит оптимальное развитие мышления умственно отсталых детей, является вопрос о переходе от наглядного чувственного познания к словесно-оформленному, логическому, обобщенному. В исследовании В. Г. Петровой содержится наиболее удачный ответ на этот вопрос Она отметила, что на уроках учителя вспомогательной школы часто ограничивают наглядные приемы объяснений только показом предметов. Иначе говоря, учитель обращается только к зрительному анализатору детей.

В Г Петрова организовала экспериментальные уроки иначе. Детям были розданы подлежащие сравнению предметы Учащим ся предлагалось сравнить два предмета, выполнив для этого различные практические действия. Так, например, для того чтобы установить сходство между кружкой и пузырьком, дети должны были налить в них воду, обвести карандашом на бумаге их дно, погладить их стенки, а для того чтобы установить различия этих предметов, детям предлагалось попытаться прикрыть оба предмета резиновой пробкой, измерить их высоту, определить уровень воды и т д.

Мышлению учащихся вспомогательных школ свойственны и другие особенности. К ним, в частности, относится непоследовательность мышления. Особенно" ярко эта черта выражена у тех умственно отсталых детей, которым свойственна быстрая утомляемость. К этой категории принадлежат дети с сосудистой недостаточностью, перенесшие травму, ревматизм и т. д. Начав правильно решать задачу, они нередко "сбиваются" с правильного пути из-за случайной ошибки или случайного отвлечения внимания каким-либо впечатлением. Такие дети, неплохо приготовив домашнее задание, при ответе могут потерять нить мысли и заговорить о чем-либо, не имеющем отношения к делу.

В иных случаях нарушения логики суждений возникают из-за чрезмерной тугоподвижности, вязкости интеллектуальных процессов, склонности застревать на одних и тех же частностях, деталях.

И. М. Соловьев, исследовавший мышление умственно отсталых детей при решении арифметических задач, обнаружил у них тенденцию к стереотипному мышлению. Эта тенденция проявлялась в том, что каждую новую задачу дети пытались решать по аналогии с предыдущими. При подобной "вязкости" мышления также неизбежны какие-то нелогичные скачки, переходы от одного к другому. Длительно задержавшись мыслью на множестве деталей, ребенок все же вынужден перейти к следующему суждению это происходит в виде скачка, затем ребенок снова увязает в деталях, подробностях. Такая непоследовательность из-за инертности часто наблюдается у олигофренов, но резче всего выступает у детей больных эпилепсией и частично у перенесших энцефалит. Следующий недостаток-слабость регулирующей роли мышления. [1]

Особые трудности возникают у учителя в связи с тем, что умственно отсталые дети не умеют пользоваться в случае необходимости уже усвоенными умственными действиями. Природа этого дефекта изучена меньше, чем он того заслуживает.

Ж. И. Шиф отмечает, что после ознакомления с новой задачей ученики младших классов вспомогательной школы иногда сразу же принимаются ее решать. В их уме не возникает вопросов, предваряющих действия. Новая задача не вызывает у умственно отсталых детей попыток предварительно представить себе в уме ход ее решения. [17]

Умственно отсталый ребенок часто не обдумывает своих действий, не предвидит их результата. Это, как уже говорилось, означает, что ослаблена регулирующая функция мышления.

Этот недостаток тесно связан с так называемой некритичностью мышления. Некоторым умственно отсталым детям свойственно не сомневаться в правильности своих, только что возникших предположений. Они редко замечают свои ошибки умственно отсталые дети даже не предполагают, что их суждения и действия могут быть ошибочными. Неумение сопоставить свои мысли и дейтвия с требованиями объективной реальности носит название некритичности мышления.

Указанная особенность мышления в большей или меньшей степени присуща многим умственно отсталым детям. В наиболее резкой степени она обнаруживается у детей с поражением или недоразвитием лобных долей мозга.

## 

## 1.3 Особенности памяти умственно отсталых школьников

И. М. Сеченов писал - что память - это краеугольный камень психического развития ребенка. Благодаря памяти ребенок фиксирует и обобщает прошлый опыт, приобретает знания и умения. Без памяти немыслимо формирование личности человека, так как без суммирования прошлого опыта не может возникнуть единства способов поведения и определенной системы отношений к окружающему миру. [1]

Как показали исследования X. С. Замского, умственно отсталые дети усваивают все новое очень медленно, лишь после многих повторений, быстро забывают воспринятое и, главное, не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике. [10]

Замедленность и непрочность процесса запоминания проявляются прежде всего в том, что программу четырех классов массовой школы умственно отсталые дети усваивают за 7-8 лет обучения.

Чтобы прочно усвоить какой-либо новый материал, например таблицу умножения, учащимся вспомогательной школы необходимо значительно большее число повторений, чем учащимся массовой школы. Без многократных повторений учебного материала у умственно отсталые дети очень быстро его забывают, так как приобретенные ими условные связи угасают значительно быстрее, чем у нормальных детей

Разработаны многие дидактически ценные принципы, позволяющие повысить качество усвоения нового учебного материала, к их числу относится исследованный и разработанный Х С Замским принцип разнообразия при повторении учебного материала [10]

Эти основные, пользуясь термином Л С Выготского, ядерные свойства памяти умственно отсталых детей, а именно замедленный темп усвоения всего нового, непрочность сохранения и неточность воспроизведения - отчетливо видны педагогам. [3]

Эти свойства памяти, из за которых дети медленно и поверхностно усваивают жизненный опыт и знания, не выступают субъективно для самих детей и даже для их родителей в качестве дефекта памяти, как таковой Указанные недостатки обычно оценивают в сочетании с умственной недостаточностью и лишь в порядке самоутешения иногда называют плохой памятью.

Значительно чаще жалоба на плохую память возникает у детей страдающих каким либо текущим сосудистым или иным поражением головного мозга. Это те обращающие на себя внимание самих детей и их родителей проявления "забывчивости", в которых погрешность памяти обнаруживается особенно отчетливо. Некоторые учащиеся вспомогательной школы оказываются не в состоянии ответить на вопрос, воспроизвести содержание заданного им урока даже тогда, когда они довольно прочно его усвоили. Стоит, однако, посадить такого "забывшего" урок ученика на место, как он спустя несколько минут без всякого дополнительного повторения или напоминания сам вдруг вспоминает нужный ответ. У некоторых учащихся подобная забывчивость достигает столь выраженной степени, что они почти никогда не в состоянии отвечать перед классом в тот момент, когда это необходимо. Только спустя то или иное время они вспоминают забытое. [3]

Физиологической основой подобной забывчивости является не угасание условных связей, как при обычном забывании, а лишь временное внешнее торможение корковой деятельности (чаще всего это охранительное торможение)

Помимо перечисленных недостатков памяти умственно отсталых детей (замедленность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения, эпизодическая забывчивость), следует также отметить несовершенство их памяти, обусловленное плохой переработкой воспринимаемого материала.

И М. Сеченов, сравнивая память человека с фонографом (в современном представлении - магнитофоном), указывал, что существенное свойство человеческой памяти состоит в классификации, отборе и переработке воспринимаемых впечатлений. Далеко не все впечатления внешнего мира усваиваются и воспроизводятся человеческим мозгом Способность полностью воспроизводить все впечатления внешнего мира, действующие на наши анализаторы, является патологией памяти. У нормального человека в процессе запоминания впечатления внешнего мира подвергаются классификации, отбору, переработке [1]

Этот процесс переработки и отбора подлежащих запоминанию впечатлений тесно связан с другой особенностью или чертой человеческой памяти, а именно с опосредствованным характером запоминания. Отбирая нужное, существенное, подлежащее сохранению, человек пользуется для лучшего удержания этого материала каким-либо обозначением, чаще всего словом Опосредствованное запоминание осмысленного материала-это высший уровень запоминания. В некоторых учебниках говорится о механической и логической (или смысловой) памяти как о двух разных способностях Правильнее, однако, говорить не о видах памяти, а об уровнях ее развития Если в раннем детстве нормальный ребенок многое запоминает механически, то впоследствии он все более Широко пользуется опосредствованными способами запоминания.

Эта особенность человеческой памяти применительно к детям разного возраста хорошо раскрыта в исследовании А. Н Леонтьева В том же исследовании показано, что опосредствованные приемы запоминания малодоступны умственно отсталым детям. [15]

Не менее обстоятельным было исследование памяти умственно Отсталых детей, проведенное Л В Занковым. Он показал, что "соотношение непосредственного и опосредствованного запоминания у учащихся вспомогательной школы динамично, изменчиво. Учащиеся младших классов еще не умеют пользоваться приемами опосредствованного, т. е. осмысленного, запоминания и запоминают логически связанный материал не лучше, а хуже, чем отдельные слова или числа. В старших классах, т. е. по мере обучения во вспомогательной школе, умственно отсталые дети овладевают адекватными приемами осмысленного запоминания, которое становится значительно лучше.

Слабость мышления, мешающая умственно отсталым детям выделить существенное в подлежащем запоминанию материале, связать между собой отдельные его элементы и отбросить случайные, побочные ассоциации, резко понижает качество их памяти. Ряд исследователей (Л. В. Занков, X. С. Замский, Б. И. Пинский и др.) показали, что при воспроизведении рассказов ученики вспомогательных школ повторяют отдельные слова, фразы из рассказов, но не могут изложить своими словами основной смысл или сюжет. Исследование сохранившихся у учеников вспомогательных школ представлений о предметах или явлениях, ранее ими воспринятых (М. М. Нудельман), обнаружило, что они быстро забывают их отличительные своеобразные признаки, а потому уподобляют друг другу вовсе не сходные предметы, явления.

Плохое понимание воспринимаемого материала приводит к тому, что учащиеся вспомогательной школы лучше запоминают внешние признаки предметов и явлений в их чисто случайных сочетаниях Они с трудом запоминают внутренние логические связи и отношения, так как просто не вычленяют их. Также плохо они понимают и запоминают отвлеченные словесные объяснения. Именно поэтому так важно умело и одновременно сочетать при изучении нового материала предъявление наглядных пособий с отвлеченными словесными объяснениями.

Характерной особенностью всех умственно отсталых детей является неумение целенаправленно заучивать и припоминать.

Когда умственно отсталым детям читают вслух рассказ, они стремятся запомнить наизусть отдельные фразы, но не вникают в его содержание.

Учитель должен подсказать детям наиболее целесообразные приемы заучивания и припоминания учебного материала, помочь им сформировать эти сложные навыки. Приобретение такого умения не имеет ничего общего с так называемой тренировкой памяти, состоящей в механическом заучивании большого бессмысленного материала.

## 

## 1.4 Развитие речи умственно отсталых школьников

Здоровый ребенок 3-4 лет уже обладает большим словарным запасом, его активная речь носит почти правильную грамматическую норму, а фонетические погрешности произношения остаются лишь в виде мелких исключений.

В то же время у ребенка-олигофрена как слуховое различение, так и произношение слов и фраз возникает значительно позже. Речь его скудна и неправильна. Основные причины, обусловившие такое состояние речи,-слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцировочных условных связей во всех анализаторах, а иногда преимущественно в каком-либо одном. Значительную отрицательную роль играет также общее нарушение динамики нервных процессов, затрудняющее установление динамических стереотипов - связей между анализаторами.

Недоразвитие речи может быть обусловлено в первую очередь медленно формирующимися и нестойкими дифференцировочными условными связями в области слухового анализатора. Из-за этого ребенок долго не дифференцирует звуков речи окружающих людей, долго не усваивает новых слов и словосочетаний. Он не глух, он слышит даже тихий шорох или изолированный звук, произносимый родителями, но звуки обращенной к нему связной разговорной речи воспринимаются им нерасчлененьо. [15]

Такой ребенок выделяет и различает лишь немногие слова. Процесс выделения этих воспринимаемых адекватно слов из речи окружающих происходит совершенно иным, более медленным темпом, чем в норме. Это и есть первая, основная причина запоздалого и неполноценного развития речи. Но и далее, когда эти слова уже выделены и узнаются как знакомые, известные, она все еще воспринимаются нечетко. Умственно отсталые дети плохо различают сходные звуки, особенно согласные; поэтому, если учитель говорит им, например, что на дереве появились почки, они могут услышать в этом созвучии и бочки, и бошки, и почке и т. д. В дошкольном возрасте ошибки детей, наблюдающиеся при повторении ими новых слов, расцениваются окружающими обычно лишь как дефекты произношения, которых, кстати говоря, действительно очень много.

Однако в школе, в процессе обучения ребенка письму, становится возможным установить, что многие его ошибки обусловлены именно недостаточным развитием слухового анализатора. Когда ребенок пишет под диктовку удка. вместо утка или лотка вместо лодка, он не различает фоном д и г.

Причина указанного состояния фонематического слуха - все тo же замедленное формирование дифференцировочных условных связей в слуховом анализаторе. По мере обучения в школе эти связи более или менее успешно образуются. Но последствия столь замедленного усвоения речи для общего психического развития детей очень серьезны.

Недостатки фонематического слуха усугубляются замедленным темпом развития артикуляции, т. е. комплекса движений, необходимых для произнесения слов.

Развитие всех движений ребенка, в том числе моторики его речедвигательного аппарата, также зависит от особенностей формирования дифференцировочных условно рефлекторных связей в Области двигательного анализатора.

Замедленное, неполноценное развитие анализаторов приводит к тому, что при олигофрении, как правило, резко задерживается развитие речи. К тому времени, когда речь должна бы быть средством общения, обозначения и орудием мышления, она оказывается в крайне неразвитом состоянии. Очень часто при олигофренин первые отдельные слова появляются в 2-3 года, а короткие, скудные и аграмматичные фразы - к 5-6 годам. К школьным годам дети приходят с резким недоразвитием речи.

Недостатки речи умственно отсталых школьников изучены очень основательно многими психологами (А. Р. Лурия, М. Ф. Гнездилов, Г. М. Дульнев, М. П. Кононова, В. Г. Петрова). Большое значение речевых дефектов для общего психического недоразвития детей показано в особой главе книги "Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы". В этой главе приводится подробнейшая сводка исследований самых различных показателей речевого развития. [17]

Прежде всего, обнаруживается, как этого и следовало ожидать, что словарный запас учащихся младших классов вспомогательной школы значительно меньше, чем словарь их здоровых сверстников. Разница между пассивным и активным словарем, существующая и в норме, у олигофренов особенно велика. Их активный словарь особенно скуден. Дети-олигофрены очень мало пользуются прилагательными, глаголами, союзами.

Даже тот словарный запас, который уже освоен учеником вспомогательной школы, длительное время остается неполноценным, так как значение употребляемых им слов большей частью не соответствует действительному значению слова. Этот факт имеет место и у всякого нормального ребенка. Так, например, здоровый маленький ребенок может называть словом киска и домашнюю кошечку, и пушистого игрушечного медвежонка, и воротник маминого пальто. Вначале дядя-это всякий мужчина, кроме папы; лишь постепенно ребенок усваивает точное значение слова дядя, выражающего определенную степень родства. По выражению И. М. Сеченова, слово остается для ребенка известное время не понятием, а лишь "кличкой", наименованием нескольких предметов. Затем происходит постепенное уточнение его значения. У умственно отсталых детей переход от слов-"кличек" к словам-понятиям совершается очень долго и с большим трудом. [1]

Грамматический строй речи у учащихся первых классов вспомогательной школы крайне несовершенен. Их фразы односложны. Дети очень редко пользуются соподчиненными предложениями, очень затрудняются в подборе слов для выражения оттенков мысли. В школьные годы у умственно отсталых детей сохраняются формы речи, которыми здоровые дети пользуются в 3-4 года, в частности ситуативная речь, неполно раскрывающая содержание мысли и потому понятная лишь тому, кто знает ситуацию. Дети широко пользуются местоимениями, вместо того чтобы называть действующих лиц, говорят, что они "пошли туда" или "мы были там", вместо того чтобы объяснить место происходящих событий или обозначить действующих лиц.

Таким образом, вспомогательная школа помогает учащимся исправлять недостатки произношения, способствует значительному увеличению словарного запаса, совершенствованию грамматического строя речи. Под влиянием школьного обучения речь всех умственно отсталых детей начинает успешно развиваться. Увеличивается словарный запас, улучшается произношение, обогащается, становится вес более развернутым грамматический строй речи, увеличивается потребность в словесном общении. Дети слушают речь учителя, стремятся понять ее, беседуют друг с другом, стараются найти точные формулировки для того, чтобы успешнее ответить урок. Но все же нельзя забывать о том, что то орудие мышления, которое у здоровых детей оказывается сформировавшимся задолго до поступления в школу, у умственно отсталых возникает и совершенствуется лишь после поступления во вспомогательную школу.

# ГЛАВА 2 РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

## 

## 2.1. Выявление уровня развития познавательных процессов умственно отсталых школьников

Экспериментальное исследование развития познавательных процессов у умственно отсталых школьников проводилось в коррекционной школе VIII вид г. Благовещенска. В обследовании участвовала группа детей из 22 человек. Работа проводилась в следующем порядке:

1. Обследование познавательных процессов детей;
2. Разработка и проведение дидактических игр;
3. Повторное обследование и подведение итогов.

С целью выявления особенностей познавательных процессов умственно отсталых школьников было проведено тестирование.

Методика № 1 «Узнавание фигур»

Тест Бернштейна, для оценки зрительной памяти.

Детям предлагаем таблицу размером 50 х 50 см. с 9 геометрическими фигурами, время экспозиции – 15 секунд. Им необходимо запомнить фигуры. Сразу после показа им надо в ответном бланке вычеркнуть увиденные на таблице 9 фигур, находящихся среди других 24 фигур ( 10 х 10 см.).

При оценке используем новую классификацию уровней кратковременной зрительной памяти [12].

Отмечаем и подсчитываем число правильно и неправильно узнанных фигур. Для того чтобы охарактеризовать уровень узнавания, подсчитываем коэффициент узнавания *Е*:

*Е = ( М : 9) + N*

Где *М* – число правильно узнанных фигур;

*N* – число неправильно узнанных фигур.

Наиболее оптимальный коэффициент узнавания равен единице, поэтому чем ближе результаты конкретного испытуемого к единице, тем лучше функционируют у него процессы узнавания наглядного материала.

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ

|  |
| --- |
| Нормативы |
| Очень высокий результат – узнаны 9 фигур верно |
| Норма 7-8 фигур ( для 7 лет) |
| Низкая норма – 6 фигур ( для 7 лет, для 6 лет – норма) |
| Низкий результат – меньше 6 фигур |

Результаты занесены в таблицу 2.1.

Таблица 2.1.

Уровень зрительной памяти

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Ф.И. | Результат | Уровень | Коэффициент |
| Сережа П. | 7 | Н. норма | 2,77 |
| 1.Антон С. | 5 | Низкий | 4,55 |
| 2.Алена Л. | 6 | Н. норма | 3,66 |
| 3.Таня Б | 8 | Норма | 1,88 |
| 4.Тима Р. | 5 | Низкий | 4,55 |
| 5.Иван Р. | 6 | Н. норма | 3,66 |
| 6.Саша Б. | 7 | Норма | 2,77 |
| 7.Марина Н. | 4 | Низкий | 5,44 |
| 8.Анар С. | 7 | Норма | 2,77 |
| 9.Степа К. | 5 | Низкий | 4,55 |
| 10.Ася А. | 6 | Н. норма | 3,66 |
| 11.Настя П. | 5 | Низкий | 4,55 |
| 12. Паша Р. | 7 | Норма | 2,77 |
| 13. Леша Б. | 5 | Низкий | 4,55 |
| 14. Саша З. | 5 | Низкий. | 4,55 |
| 15. Таня А. | 5 | Низкий | 4,55 |
| 16. Сергей Ф. | 7 | Норма | 2,77 |
| 17. Толя Н. | 5 | Низкий | 4,55 |
| 18.Наташа О. | 4 | Низкий | 5,44 |
| 19. Катя К. | 6 | Н. норма | 3,66 |
| 20. Роман В. | 5 | Низкий | 4,55 |
| 21. Наташа Д. | 9 | Очень выс. | 1 |
| 22. Валя Ш. | 6 | Н. норма | 3,66 |

Тестирование показало, что из всей группы детей лишь 1 имеет коэффициент 1 или ближе к единице, то есть уровень зрительной памяти довольно высок. Десять обследованных умственно отсталых школьников, показали низкий уровень (коэффициент узнавания *Е>4*). Остальные дети выполнили задание на уровне нормы или низкой нормы, то есть они узнавали 6 и меньше фигур.

Таким образом, полученные в ходе проведения методики данные свидетельствуют, что большинство умственно отсталых школьников находятся на низком и среднем уровне развития зрительной памяти. Их память характеризуется замедленным запоминанием, быстрым забыванием. При этом, запомненные моменты воспроизводятся отрывочно, неточно.

Следующим шагом было проведение диагностики внимания.

Методика №2 "Домик" (Н.И.Гуткиной)

Предварительно умственно отсталые школьники были разделены на 2 группы, что позволило провести сравнительный анализ развития внимания.

Методика представляет собой задание на срисовывание картинки, изображающую домик, отдельные детали которого составлены из прописных букв. Задание позволяет выявить умение ребенка ориентироваться в своей работе на образец, умение точно скопировать его, выявляет особенности развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторике руки. Методика рассчитана на детей 7 лет (в нрме). В данном случае она была использована для выявления особенностей внимания умственно отсталых учащихся 3 класса.

Инструкция испытуемому: "Перед тобой лежит лист бумаги и карандаш. На этом листе я прошу тебя нарисовать точно такую картинку, которую ты видишь на этом рисунке (перед испытуемым кладут листок с "Домиком") Не торопись, будь внимательным, постарайся, как чтобы твой рисунок был точно такой же, как этот на образце. Если ты что – то не так нарисуешь, то стирать резинкой или пальцем ничего нельзя, а надо поверх неправильного или рядом нарисовать правильно. Тебе понятно задание? Тогда приступай к работе."

Обработка экспериментального материала производится путем подсчета балов, начисляемые за ошибки.

Ошибками считаются:

а) отсутствие, каких либо детали рисунка.

б) увеличение отдельных деталей рисунка более чем в 2 раза при относительно произвольном сохранении размера всего рисунка.

в) не правильное изображение элементов рисунка.

д) отклонение прямых линий более чем на 30 градусов от заданного направления.

е) разрывы между линиями в тех местах где они должны быть соединены

ж) залезание линий одна на другую.

Хорошее выполнение рисунка оценивается в 0 балов. Чем хуже выполнено задание, тем выше полученная испытуемым суммарная оценка. Более 3 балов – удовлетворительно, более 7 балов – неудовлетворительно.

Методика "Домик" выполнена без ошибок только одним ребенком, Сашой Б. Его рисунок, можно охарактеризовать как хорошее выполнение задания – 0 балов. Все детали рисунка присутствуют. Нет отдельно увеличенных деталей более чем в 2 раза. Все элементы рисунка изображены правильно и произвольное их распределение в пространстве. Нет отклонений более чем на 30 градусов от заданного пространства. Линии без разрывов. Отсутствуют линий одна на другую.

У других детей, присутствуют многочисленные ошибки. В основном умственно отсталые школьники показали результаты в пределах 1 – 7 балов, что говорит о низком и среднем уровне развития внимания. Эти дети не воспринимают большинство мелких деталей, часто просто не до конца выполняют задание, отвлекаются, что говорит о быстрой истощаемости.

На рисунке 2.1. наглядно представлены результаты исследования. 6 детей 1 группы показали удовлетворительные результаты, эти данные свидетельствуют о недостаточном уровне развития внимания.



Рис. 3.1. Результаты обследования развития внимания по 2-м группам.

Во 2 группе результаты, аналогичны первой группе. Удовлетворительно задание выполнены пятью умственно отсталыми школьниками. На неудовлетворительно задание выполнили 6 учащихся специальной школы.

Методика № 3 «Цыплята»

Методика дает представление о сформированности абстрактно – логического мышления. Она является модификацией известных тестов Г.Айзенка.

Необходимо в пустом квадрате, опираясь на 8 нарисованных фигур, найти закономерности и дорисовать недостающую фигуру.

«Дружная семья цыплят отправилась гулять, но один самый любопытный задержался, разглядывая червячка, и заблудился. Помогите найти ему своих братишек и сестричек, нарисуйте его в центральном квадратике. Смотрите внимательно: все цыплята чем-то похожи, ведь они – браться и сестры, поэтому потерявшийся цыпленок будет чем-то похож на других».

За каждую правильно найденную закономерность начисляется 1 балл.

Максимальная оценка за выполнение задания – 3 балла.

Соответственно 0- баллов – низкий уровень, 1-2 средний, и 3 высокий.

Результаты проведенной методики занесены в таблицу 2.2.

Таблица 2.2.

Уровень мышления

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Уровни развития мышления | | |
| низкий | средний | высокий |
| Группа (24 чел) | 17 | 7 | 0 |
| 100% | 70,8 | 29,2 | 0 |

Проведенное обследование мышления показало, что как и другие познавательные процессы мышление умственно отсталых школьников находится на среднем уровне. Около 30 % детей получили 1- 2 балла. Высокий уровень никто не показал. Остальные дошкольники (70,8%) показали низкий уровень развития абстрактно-логического мышления. Таким образом, можно говорить почти что о полном отсутствии абстрактно-логического мышления у данной группы умственно-отсталых школьников. Лишь 7 школьников показали, что их мышление в целом находится на достаточном для обучения в школе уровне, хотя и их мышление слишком конкретно, они не могут абстрагироваться и точно выполнить задание. Кроме того их мышление показывает, что они не могут уловить сходство между цыплятами.

## 2.2. Развитие познавательных процессов у умственно отсталых школьников

Для развития познавательных процессов умственно отсталых школьников необходимо комплексно подойти к занятиям с детьми, поэтому проведенные занятия были направлены на развитие отдельных сторон познавательной сферы, с учетом особенностей умственно отсталых детей. Средством для развития познавательных процесссов являются дидактические игры.

Дидактические игры на развитие внимания, памяти, речи

**Что изменилось?**

Цель: Тренировать наблюдательность и внимание

Ход: Играть лучше всего группой из 7, 8 или 9 человек. Дети становятся в одну шеренгу по росту. Вызываем двух детей, ставим их лицом к шеренге и предлагаем запомнить внешний вид каждого участника игры. На это дается 1-2 минуты.

После этого участники соревнования удаляются в другую комнату. По указанию взрослого дети, стоящие в шеренге, вносят мелкие изменения в костюм и прическу: можно приколоть значок или, наоборот, снять его, расстегнуть или застегнуть пуговицу, поменяться друг с другом обувью или головными уборами, поменять прическу и т. д. Затем по очереди вызывают участников соревнования. Каждый должен назвать те изменения в костюмах товарищей, которые ему удалось заметить. Побеждает тот, кто обнаружил больше различий.

Можно видоизменить эту полезную и увлекательную игру (занятие может быть индивидуальным): необходимо разложить на столе перед ребенком примерно 10 предметов, попросить его отвернуться и в этот момент поменяйте расположение предметов. Затем попросите ребенка ответить, что же изменилось?

**Игра - Отгадай-ка!**

Дидактическая игра для развития памяти, внимания и речи

Цель: тренировать внимание, речь, память.

Ход игры: Можно играть как с группой, так и с одним ребенком. Задание состоит в том, что ребенка просят по памяти выразительно описать какой-либо из находящихся в комнате предметов так, чтобы партнеры угадали. При этом нельзя смотреть на этот предмет и называть его.

После того как педагог объяснил правила игры, а дети подготовились к ней и выбрали предмет, водящий дает в руки любому играющему камешек как приглашение к рассказу. Получивший камешек рассказывает о загаданном предмете. Когда загадка отгадана, ее автор передает камешек в руки следующему. Игра продолжается до тех пор, пока каждый не придумает свою загадку.

Воспитатель следит за тем, чтобы назывались существенные признаки, остальные участники имеют право задавать наводящие вопросы, однако надо дать возможность водящему произнести достаточно полное описание предмета.

**Пуговицы**

Дидактическая игра для развития воображения, внимания, памяти.

Цель: развивать наблюдательность, внимание, память.

Ход игры:

В этой игре принимают участие двое. Перед игроками лежат два одинаковых набора пуговиц, внутри которых ни одна пуговица не повторяется. Для начала бывает достаточно взять всего 3 пуговицы, но при этом перед играющими лежит весь набор, из которого они выбираются.

У каждого игрока есть игровое поле, разделенное на клетки. Чем сложнее игра, тем больше клеток должно содержать поле; для начала достаточно 4 или 6. Пуговицы кладутся на клетки поля. Водящий располагает их по собственному желанию, дает партнеру некоторое время на то, чтобы запомнить их расположение (20-30 сек) и накрывает поле листом бумаги. Второй игрок должен выбрать из своего набора такие же пуговицы и воспроизвести на своем поле их взаиморасположение. Затем первый игрок открывает свое поле, и оба проверяют правильность решения.

Обычно на первом этапе дети не могут играть правильно, следует обучить их помогать себе, описывая вслух взаиморасположение пуговиц. При этом рекомендуется особенно следить за тем, чтобы ребенок правильно ориентировался и не путался в направлениях "вверх", "вниз", "влево", "вправо".

Подобные дидактические игры проводились на протяжении 1 месяца, после чего была проведена повторная диагностика познавательной сферы. Для этого использовались методики, применявшиеся на первом этапе экспериментального исследования.

Методика № 1 «Узнавание фигур» (оценка зрительной памяти)

Результаты занесены в таблицу 2.4.

Таблица 2.4.

Уровень зрительной памяти (повторное обследование)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Ф.И. | Результат | | | |
| Контрольн. | | Констатирующий | |
| Сережа П. | 6 | Н. норма | 7 | Н. норма |
| 1.Антон С. | 6 | Н. норма | 5 | Низкий |
| 2.Алена Л. | 6 | Н. норма | 6 | Н. норма |
| 3.Таня Б | 7 | Норма | 8 | Норма |
| 4.Тима Р. | 7 | Норма | 5 | Низкий |
| 5.Иван Р. | 6 | Н. норма | 6 | Н. норма |
| 6.Саша Б. | 7 | Норма | 7 | Норма |
| 7.Марина Н. | 6 | Н. норма | 4 | Низкий |
| 8.Анар С. | 7 | Норма | 7 | Норма |
| 9.Степа К. | 7 | Норма. | 5 | Низкий |
| 10.Ася А. | 7 | Норма | 6 | Н. норма |
| 11.Настя П. | 7 | Норма | 5 | Низкий |
| 12. Паша Р. | 7 | Норма | 7 | Норма |
| 13. Леша Б. | 5 | Низкий | 5 | Низкий |
| 14. Саша З. | 4 | Низкий | 5 | Низкий. |
| 15. Таня А. | 6 | Норма | 5 | Низкий |
| 16. Сергей Ф. | 5 | Низкий | 7 | Норма |
| 17. Толя Н. | 7 | Норма | 5 | Низкий |
| 18.Наташа О. | 6 | Норма | 4 | Низкий |
| 19. Катя К. | 5 | Низкий | 6 | Н. норма |
| 20. Роман В. | 5 | Низкий | 5 | Низкий |
| 21. Наташа Д. | 9 | Очень выс. | 9 | Очень выс. |
| 22. Валя Ш. | 6 | Норма | 6 | Н. норма |

Повторное тестирование показало, что 1 школьник опять показал коэффициент 1, то есть уровень зрительной памяти довольно высок. 5 обследованных умственно отсталых школьников, показали низкий уровень (коэффициент узнавания *Е>4*). По сравнению с констатирующим этапом (10 детей) это меньше на человек.

Остальные умственно отсталые школьники после проведенных дидактических игр показали средний уровень (норма и немного ниже нормы).

Таким образом, полученные в ходе проведения повторной методики данные свидетельствуют, что большинство школьников повысили свой уровень развития зрительной памяти. Следующим шагом было проведение диагностики внимания.

Методика №2 "Домик"

На рисунке 2.2. наглядно представлены результаты исследования. 16 детей показали хорошие результаты, эти данные свидетельствуют о необходимом уровне развития внимания. Если сравнить эти результаты с предварительным обследованием, то видно что выросло число детей, с хорошо развитым уровнем внимания, после проведения с дошкольниками дидактических игр.

На рисунке 3.2. наглядно показаны результаты тестирования внимания.



Рис. 2.2. Результаты повторного обследования развития внимания по 2-м группам.

И здесь мы видим, что умственно отсталые школьники несколько повысили свои результаты по сравнению с констатирующим этапом. Теперь двое умственно отсталых школьника 1 группы и одни учащийся 2 группы показали хорошие показатели развития внимания. Большинство находятся на среднем уровне. На низком уровне, находятся соответственно 2 и 3 учащихся.

Методика № 3 «Цыплята» ( модификация тестов Г.Айзенка).

Результаты проведенной методики занесены в таблицу 3.5.

Таблица 3.5.

Уровень абстрактно-логического мышления

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Уровни развития мышления | | |
| низкий | средний | высокий |
| Группа (24 чел) | 15 | 9 | 0 |
| 100% | 62,5 | 37,5 | - |

Проведенное обследование абстрактно-логического мышления показало, что на высоком уровне после проведенного формирующего этапа учащихся нет. На среднем уровне (1-2 балла) 9 детей, то есть в сравнении с количественным показателем предварительного обследования результаты несколько улучшились. И 62,5 % умственно отсталых школьника остались на низком уровне развития абстрактно-логического мышления. Дидактическая игра не оказала особого влияния на этих детей, по нашему мнению 1 месяц, это малый срок для выявления развития познавательных процессов (особенно мышления). Поэтому необходимо проведение дидактических игр с умственно отсталыми школьниками в течении более длительного времени, включая и дальнейшее обучение в специальной школе.

Таким образом, экспериментальное исследование показало, что уровень развития познавательных процессов у умственно отсталых школьников находится на низком уровне. Проведение же с детьми дидактических игр, показало, что игра является эффективным инструментом развития внимания, памяти, мышления и т.д. у детей с нарушенным интеллектом. Следовательно, дидактическая игра, помогает умственно отсталому школьнику в развитии его способностей. Это отвечает современным требованиям специальной коррекционной школы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе исследования были рассмотрены основные аспекты развития познавательных процессов умственно отсталых школьников.

Так, было выделено, что развитие познавательных процессов идет специфически Они способны к развитию, хотя оно и осуществляется замедленно, атипично, иногда с резкими отклонениями. Однако это подлинное развитие, в ходе которого происходит и количественные, и качественные изменения всей психического деятельности ребенка.

Отечественные психологи детально изучили особенности познавательных процессов умственно отсталых школьников. Большое внимание уделяется изучению восприятия и ощущения умственно отсталых учащихся. Показано, что Замедленная, ограниченная восприимчивость, характерная для умственно отсталых детей, оказывает огромное влияние на весь последующий ход их психического развития.

Все исследователи указывают на замедленный темп зрительных восприятий у умственно отсталых школьников. Замедленность темпа восприятий сочетается у умственно отсталых детей со значительным сужением объема воспринимаемого материала.

У умственно отсталого ребенка-дошкольника крайне низкий уровень развития мышления, что прежде всего объяснятся неразвитостью основного инструмента мышления – речи. Из-за этого он плохо понимает мысли разговоров членов семьи, содержание сказок.

Мышление умственно отсталых детей формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности. Следовательно, умственно отсталый ребенок оказывается неподготовленным к поступлению в школу. Он очень отличается от здорового ребенка большой конкретностью мышления и слабостью обобщений.

Характерной особенностью памяти всех умственно отсталых детей является замедленный темп усвоения всего нового, непрочность сохранения и неточность воспроизведения, а так же неумение Целенаправленно заучивать и припоминать. Неумение умственно отсталых детей запоминать с особенной очевидностью обнаружилось в исследовании преднамеренного и непреднамеренного запоминания. Иследования Г.М.Дульнева и Б.И.Пинского показали, что преднамеренное запоминание удается им ненамного лучше чем непредмнамеренное.

Таким образом, память умственно отсталых детей характеризуется малым объемом, малой точностью и прочностью запоминаемого словесного и наглядного материала.

Отметим, что у умственно отсталых школьников в большей степени страдает и произвольно внимание. Для них невозможным, оказывается, сколько-нибудь длительно концентрировать внимание, одновременно выполнять разные виды деятельности.

Экспериментальное исследование подтвердило теоретические данные. В результате были сделаны выводы, что нарушения познавательных процессов, которые выявляются у школьников с нарушением интеллекта усугубляют трудности обучения, увеличивают неравномерность продвижения детей. На успешность обучения влияют нарушения фонетико-фонематического восприятия, зрительно-пространственной ориентировки, двигательной сферы, работоспособности.

Таким образом, только учет этих факторов сможет придать процессе обучения коррекционную направленность, и помет в развитии личности ребенка с нарушением интеллекта.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Воронкова В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. – М., 1994.
2. Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости. - В кн.: Избранные психологические исследования. М., 1956, с. 453-480.
3. ВыготскийЛ.С. Проблемы дефектологии.- М.:Просвещение,1995.- 527с.
4. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания // Избр. психол. произв. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1975.
5. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике. – М., 1961.
6. Градновская Р.М. Элементы практической психологии. – СПб.: Свет, 1997
7. Дульнев Г.М. Проблемы воспитания умственно отсталых детей. М., АПН РСФСР, 1960.
8. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика. – Киев, 1985.
9. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. – М., 1995.
10. Замский Х.С. Умственно отсталые дети. – НПО, Образование, 1995.
11. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. – М., 1986.
12. Как учить и развивать умственно отсталых детей. Сост. К.Грюневальд. – СПб., 1994.
13. Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/Под ред. Б.П.Пузанова. – М.: Издат. центр «Академия», 1998.
14. Ланге Н.Н. Психологические исследования. Закон перцепции. Теория волевого внимания. Одесса: Типогр. Штаба Одесск. воен. окр., 1983.
15. Леонтьев А.Н. Психологические основы детской игры / Избранные психологические произведения в 2-х т. М.: Педагогика, 1983 - 320 с. T.I.
16. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов/ Под ред. В. В. Воронковой — М.: Школа-Пресс, 1994. — 416 с.
17. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы /Под ред Ж И. Шиф. М, 1965, с. 217-299, гл. 6.
18. Пантина Н.С. Исследование строения детской деятельности // Психология и педагогика игры дошкольника: Материалы симпозиума / Под ред. А.В.Запорожца, А.П.Усовой. М.: Просвещение, 1966.
19. Пинский Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников, М., 1962
20. Пономарев Я.А. Знания, мышление и умственное развитие. М.: Просвещение, 1967.
21. Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе. / Под редакцией Ж.И.Шиф - М.: Педагогика, 1972.
22. Рибо Т. Психология внимания. СПб.: Изд-во Ф. Павленкова, 1980.
23. Рубинштейн С. Л О мышлении и путях его исследования. М., 1958.
24. Рубинштейн С. Я., Психология умственно отсталого школьника, М., 1979
25. Семаго Н.Я. Новые подходы к построению коррекционной работы с детьми с различными видами отклоняющегося развития // Дефектология. – 2000. - №1 – с. 66-75.
26. Синев В, Н , Билевич Е А. О развитии мышления учащихся вспомогательной школы на уроках ручного труда.-В кн.: Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью. М, 1976.
27. Тихеева Е. И. Развитие речи детей. М., 1981, с. 5—6.
28. Эльконин Д.Б. Психология игры – М, 1978