Министерство образования и науки Республики Казахстан

Павлодарский государственный педагогический институт

Кафедра дефектологии

**Курсовая работа**

**КР.050105.1305.06.09.КР**

**По дисциплине: Дефектология**

**Тема: Развитие мышления у детей с умеренной умственной отсталостью**

Руководитель:

ст.преподаватель,

Бакенова Ж.М.

Подпись дата

Студент:

Сардарбекова Ш.Г.

ЗД-22(2В)

2009

**Содержание**

Введение

1 Мышление как один из основных познавательных процессов личности

1.1 Виды мышления

1.2 Мыслительные операции и процессы мышления

1.2 Особенности развития мышления у детей с умеренной умственной отсталостью

2 Экспериментальная работа по исследованию мышления у детей с умеренной умственной отсталостью

2.1 Изучение уровня развития словесно-логического и абстрактного мышления у детей с умеренной умственной отсталостью

2.2 Развитие мышления у детей с умеренной умственной отсталостью

2.3 Сравнительно-сопоставительный анализ констатирующего и контрольного экспериментов

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

ПРИЛОЖЕНИЯ

**Введение**

**Актуальность** курсовой работы заключается в недостаточной сформированности познавательных процессов, зачастую являющихся главной причиной трудностей, возникающих у детей с умеренной умственной отсталостью при обучении в школе, что приводит к школьной дезадаптации. Специальное обучение детей способам мышления помогает им овладеть информацией, понять, запомнить её и воспроизвести, т.е. справиться с учебной нагрузкой и адаптироваться к школьной жизни. Сегодня эту проблему затрагивает и закон «Об образовании в РК». В главе 3 «Образовательные программы и уровни образования», в статье 20 «Специальные образовательные программы» в пунктах 1, 2, 3, 4 говорится об образовании детей и подростков с ограниченными возможностями в развитии и нуждающимся в длительном лечении [1].

Умственная отсталость – это стойкое нарушение познавательной деятельности, вследствие органического поражения коры головного мозга. Данное понятие объединяет многочисленные и разнообразные формы патологии, характеризующиеся недоразвитием когнитивной сферы, высших психических процессов, различающиеся по этиологии, локализации, патогенезу, клиническим проявлениям, времени возникновения и особенностям течения [11, с. 273].

Для умственной отсталости характерна более или менее равномерная недостаточность как предпосылок интеллекта (внимание, память), так и его высших функций (способность к сопоставлениям, обобщениям, анализу и синтезу, способность к творческому, оригинальному и абстрактному мышлению, к самостоятельным суждениям и умозаключениям).

Вследствие недоразвития высших психических функций отмечаются затруднения обобщать впечатления прошлого и настоящего, делать из них выводы и таким образом приобретать опыт, новые знания и понятия. Запас знаний всегда ограничен. Вследствие затруднения усвоения отвлеченных понятий они не улавливают их переносного смысла. Неспособность к абстракции может проявляться уже и в том, что счет производится только в именованных числах или при помощи подсобных предметов, счет отвлеченных чисел недоступен. Затруднено отличие главного от второстепенного, дифференциация явлений разного порядка, лучше усваивается форма, нежели внутренний смысл явлений.

У умственно отсталых лиц слабо выражена склонность к фантазированию, так как они не могут создавать новые образы из материала старых представлений.

Наиболее же существенным нарушением психической деятельности лиц с умственной отсталостью является недостаточность критического отношения к себе и ситуации, неспособность понять целесообразность своих поступков и предвидеть их последствия.

Несформированность мыслительных процессов сказывается на общем интеллектуальном и социальном развитии детей с умеренной умственной отсталостью, задерживает и затрудняет процесс обучения, углубляет негативное отношение этих детей к познавательной деятельности.

Вместе с тем, ранняя и целенаправленная коррекция мыслительных процессов у детей с умеренной умственной отсталостью является одним из важнейших условий их психического развития в целом, обеспечения готовности детей к обучению, предупреждения вторичных отклонений в развитии этих детей.

Таким образом, проблема исследования мышления и его коррекции у детей с умеренной умственной отсталостью относится к числу актуальных, теоретически и практически значимых, но недостаточно разработанных в теории и практике, что и послужило основой для исследования данной проблемы. В связи с этим была определена тема курсовой работы «Развитие мышления у детей с умеренной умственной отсталостью».

**Цель** работы – изучение и развитие мышления детей младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью.

Для этого нам необходимо решить следующие **задачи**:

1. Рассмотреть физиологическую основу мышления, его процессы, механизмы, виды.
2. Описать особенности развития мышления у детей с умеренной умственной отсталостью.
3. Разработать и апробировать систему коррекционных и развивающих упражнений для детей с умеренной умственной отсталостью.

**Гипотеза** исследования: если проводить своевременную диагностику мышления у детей с умеренной умственной отсталостью, последующую коррекцию и развитие у них мышления, то можно достичь значительных результатов, что позволит повысить качество обучения умственно отсталого ребенка.

**Предмет** исследования – развитие мышления у детей младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью.

**Объект исследования** – мышление у детей с умеренной умственной отсталостью.

**Экспериментальная база исследования** – Кабинет психолого-педагогической коррекции Павлодарского района.

**Научная новизна** работы заключается в обобщении и систематизации теоретических сведений по изучению мышления у детей с умеренной умственной отсталостью.

**Практическая значимость** работы – материал экспериментальной диагностики исследования и ее результаты могут помочь в работе дефектолога.

При написании курсовой работы использованы **методы** анализа литературы, метод эксперимента и статистических данных.

**1 Мышление как один из основных познавательных процессов личности**

**1.1 Виды мышления**

Мышление – это движение идей, раскрывающее суть вещей. Его итогом является не образ, а некоторая мысль, идея. Под мышлением мы понимаем нечто, происходящее где-то «внутри», в психической сфере, и то психическое «нечто» влияет на поведение человека таким образом, что оно приобретает нешаблонный, нестандартный, неповторяющийся характер [7, с. 125].

Приспособление к окружающей среде может осуществляться двумя принципиально различными путями: а) путем выполнения автоматизированных, жестко запрограммированных действий, не зависящих от меняющихся обстоятельств; б) путем выработки в данных, конкретных ситуациях новых индивидуальных форм поведения, учитывающих изменившиеся условия. В связи с тем, что никакая заранее подготовленная (врожденная) программа поведения не может полностью соответствовать изменяющимся условиям среды, любое поведение, основанное на психическом отражении, можно считать разумным, то есть целесообразным, где разумное означает индивидуально-изменчивое и приспособленное к конкретным обстоятельствам.

Исходной предпосылкой для развития мышления является непосредственная преобразующая активность отдельного индивида. Данная активность приводит к формированию первой фазы всего процесса – формированию и совершенствованию специальных органов действия. У человека таким органом является рука. Совершенствование руки заключалось в постепенном приобретении ею такой формы, при которой один палец противопоставлен остальным, что способствует совершению разнообразных и тонких действий. Вторая фаза определяется тем, что действие становится орудийным и коммуникативно опосредованным, то есть, и сами орудия, и цели, и значение действия определяются совместно с другими людьми. Далее орудийная коммуникативно опосредованная деятельность сама становится главным фактором становления мыслительных процессов. Обе фазы этого процесса переплетаются и взаимно влияют друг на друга. Наблюдения за детьми, которых воспитали животные, полностью подтверждают эти представления: у них морфологически (биологически) развитый орган действий – рука – в действительности не является таковым или является только отчасти, в той же мере у них оказывается неразвитым и мышление.

Рассмотрим подробнее виды мышления человека.

Понятийное (абстрактно-логическое) мышление – это такое мышление, пользуясь которым человек в процессе решения задачи обращается к задачам, выполняет действия в уме, непосредственно не имея дело с опытом, получаемым при помощи органов чувств. Он обсуждает и ищет решение задачи с начала и до конца в уме, пользуясь готовыми знаниями, полученными другими людьми, выраженными в понятной форме, суждениях, умозаключениях. Понятное мышление характерно для научных теоретических исследований. Степень его логичности зависит от того, насколько умело и настойчиво человек контролирует и направляет свои мыслительные процессы, согласуя их в своей практике с познаваемой действительностью.

Образное мышление отличается от понятийного тем, что материалом, который здесь использует человек для решения задачи, являются не понятия, суждения или умозаключения, а образы. Они мысленно извлекаются из памяти, или творчески воссоздаются воображением. Таким мышлением пользуются работники литературы, искусства, вообще люди творческого труда, имеющие дело с образами. В ходе решения мыслительных задач соответствующие мыслительные образы мысленно преобразуются так, чтобы человек в результате манипулирования ими смог непосредственно смог усмотреть решение интересующей его задачи.

Оба рассмотренных вида мышления – понятийное и образное – в действительности, как правило, сосуществуют. Они неплохо дополняют друг друга, раскрывают человеку разные, но взаимосвязанные стороны бытия. Понятийное мышление позволяет получить конкретное субъективное её восприятие, которое не менее реально, объективно-понятийное. Без того, или другого вида мышления наше восприятие действительности не было бы столь глубоким и разносторонним, точным и богатым разнообразными оттенками, каким оно является на самом деле.

Отличительная черта наглядно-образного мышления состоит в том, что мыслительный процесс в нем непосредственно связан с восприятием мыслящим человеком окружающей действительности и без него совершаться не может. Мысля наглядно-образно, человек привязан к действительности, а сами необходимые для мышления образы представлены в его кратковременной и оперативной памяти (в отличие от этого образы для теоретического образного мышления извлекаются из долговременной памяти и затем преобразуются). В ходе познавания человек отчетливо представляет себе объект и мыслит наглядными образами, возникшими раньше. Вместе с наглядными образами в данном виде мышления используются и знания, полученные в процессе обучения исполнения этой деятельности.

Образное мышление является сложным и гибким, обобщенным и свободным мышлением по отношению к познаваемым единичным предметами практическим действиям, направленным на овладение ими. Однако наглядно-образное мышление не в состоянии отражать сложные процессы и явления объективной действительности, не выражаемым каким-либо наглядным образом. Например, у людей нет таких образов, которые непосредственно могли бы отразить такое понятие как «сила», «стоимость», «справедливость», «добро», «честность», «истина» и др. Познание таких явлений возможно благодаря абстрактно-логическому мышлению.

Наглядно-образное мышление наиболее полно и развернуто представлено у детей дошкольного и младшего школьного возраста, а у взрослых – среди людей занятых практической работой. Этот вид мышления достаточно развито у всех людей, кому часто приходится принимать решение о предметах своей деятельности, только наблюдая за ними, но непосредственно их не касаясь.

Последний из видов мышления – это наглядно-действенное. Его особенность заключается в том, что сам процесс мышления представляет собой практическую преобразованную деятельность, осуществляемую человеком с реальными предметами. Основным условием решения задачи в данном случае является правильное действие с соответствующими предметами. Этот вид мышления широко представлен у людей, занятых реальным производственным трудом, результатом которого является создание какого-либо конкретного материального продукта.

Теоретическое мышление – это вид мышления, направленный на открытие законов, свойств предметов.

Практическое мышление – это мышление, направленное на воплощение открытых закономерностей и свойств в практической деятельности.

Дискурсивное или умозаключительное мышление – это поэтапно развернутый мыслительный процесс.

Интуитивное мышление – это быстро протекающий, с отсутствием четко выраженных этапов, минимально осознанный мыслительный процесс. Здесь окончательный результат достигается без знания или придумывания промежуточных этапов.

Репродуктивное мышление – мышление, применяющее готовые знания и умения. Мы можем четко прослеживать ход мысли другого человека, прекрасно понимать ход и логику мысли писателя, ученого, разбираться в современных сложнейших знаниях и пр.

Продуктивное (творческое) мышление – это мышление, направленное на создание новых идей, на открытие новых или усовершенствование решений той или иной задачи.

Критическое мышление – вид мышления, направленный на выявление недостатков в суждениях других людей, на оценку себя и своих возможностей.

Некритическое мышление противоположное критическому.

Отметим, что перечисленные виды мышлений выступают одновременно и как уровни его развития. Теоретическое мышление считается более совершенным, чем практическое, а понятийное представляет собой более высокий уровень развития, чем образное. С одной стороны, за такими суждениями лежит реальный смысл, т.к. понятийное и теоретическое мышление в фило- и онтогенезе действительно появляются позднее, чем, скажем, практическое и образное. Но с другой стороны, каждый из названных четырех видов мышления сам по себе может развиваться, относительно независимо от остальных и достигать такой высоты, что заведомо превзойдет филогенетически более позднюю, но онтогенетическую менее развитую форму [19, c. 12].

Следует отметить, что взрослый человек обычно не пользуется каким-то одним видом мышления в «чистой форме». Поэтому одной из задач обучения является формирование у учащихся переходить от одного вида мышления к другому в процессе решения задач. Последнее, однако, не исключает индивидуальных особенностей мыслительной деятельности, связанных с предпочтительным использованием какого-то одного вида мышления. Это может быть обусловлено рядом факторов: особенностями личного опыта, развития речи, воображения, уровнем овладения мыслительными операциями.

Давая характеристику основным видам мышления, важно упомянуть о творческом мышлении и интеллекте человека.

Творческое (продуктивное) мышление направлено на создание новых людей, на открытие нового или усовершенствование решения той или иной задачи. Все творческие задачи имеют одну особенность: необходимость использования нетрадиционного способа мышления, необычного видения проблемы, выхода мысли за пределы привычного способа рассуждений.

При решении творческих задач необходимо направлять мысль необычным путем, применять творческий способ решения. Особый вклад в изучение творческого мышления внесли ученые Дж. Гилфорд, Г. Линдсей, К. Халл и Р. Томпсон.

Есть два конкурирующих между собой способа мышления: критический и творческий. Критическое мышление направлено на выявление недостатков в суждениях других людей. Творческое мышление связано с открытием принципиально нового знания, с генерацией собственных оригинальных идей, а не с оцениванием чужих мыслей. Чтобы сгладить эту конкуренцию, необходимо у ребенка с самого детства развивать как критическое, так и творческое мышление, заботясь о том, чтобы они находились в равновесии, сопровождали и периодически сменяли друг друга в любом мыслительном акте. В жизни большинства людей, для того, чтобы их творческая отдача была максимальной необходимо разумное сочетание творческого и критического мышления.

С понятием творчества неразрывно связано понятие интеллекта. Под ним понимается совокупность самых общих умственных способностей, обеспечивающих человеку успех в решении разнородных задач.

Как и все психические процессы, мышление представляет собой деятельность мозга. Это сложная аналитико-синтетическая деятельность, осуществляемая совместной работой обеих сигнальных систем. При этом, поскольку мышление – это обобщенное при помощи слова отражение действительности, ведущую роль в этой деятельности играет вторая сигнальная система. Ее постоянное и тесное взаимодействие с первой сигнальной системой обусловливает неразрывную связь обобщенного отражения действительности, каким является мышление, с чувственным познанием объективного мира путем ощущений, восприятий, представлений.

**1.2 Мыслительные операции и процессы мышления**

Мышление в отличие от других процессов совершается в соответствии с определенной логикой. Соответственно, мыслительная деятельность людей совершается при помощи мыслительных операций: сравнения, анализа и синтеза, абстракции, обобщения и конкретизации. Все эти операции являются различными сторонами основной деятельности мышления – опосредования, то есть раскрытия все более существенных объективных связей и отношений между предметами, явлениями, фактами.

Сравнение – это сопоставление предметов и явлений с целью нахождения сходства и различия между ними. Сравнивая предметы или явления, мы всегда можем заметить, что в одних отношениях они сходны между собой, в других – различны. Признание предметов сходными или различными зависит от того, какие части или свойства предметов являются для нас в данный момент существенными. Нередко бывает так, что одни и те же предметы в одних случаях считаются сходными, в других – различными.

Сопоставляя вещи, явления, их свойства, сравнение вскрывает тождество и различие. Выявляя тождество одних и различия других вещей, сравнение приводит к их классификации. Классификация производится по какому-либо признаку, который оказывается присущим каждому предмету данной группы. Сравнивая, человек выделяет прежде всего те черты, которые имеют важное значение для решения теоретической или практической жизненной задачи.

Анализ и синтез – важнейшие мыслительные операции, неразрывно связанные между собой. В единстве они дают полное и всестороннее знание действительности.

Анализ – это мысленное расчленение предмета или явления на образующие его части или мысленное выделение в нем отдельных свойств, черт, качеств. Воспринимая предмет, мы можем мысленно выделять в нем одну часть за другой и таким образом узнавать, из каких частей он состоит. Например, в растении мы выделяем стебель, корень, цветы, листья и пр. В данном случае анализ – мысленное разложение целого на составляющие его части [19, c. 56]. Анализ может быть и мысленным выделением в целом его отдельных свойств, признаков, сторон. Анализ возможен не только тогда, когда мы воспринимаем предмет или вообще любое целое, но и тогда, когда мы вспоминаем о нем, представляем его себе. Возможен также и анализ понятий, когда мы мысленно выделяем различные их признаки, анализ хода мысли – доказательство, объяснения и пр. [15, c. 42]

Синтез – это мысленное соединение отдельных частей предметов или мысленное сочетание отдельных их свойств. Если анализ дает знание отдельных элементов, то синтез, опираясь на результаты анализа, объединяя эти элементы, обеспечивает знание объекта в целом. Так, при чтении в тексте выделяются отдельные буквы, слова, фразы и вместе с тем они непрерывно связываются друг с другом: буквы объединяются в слова, слова – в предложения, предложения – в те или иные разделы текста. Или вспомним рассказ о любом событии – отдельные эпизоды, их связь, зависимость и т.д.

Так же как и анализ, синтез может осуществляться при непосредственном восприятии предметов и явлений или при мысленном представлении их. Различаются два вида синтеза: как мысленное объединение частей целого (например, продумывание композиции литературно-художественного произведения) и как мысленное сочетание различных признаков, свойств, сторон предметов и явлений действительности (например, мысленное представление явления на основе описания его отдельных признаков или свойств).

Анализ и синтез часто возникают в начале практической деятельности. Мы фактически расчленяем или собираем предмет, что является основой для выработки умения производить эти операции мысленно. Развиваясь на основе практической деятельности и наглядного восприятия, анализ и синтез должны осуществляться и как самостоятельные, чисто умственные операции. В каждом сложном процессе мышления участвуют анализ и синтез. Например, путем анализа отдельных поступков, мыслей, чувств литературных героев или исторических деятелей и в результате синтеза мысленно создается целостная характеристика этих героев, этих деятелей.

Нередко при изучении какого-либо явления возникает необходимость выделить какой-либо признак, свойство, одну его часть для более углубленного познания, отвлекаясь (абстрагируясь) на время от всех остальных, не принимая их во внимание. Например, чтобы усвоить доказательство геометрической теоремы в общем виде, надо отвлечься от частных особенностей чертежа – мелом или карандашом он выполнен, какими буквами обозначены вершины, абсолютная длина сторон и пр.

Абстракция – это мысленное выделение существенных свойств и признаков предметов или явлений при одновременном отвлечении от несущественных признаков и свойств.

Выделенные в процессе абстрагирования признак или свойство предмета мыслятся независимо от других признаков или свойств и становятся самостоятельными объектами мышления. С помощью абстрагирования мы можем получать абстрактные понятия – смелость, красота, дистанция, тяжесть, длина, ширина, равенство, стоимость и пр.

Обобщение тесно связано с абстракцией. Человек не смог бы обобщать, не отвлекаясь от различий в том, что им обобщается.

В учебной деятельности обобщение обычно проявляется в определениях выводах, правилах. Детям нередко трудно совершить обобщение, так как не всегда они умеют выделить не только общие, но существенные общие признаки предметов, явлений, фактов.

Конкретизация – это мысленное представление чего-либо единичного, что соответствует тому или иному понятию или общему положению. Мы уже не отвлекаемся от различных признаков или свойств предметов и явлений, а, наоборот, стремимся представить себе эти предметы или явления в значительном богатстве их признаков. По существу, конкретное есть всегда указание примера, какая-либо иллюстрация общего. Конкретизация играет существенную роль в объяснении, которое мы даем другим людям. В особенности важна она в объяснениях, даваемых учителем детям. Выбору примера следует уделять серьезное внимание. Привести пример иногда бывает нелегко. В общем, виде мысль кажется ясной, а указать конкретный факт не удается.

Это происходит при нормальном усвоении знаний, когда усваиваются общие положения, а содержание остается неясным. Поэтому учитель не должен довольствоваться тем, что дети правильно воспроизводят общие положения, а должен добиваться конкретизации этих положений: приведение примера, иллюстрации, конкретного частного случая.

Кроме рассмотренных видов и операций, имеются еще и процессы мышления. К ним относятся суждение, умозаключение, определение понятий, индукция, дедукция. Суждение – это высказывание, содержащие определенную мысль. Умозаключение – представляет собой серию логически связанных высказываний, из которых выводится новое знание. Определение понятий рассматривается как система суждений о некотором классе предметов (явлений). Выделяющая наиболее общие их признаки. Индукция и дедукция – это способы производства умозаключений, определяющие направленность мысли от частного к общему, или наоборот. Индукция предполагает вывод частного суждения из общего, а дедукция – вывод общего суждения из частных.

Хотя логические операции органически входят в состав мышления, оно не всегда выступает как процесс, в котором действуют только логика и разум. В процесс мышления часто вмешиваются, изменяя его, эмоции.

Эмоции, однако, способны не только искажать, но и стимулировать мышление. Известно, что чувство придает мысли страстность, напряженность, остроту, целеустремленность и настойчивость. Без повышенного чувства продуктивная мысль столь же не возможна, как без логики, знаний, умений, навыков. Вопрос только в том, насколько чувство сильно, не переходит ли оно пределы оптимизма, обеспечивающего разумность мышления.

В процессах мышления эмоции особенно выражены в моменты нахождения человеком решения трудной задачи, здесь они выполняют эвристическую и регулятивную функцию. Эвристическая функция эмоций заключается в выделении (эмоциональной, сигнальной фиксации) некоторой зоны оптимального поиска, пределах которого находится искомое решение задачи. Регулятивная функция эмоций проявляется в том, что они способны активировать поиск нужного решения в том случае, если он ведется правильно, и замедляют его, если интуиция подсказывает, что избранный ход направления мысли ошибочен.

Кроме обычных нормальных видов мышления, приводящих к правильным выводам, есть особенные мыслительные процессы, дающие ложное представление о действительности. Они обнаруживаются у больных людей (например, у шизофреников), а также у тех, кто занимает пограничное положение между нормой и патологией или находится в состоянии так называемого замутнённого сознания (галлюцинации, бред, гипнотическое состояние).

Один из видов необычного мышления получил название аутизма (один из его исследователей - Э. Блейер). Аустическое мышление тенденциозно. Цель в нем достигается благодаря тому, что для ассоциаций, соответствующих потребностям, открывается свободная, неограниченная рамками строгой логики дорога. Те из ассоциаций, которые противоречат актуальным потребностям, тормозятся, другие соответствующие им, получают простор даже в том случае, если порождают логические несоответствия. Во многих отношениях Аустическое мышление противоположно реалистическому. Реалистическое мышления правильно отражает действительность, делает поведение человека разумным, в то время как аустическое мышление представляет в основном то, что соответствует не объекту, а аффекту. Целью операций реалистического мышления является создание правильной картины мира, нахождение истины. Последняя из задач перед аустическим мышлением не стоит, его направленность – удовлетворение потребности, снятие вызванного ею напряжения. Аустическое мышления порождает иллюзии, а не истины.

Кроме описанных, есть и индивидуально своеобразные типы мышления. Одну из классификаций мыслительной деятельности людей предложил К. Юнг. Он выделил следующие типы людей по характеру мышления:

1. Интуитивный тип. Характеризуется преобладанием эмоций над
логикой и доминированием правого полушария головного мозга над левым.
2. Мыслительный тип. Ему свойственны рациональность и преобладание левого полушария над правым, примат логики над интуицией и чувством.

Критерием истинности для интуитивного типа выступают ощущение правильности и практика, а критерием правильности для мыслительного типа является эксперимент и логическая безупречность вывода. Познание мыслительного типа существенно отличается от интуитивного типа. Мыслительный тип обычно интересуется знанием как таковым, ищет и устанавливает логическую связь между явлениями, в то время как интуитивный тип ориентирован на прагматику, на практически полезное использование знаний вне зависимости от истинности и логической противоречивости. Истинно то, что полезно, – вот его жизненное кредо.

**1.3 Особенности развития мышления у детей с умеренной умственной отсталостью**

Умственная отсталость – это стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, а также эмоционально-волевой и поведенческой сфер, обусловленное органическим поражением коры головного мозга, имеющим диффузный характер.

Состав лиц с нарушением интеллекта очень разнороден как по причинам и времени поражения головного мозга, так и по степени тяжести клинической картины и психолого-педагогическим характеристикам.

Согласно международной классификации (МКБ-10), выделяют четыре формы умственной отсталости:

* легкую,
* умеренную,
* тяжелую,
* глубокую.

В отечественной олигофренопедагогике до настоящего времени была широко распространена другая классификация (МКБ-9), согласно которой выделяли три степени умственной отсталости: дебильность, имбецильность, идиотию [27, с. 134].

Умеренная умственная отсталость является пограничной между дебильностью и имбецильностью. Эти дети, обучаясь в специальной (коррекционной) школе, выделяются в особую группу. Не все из них могут освоить учебную программу.

Дети с нарушением интеллекта, имеющие диагноз «олигофрения», с ранних лет отстают в развитии от нормально развивающихся сверстников. Их развитие характеризуется низкими темпами и качественными особенностями.

У малыша с умеренной умственной отсталостью к году наблюдается запаздывание и качественное своеобразие ведущих новообразований младенческого возраста: не формируются или недостаточно формируются первые формы общения со взрослым; практически отсутствует овладение предметной деятельностью; первые социальные эмоции стерты, сформированы недостаточно; не развивается первое «предличностное» новообразование – активность; познавательная сфера не получает достаточных стимулов для развития.

К трем годам они не выделяют себя из окружающего мира, как их нормально развивающиеся сверстники. У них не складывается представление о себе, отсутствуют личные желания.

Таким образом, к концу раннего возраста малыши с интеллектуальными нарушениями имеют значительное отставание в психическом, речевом, социальном развитии, а также в развитии предметной деятельности.

В дошкольном возрасте у детей с умеренной умственной отсталостью резко проявляются нарушения памяти. Особенно трудны им для запоминания инструкции, в которых определяется последовательность выполнения действий. У этих детей к концу дошкольного возраста не формируются произвольные формы психической деятельности: произвольное внимание, произвольное запоминание, произвольное поведение.

Ведущей формой мышления у дошкольников с нарушением интеллекта является наглядно-действенное мышление, хотя оно не достигает того уровня развития, как у нормально развивающихся детей. К концу дошкольного возраста у детей с интеллектуальными проблемами, не получающими специальную коррекционную помощь, «фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач» [28, с. 36].

К началу школьного возраста у детей с нарушением интеллекта не формируется новый уровень осознания своего места в системе общественных отношений. «Если ребенок в конце раннего возраста говорит «Я большой», то дошкольник к семи годам начинает считать себя маленьким. Ребенок понимает, что для того, чтобы включиться в мир взрослых, необходимо много учиться. Конец дошкольного детства знаменует собой стремление занять более взрослую позицию, т.е. пойти в школу, выполнять более высоко оцениваемую обществом и более значимую для него деятельность – учебную» [31, с. 37].

Таким образом, к концу дошкольного детства у детей с проблемами интеллектуального развития, не прошедшими специального обучения, отсутствует готовность к учебной деятельности. Своевременно нескорригированные нарушения в психическом развитии усугубляются, становятся более выраженными, яркими.

Ведущей деятельностью детей школьного возраста является учебная. Учебная деятельность школьников с проблемами интеллектуального развития имеет свои особенности, которые определяются уровнем их психофизического развития.

Значительно нарушены у детей с недостаточным интеллектом пространственное восприятие и ориентировка в пространстве, что затрудняет овладение ими такими учебными предметами, как математика, география, история и др.

В исследованиях Л. В. Занкова, X. С. Замского, Б. И. Пинского, И. М. Соловьева и других ученых выявлены качественные особенности памяти детей с нарушением интеллекта. Отмечается, что у данной категории детей страдают как произвольное, так и непроизвольное запоминание, причем нет существенных различий между продуктивностью произвольного и непроизвольного запоминания. Например, известно, что для учащихся специальной (коррекционной) школы особые трудности представляет заучивание результатов табличного умножения и деления. Повторяя таблицы из урока в урок, из года в год некоторые учащиеся к IX классу все же не знают табличного умножения и деления. Школьники с проблемами в интеллектуальном развитии самостоятельно не овладевают приемами осмысленного запоминания, поэтому на учителя ложится задача их формирования. Сохраняемые в памяти представления детей с нарушением интеллекта значительно менее отчетливы и расчленены, чем у их нормально развивающихся сверстников. Очень интенсивно забываются знания о сходных предметах и явлениях, полученные в словесной форме. Образы схожих объектов резко уподобляются друг другу, а порой полностью отождествляются. Таким образом, приобретенные учениками знания упрощаются в их сознании. Школьники с нарушением интеллекта испытывают большие трудности при воспроизведении последовательности событий, особенно исторических событий в их хронологической последовательности.

У детей с интеллектуальной недостаточностью отмечаются нарушения речевого развития. При этом страдают все компоненты речи: лексика, грамматический строй, звукопроизношение.

Как следствие всего вышеперечисленного, у школьников с умеренной умственной отсталостью значительно нарушено мышление.

Известно, что основным недостатком мышления у детей с нарушением интеллекта является слабость обобщений. Часто в обобщении используются внешне близкие по временным и пространственным раздражителям признаки – это обобщение по ситуационной близости (стол и стул, колготки и ботинки, чашка и блюдце). Обобщения детей с нарушением интеллекта очень широкие, недостаточно дифференцированные. Эти особенности познавательной деятельности учащихся с нарушением интеллекта необходимо учитывать при организации обучения. Чтобы сформировать у них правильные обобщения, следует затормозить все лишние связи, которые «маскируют», затрудняют узнавание общего, и максимально выделить ту систему связей, которая лежит в основе.

Особенно затрудняет учеников изменение однажды выделенного принципа обобщения, например, если классификация проводилась с учетом цвета, то учащимся специальной (коррекционной) школы трудно переключиться на другую классификацию – по форме.

Нарушение способности обобщения усугубляется неполноценностью других мыслительных процессов – анализа, синтеза, абстрагирования, сравнения. Дети с нарушением интеллекта затрудняются выполнить мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявить составляющие их элементы. Это приводит к нарушению ориентировочной основы деятельности. Так, учащимся трудно выделить элементы, из которых состоит буква, цифра. С другой стороны, у детей с нарушением интеллекта не развито умение «свести отдельные элементы информации в интегрированную целостность, собрать отдельные части структуры в «рабочую модель» с установлением значимости различных связей, что лежит в основе понимания целого». Несформированность операции абстрагирования выражается у учащихся специальных (коррекционных) школ в неумении отделить существенные признаки от несущественных. При сравнении младшие школьники с нарушением интеллектуального развития часто соотносят между собой несопоставимые признаки предметов. В ходе сравнения обнаруживается характерное для этой категории детей «соскальзывание»: сравнивая два предмета, ученики выделяют один-два отличительных признака, а затем «соскальзывают» на более простой вид деятельности – переходят к описанию одного из объектов. При сравнении школьники неправомерно широко отождествляют сходные объекты [23, с. 57].

Мышление детей с нарушением интеллекта характеризуется косностью, тугоподвижностью. Школьники не могут перенести свои знания в новые условия. Например, запомнив результаты табличного умножения на уроках математики, ученики затрудняются их использовать на уроках труда.

Б. И.Пинский выявил у школьников с проблемами в интеллектуальном развитии нарушение строения и мотивации деятельности. Так, им отмечается нарушение соотношения цели и действия, вследствие чего процесс выполнения действий становится формальным, не рассчитанным на получение реально значимых результатов. Часто дети с нарушением интеллекта подменяют или упрощают цель, руководствуются своей задачей. Как правило, поставленную задачу школьники с нарушением интеллекта выполняют без предварительной ориентировки в ней, без должного анализа содержащихся в ней данных и требований.

Исследования Б.И. Пинского, Ж.И.Шиф, М.Н.Перовой и других отмечают легкость подхода школьников с нарушением интеллекта к выполнению задания. Приняв задание и проявив большую активность и желание осуществить его, ученики в то же время проявляют беззаботное отношение к способу действия, ведущему к желаемой цели. В ряде случаев они, имея все необходимые знания и навыки для решения поставленной задачи, оказываются не в состоянии решить ее из-за того, что эти знания и навыки не актуализируются в нужный момент. Ряд учеников не в состоянии составить план своей деятельности.

При выполнении заданий учащиеся часто затрудняются переключиться с одного действия на другое.

К получаемым в процессе деятельности результатам школьники относятся недостаточно критически. Это выражается в том, что результаты не соотносятся ими с требованиями задачи с целью проверки их правильности, а также в том, что они не обращают внимания на содержание и реальную значимость результатов.

В процессе учебной деятельности у школьников с нарушением интеллекта формируются познавательные интересы. Для них в первый год обучения в школе свойственно почти полное отсутствие интересов или же их интересы неглубоки, односторонни, неустойчивы. Личные интересы на начальном этапе обучения преобладают над всеми остальными.

Таким образом, мышление характеризуется как познавательная деятельность «высшего уровня», поскольку оно зависит от более фундаментальных компонентов процесса обработки информации.

Мышление– это процесс, с помощью которого формируется новая мысленная репрезентация; это происходит путем преобразования информации, достигаемого в сложном взаимодействии мысленных атрибутов суждения, абстрагирования, рассуждения и решения задач.

Мыслительная деятельность людей совершается при помощи мыслительных операций: сравнения, анализа и синтеза, абстракции, обобщения и конкретизации.

У младших школьников с умеренной умственной отсталостью наблюдается недоразвитие основных познавательных процессов (память, речь, внимание и др.), и как следствие, значительно нарушено мышление.

Основным недостатком мышления у детей с нарушением интеллекта является слабость обобщений.

Нарушение способности обобщения усугубляется неполноценностью других мыслительных процессов – анализа, синтеза, абстрагирования, сравнения.

**2 Экспериментальная работа по исследованию мышления у детей с умеренной умственной отсталостью**

**2.1 Изучение уровня развития словесно-логического и абстрактного мышления у детей с умеренной умственной отсталостью**

Экспериментальное изучение мышления младших школьников проведено на базе кабинета психолого-педагогической коррекции Павлодарского района.

В эксперименте приняли участие 12 детей младшего школьного возраста.

Нами были исследованы следующие параметры:

1. схематического мышления посредством теста Когана;
2. логичности мышления посредством методик, исследующих:
	* способность обобщать – «Обобщение понятий»,
	* способность классифицировать – «Классификация»,
	* способность сравнивать – «Сравнение».

Тест Когана (Приложение А).

Цель – исследование схематического мышления.

У детей с умеренной умственной отсталостью при участии в тестировании возникали затруднения при систематизации карточек одновременно по двум сенсорным эталонам. Они показывали неспособность к целостному восприятию. Для них оказались характерными затруднения, связанные с классификацией фигур, незначительные ошибки при сходности сенсорных эталонов (путаница цветов).

По количественной оценке все участники эксперимента выполнили задание менее, чем на 30%, что подтвердило у них наличие умеренной умственной отсталости.

В качественном отношении по итогам первого этапа результаты распределились на три основные группы:

1. 3 детей (25%) распределили фигуры по цвету;
2. 1 ребенок (8%) разложил часть фигур по форме;
3. 8 детей (67%) не смогли сконцентрировать свое внимание в должной степени и, таким образом, не выделили среди фигур ни их принадлежности к цветовым группам, ни к группам по форме.

Для большей наглядности изобразим полученные результаты в виде таблицы (см. таблицу 1).

**Таблица 1 – Результаты теста Когана**

|  |  |
| --- | --- |
| Распределение фигур | Количество детей (в%) |
| по форме и цвету | 0  |
| по форме | 3 (25%) |
| по цвету | 1 (8%) |
| отсутствует | 8 (67%) |

Ни один ребенок не справился с классификацией по двум признакам одновременно. 3 детей проявили способность удержать внимание на цвете, 1 ребенок сконцентрировался на форме фигур. 8 детей не выявили способности выделить хотя бы один признак.

Изобразим полученные данные в виде диаграммы (см. рисунок 1).

**Рисунок 1 – Результаты теста Когана**

Как видно из рисунка 1, ни один ребенок не смог сконцентрироваться на двух признаках одновременно, 4 детей удержали во внимании 1 признак, что составило 33%, 8 детей не сумели выделить ни одного признака в работе с фигурами, что составило 67%.

Методика «Обобщение понятий» (Приложение Б).

Цель – исследование логичности мышления.

При проведении были обнаружены следующие особенности выполнения методики. Дети с умственной отсталостью, участвовавшие в эксперименте, чаще всего приводили обобщения на интуитивно-практическом уровне. Так, ответы были следующими:

Шкафы, кровати, стулья – квартира (2 человека – 17%).

Футболки, брюки, куртки – надевают (3 человека – 25%).

Васильки, ландыши, розы – весна (1 человек – 8%).

Дубы, ёлки, берёзы – улица (3 человека – 25%).

Вороны, голуби, утки – летают (3 человека – 25%).

Смородина, малина, клубника – еда (1 человек – 8%).

Картошка, морковь, помидоры – овощи (1 человек – 8%).

Яблоки, груши, мандарины – вкусная еда (3 человека – 25%).

Моряки, лётчики, артиллеристы – взрослые (1 человек – 8%).

Дети с умеренной умственной отсталостью при обобщении допускали ошибки в расширении или сужении обобщающего слова, описательном характере обобщения, недостаточности анализа объектов, их существенных признаков.

При оценке результатов нами были выделены 2 группы детей (см. таблицу 2).

**Таблица 2 – Результаты проведения методики «Обобщение понятий»**

|  |  |
| --- | --- |
| Обобщено понятий | Количество детей (в %) |
| менее 30% | 2 (17%) |
| нет обобщений | 10 (83%) |

Из приведенной таблицы видно, что 2 детей выполнили задание менее, чем на 30%, чем подтвердили у себя наличие умеренной умственной отсталости. 10 человек выявили неспособность к обобщению понятий.

На диаграмме результаты выглядят следующим образом (см. рисунок 2).

**Рисунок 2 – Результаты проведения методики «Обобщение понятий»**

Из рисунка 2 видно, что большая часть детей (83%) не владеет логической операцией обобщения.

Методика «Классификация»(Приложение В).

Цель – исследование логичности мышления.

При выполнении задания методики мы выявили, что дети с умеренной умственной отсталостью не могут объяснить свои действия и ответы.

Таким образом, по результатам проведения методики получены следующие данные (см. таблица 3).

**Таблица 3 – Результаты проведения методики «Классификация»**

|  |  |
| --- | --- |
| Классифицировано понятий | Количество детей (в %) |
| менее 30% | 1 (8%) |
| нет классификаций | 11 (92%) |

Из приведенной таблицы видно, что 1 ребенок выполнил задание менее, чем на 30%, чем подтвердил у себя наличие умеренной умственной отсталости. 11 человек выявили неспособность к классификации понятий.

На диаграмме результаты выглядят следующим образом (см. рисунок 3).

**Рисунок 3 – Результаты проведения методики «Классификация»**

Из рисунка 3 видно, что большая часть детей (92%) не владеет способностью классифицировать.

Диагностика «Сравнение»(Приложение Г).

Цель – исследование способности сравнивать.

В результате проведения диагностики выяснилось, что дети с умственной отсталостью охотнее выделяют различия, чем сходства; отличаются непланомерным анализом, его односторонностью.

При объявлении сходства и различия выделяют в основном несущественные признаки, например: лисы – собаки: у них уши, хвосты, яблони – берёзы: зеленые, растут в лесу, цветы – деревья: их можно поставить в вазу.

По результатам проведения методики получены следующие данные (см. таблица 4).

**Таблица 4 – Результаты проведения методики «Сравнение»**

|  |  |
| --- | --- |
| Выполнено сравнений | Количество детей (в %) |
| менее 30% материала | 1 (8%) |
| сравнений не выполнено | 11 (92%) |

Из приведенной таблицы видно, что 1 ребенок выполнил задание менее, чем на 30%, чем подтвердил у себя наличие умеренной умственной отсталости. 11 человек выявили неспособность сопоставлению понятий.

На диаграмме результаты выглядят следующим образом (см. рисунок 4).

**Рисунок 4 – Результаты проведения методики «Сравнение»**

Из рисунка 4 видно, что большая часть детей (92%) не владеет способностью сравнивать.

Итак, по результатам проведения констатирующего эксперимента уровень мыслительных операций можно оценить как низкий и подчеркнуть необходимость развития логических операций у каждого участника экспериментального исследования.

**2.2 Развитие мышления у детей с умеренной умственной отсталостью**

Умственная отсталость рассматривается как явление необратимое, однако это не означает, что оно не поддается коррекции.

При планировании коррекционной работы с детьми с умеренной умственной отсталостью важно помнить, что умственная отсталость – это не просто «малое количество ума», это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такая атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой диффузный характер патологического развития умственно отсталых детей вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности.

В работе с такими детьми важно выработать особые принципы обучения.

1. Использовать красочный, содержательный материал, способный активизировать и удерживать внимание детей на протяжении всего процесса познания. Для умственно отсталых характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании. В результате эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем, их опыт крайне беден.
2. Использовать материал, доступный пониманию детей с умеренной умственной отсталостью. Известно, что при умственном недоразвитии оказывается дефектной уже первая ступень познания - восприятие.
3. Уделять значительное время процессу распознания, прояснения и обобщения воспринимаемой информации, т.к. главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, отмечается его замедленный темп по сравнению с нормальными детьми. Умственно отсталым требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал (картину, текст и т. п.). Замедленность восприятия усугубляется еще и тем, что из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями, персонажами и пр. Поэтому восприятие их отличается и меньшей дифференцированностью.
4. Сопровождать процесс развития мышления многочисленными наводящими вопросами-подсказками, т.к. у детей с умеренной умственной отсталостью отмечается также узость объема восприятия. Умственно отсталые выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте, не видя и не слыша иногда важный для общего понимания материал. Кроме того, характерным является нарушение избирательности восприятия.
5. Эмоционально поддерживать ребенка на протяжении всего занятия. Руководить не только процессом его восприятия, но и эмоциональным развитием.

Поскольку у детей, участвующих в нашем эксперименте, на данный момент формируется наглядно-образное мышление, то есть оперирование образами, нами выбрано упражнение «Нелепицы».

Данное упражнение направлено на развитие познавательной деятельности ребенка. Позволяет устранить у детей выраженные нарушения познавательной деятельности. Для проведения упражнения заранее готовится картинка (Приложение Б).

При проведении упражнения каждому ребенку было предложено рассмотреть картинку. Через некоторое время ребенку предлагалось рассказать, что нарисовано на картинке. В случае затруднения ребенку оказывалась помощь:

- стимулирующая: помогала ребенку начать отвечать, преодолеть возможную неуверенность. Подбадривала, показывала свое положительное отношение к его высказываниям, задавала вопросы, побуждающие к ответу: «Понравилась ли тебе картинка?», «Что понравилось?», «Хорошо, молодец, правильно думаешь»;

- направляющая: если побуждающих вопросов оказывалось недостаточно, чтобы вызвать активность ребенка, задавала прямые вопросы: «Смешная картинка?», «Что в ней смешного?»,

- обучающая: вместе с ребенком рассматривала какой-то фрагмент картинки и выявляю его нелепость: «Посмотри, что здесь нарисовано?», «А такое может быть в жизни?», «Тебе не кажется, что здесь что-то перепутано?», «А еще здесь есть что-нибудь необычное?».

При оценке качества выполнения задания учитывалось:

а) включение ребенка в работу, сосредоточенность, отношение к ней, самостоятельность;

б) понимание и оценка ситуации в целом;

в) планомерность описания картинки;

г) характер словесных высказываний.

На основе выделенных параметров, было выделено 4 уровня выполнения этого упражнения:

высокий уровень – ребенок сразу включается в работу. Правильно и обобщенно оценивает ситуацию в целом: «Тут все перепутано», «Путаница какая-то». Доказывает сделанное обобщение анализом конкретных фрагментов. Фрагменты анализирует в определенном порядке (сверху вниз или слева направо). В работе сосредоточен, самостоятелен. Высказывания емки и содержательны;

хороший уровень – ситуация оценивается правильно, но уровень организованности, самостоятельности в работе недостаточен. В ходе выполнения задания нуждается в стимулирующей помощи. При описании картинки фрагменты выделяются хаотично, случайно. Описывается то, на что упал взгляд. Ребенок часто затрудняется в поиске нужных слов;

средний уровень – оценить правильно и обобщенно ситуацию ребенок сам не может. Его взгляд долго блуждает по картинке. Чтобы ученик начал отвечать, требуется направляющее участие педагога. Усвоенный с его помощью способ анализа применяется при описании, оценке других фрагментов, но работа идет очень вяло. Активность ребенка приходится все время стимулировать, слова вытягивать;

низкий уровень – дать правильную оценку ситуации ребенок не может. Стимуляцию, направляющую помощь «не берет». Образец анализа, данный педагогом, не усваивает, не может перенести его в новую ситуацию, применить при анализе других фрагментов.

В начале при предъявлении детям картины с изображением нелепых ситуаций не отмечалось выраженных эмоциональных проявлений, подобных тем, которые наблюдаются у детей с нормальным интеллектом. Это объяснялось не только различиями их эмоциональных реакций, но и пассивностью процесса восприятия. Они не умели вглядываться, не умели самостоятельно рассматривать, увидев какую-то одну нелепость, они не переходили к поискам остальных, им требовалось постоянное побуждение.

Первый контакт с картинками упражнения «Нелепицы» можно было оценивать как выполняемые на низком уровне. В процессе обращения к другим картинкам дети проявляли нарастающий интерес. Дети чувствовали, что активизация внимания с их стороны приносит им похвалу.

Работа над первыми двумя картинками проходила индивидуально, но уже на третьей-четвертой картинках стало возможным проводить работу в парах посредством соревновании, что в значительной степени активизировало познавательный процесс.

Следующее упражнение, используемое нами, на нахождение недостающих частей рисунка среди предложенных на выбор.

Ребенку предлагался рисунок с пропущенными частями (Приложение Е). Тут же были указаны на рисунке фрагменты, среди которых можно было найти подходящий. Давалось время на выполнение задания.

Сложность выполняемого упражнения для детей с умеренной умственной отсталостью была упрощена подвижностью предлагаемых фрагментов. Дети могли не только подержать в руках фрагмент, но и, определившись в выборе фрагмента, проверить правильность своего решения.

Упражнение на обобщение и классификацию, требующее нахождение предметов, объединенных каким-то общим признаком.

Задания к рисункам (Приложение Ж) указаны на них в стихотворной форме.

При проведении данного упражнения значительная роль уделялась прояснению увиденного, определении того, к классу каких предметов относится каждое изображение. Неспешное прояснение назначения и отношения предметов обеспечивало успешность проведенной систематизации.

Упражнение на нахождение закономерностей.

Детям предлагались картинки (Приложение З) с изображением цепочек, изображающих определенные предметы. Требовалось продолжить каждую цепочку, воспользовавшись предложенными вариантами.

Упражнение на простейшие умозаключения.

Задание направлено на выявление умения сравнивать и делать элементарные умозаключения на основе двух предложенных посылок. Для проведения были предложены рисунки (Приложение И), содержащие разнообразные задания.

Упражнение на установление логических связей.

Детям были предложены картинки (Приложение К), требующие от ребенка установить последовательность происходящих явлений.

Упражнение «Составление рассказа»

Для проведения упражнения детям предлагается картинка с текстовым сопровождением и графическими фрагментами, изображающими смысловую часть текста (Приложение Л).

Данное упражнение проводится в два этапа:

На первом – зачитывается вслух текст, делаются паузы на месте, куда следует поставить картинку, находящуюся в руках у ребенка;

На втором – медленнее повторяется чтение текста, детям дается возможность еще раз подумать и поставить на места пропуска выбранную картинку.

**2.3 Сравнительно-сопоставительный анализ констатирующего и контрольного экспериментов**

После коррекционного этапа нами была повторна проведена диагностика по тем же методикам.

Для диагностики мы выделили исследование:

1. схематического мышления посредством теста Когана;
2. логичности мышления посредством методик, исследующих:
	* способность обобщать – «Обобщение понятий»,
	* способность классифицировать – «Классификация»,
	* способность сравнивать – «Сравнение».

Тест Когана.

Цель – исследование схематического мышления.

В качественном отношении по итогам контрольного этапа эксперимента результаты распределились на четыре основные группы:

1. 1 ребенок (8%) распределил фигуры по двум признакам одновременно: по цвету и по форме;
2. 3 детей (25%) распределили фигуры по цвету;
3. 3 ребенок (25%) разложил часть фигур по форме;
4. 5 детей (42%) не смогли сконцентрировать свое внимание в должной степени и, таким образом, не выделили среди фигур ни их принадлежности к цветовым группам, ни к группам по форме.

Для большей наглядности изобразим полученные результаты в виде таблицы (см. таблицу 5).

**Таблица 5 – Результаты теста Когана в двух экспериментах**

|  |  |
| --- | --- |
| Распределениефигур | Количество детей (в%) |
| констатирующий эксперимент | контрольныйэксперимент |
| по форме и цвету | 0  | 1 (8%) |
| по форме | 3 (25%) | 3 (25%) |
| по цвету | 1 (8%) | 3 (25%) |
| отсутствует | 8 (67%) | 5 (42%) |

На контрольном этапе эксперимента один ребенок справился с классификацией по двум признакам одновременно, что на 8% больше, чем на этапе констатирующего эксперимента, количество детей, распределивших предметы по цвету, осталось на прежнем уровне – 3 детей (25%), количество детей, распределивших предметы по форме, увеличилось на 2 человека и составило 3 детей (25%), количество детей, не увидевших ни одного признака для распределения фигур по группам, сократилось с 8 детей (67%) до 5 детей (42%).

Изобразим полученные данные в виде диаграммы (см. рисунок 5).

**Рисунок 5 – Результаты теста Когана в двух экспериментах**

Как видно из рисунка 5, на этапе контрольного эксперимента был выявлен 1 ребенок, способный удерживать 2 признака при классификации, выросло количество детей, увидевших один признак для распределения, сократилось количество детей, не увидевших основания для распределения фигур по группам.

Методика «Обобщение понятий».

Цель – исследование логичности мышления.

По результатам контрольного этапа эксперимента нами были выделены 2 группы детей (см. таблицу 6).

**Таблица 6 – Результаты проведения методики «Обобщение понятий» в двух экспериментах**

|  |  |
| --- | --- |
| Обобщено понятий | Количество детей (в %) |
| констатирующий эксперимент | контрольныйэксперимент |
| менее 30% | 2 (17%) | 7 (58%) |
| нет обобщений | 10 (83%) | 5 (42%) |

Из приведенной таблицы видно, что на этапе контрольного эксперимента количество детей выполнивших задание менее, чем на 30%, увеличилось с 2 человек до 7, что на 41% больше, в то время как количество не справившихся с заданием сократилось с 10 человек до 5, что, соответственно, на 41% меньше по сравнению с констатирующим этапом эксперимента.

На диаграмме результаты выглядят следующим образом (см. рисунок 6).

**Рисунок 6 – Результаты проведения методики «Обобщение понятий» в двух экспериментах**

Из рисунка 6 видно, что 5 детей (41%) улучшили способность логической операции обобщения.

Методика «Классификация».

Цель – исследование логичности мышления.

По результатам проведения контрольного этапа эксперимента получены следующие данные (см. таблица 7).

**Таблица 7 – Результаты проведения методики «Классификация» в двух экспериментах**

|  |  |
| --- | --- |
| Классифицировано понятий | Количество детей (в %) |
| констатирующий эксперимент | контрольныйэксперимент |
| менее 30% | 1 (8%) | 4 (33%) |
| нет классификаций | 11 (92%) | 8 (67%) |

Из приведенной таблицы видно, что на этапе контрольного эксперимента количество детей выполнивших задание менее, чем на 30%, увеличилось с 1 человека до 4, что на 25% больше, в то время как количество не справившихся с заданием сократилось с 11 человек до 8, что, соответственно, на 25% меньше по сравнению с констатирующим этапом эксперимента.

На диаграмме результаты выглядят следующим образом (см. рисунок 7).

**Рисунок 7 – Результаты проведения методики «Классификация» в двух экспериментах**

Из рисунка 7 видно, что 3 детей (25%) улучшили способность классификации.

Диагностика «Сравнение».

Цель – исследование способности сравнивать.

По результатам проведения методики получены следующие данные (см. таблица 8).

**Таблица 8 – Результаты проведения методики «Сравнение» в двух экспериментах**

|  |  |
| --- | --- |
| Классифицировано понятий | Количество детей (в%) |
| констатирующий эксперимент | контрольныйэксперимент |
| менее 30% материала | 1 (8%) | 3 (25%) |
| сравнений не выполнено | 11 (92%) | 9 (75%) |

Из приведенной таблицы видно, что на этапе контрольного эксперимента количество детей выполнивших задание менее, чем на 30%, увеличилось с 1 человека до 3, что на 17% больше, в то время как количество не справившихся с заданием сократилось с 11 человек до 9, что, соответственно, на 17% меньше по сравнению с констатирующим этапом эксперимента.

На диаграмме результаты выглядят следующим образом (см. рисунок 8).

**Рисунок 8 – Результаты проведения методики «Сравнение» в двух экспериментах**

Из рисунка 8 видно, что 2 детей (17%) улучшили способность сравнивать предметы.

Таким образом, экспериментальное изучение особенностей мышления у детей с умеренной умственной отсталостью показало, что анализ предметов они проводят бессистемно, пропускают ряд важных свойств, вычленяя лишь наиболее заметные части. В результате такого анализа они затрудняются определить связи между частями предмета. Устанавливают обычно лишь такие зрительные свойства объектов, как величину, цвет. При анализе предметов выделяют общие свойства предметов, а не их индивидуальные признаки.

Из-за несовершенства анализа у них затруднен синтез предметов. Выделяя в предметах отдельные их части, они не устанавливают связи между ними, поэтому затрудняются составить представление о предмете в целом.

Ярко проявляются специфические черты мышления у умственно отсталых в операции сравнения, в ходе которого приходится проводить сопоставительный анализ и синтез. Не умея выделить главное в предметах и явлениях, они проводят сравнение по несущественным признакам, а часто – по несоотносимым. Затрудняются устанавливать различия в сходных предметах и общее в отличающихся. Особенно сложно для них установление сходства. Так, сравнивая ручку и карандаш, они отмечают: «Похожи тем, что длинные, а еще у них кожа одинаковая».

Отличительной чертой мышления умственно отсталых является некритичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Они, как правило, не понимают своих неудач и довольны собой, своей работой. Для всех умственно отсталых детей характерны сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Умственно отсталые обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия, при слабом самоконтроле.

У детей с умственной отсталостью отмечаются и трудности в воспроизведении образов восприятия – представлений. Недифференцирован-ность, фрагментарность, уподобление образов и иные нарушения представлений отрицательно влияют на развитие познавательной деятельности умственно отсталых.

Проведение коррекционной работы по развитию мыслительных операций у детей с умеренной умственной отсталостью способно повысить общий уровень мышления. По итогам экспериментального исследования 3 детей повысили уровень схематического мышления по тесту Когана, 5 детей (41%) улучшили способность логической операции обобщения, 3 детей (25%) повысили способность классификации, 2 детей (17%) повысили умение сравнивать предметы.

Таким образом, проведение эксперимента полностью подтвердило верность выдвинутой нами гипотезы.

**Заключение**

Мышление – наиболее содержательный элемент из трех составляющих умственного процесса и оно характеризуется скорее всеобъемлемостью, чем исключительностью.

Мышление– это процесс, с помощью которого формируется новая мысленная репрезентация; это происходит путем преобразования информации, достигаемого в сложном взаимодействии мысленных атрибутов суждения, абстрагирования, рассуждения и решения задач.

В психологии принято несколько классификаций мышления.

По содержанию мышления выделяют: конкретно-действенное мышление в практической деятельности; наглядно-образное мышление с опорой на образы восприятия или образы представления; отвлеченное мышление с опорой на отвлеченные понятия и рассуждения.

Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация.

Как показывают исследования В.Г. Петровой, Б.И. Пинского, И.М. Соловьева, Н.М. Стадненко, Ж.И. Шифа и др., все эти операции у умственно отсталых недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты.

С учетом психофизиологических особенностей детей младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью нами была разработана и проведена диагностика мышления этой группы детей на базе кабинета психолого-педагогической коррекции Павлодарского района.

Проведение опытно-экспериментальной работы подтвердило необходимость и важность процесса исследования и развития памяти у детей с умеренной умственной отсталостью. Ознакомление испытуемых с познавательным процессом мышления заставило их обратить внимание на то, как они владеют способностью обобщать, анализировать, устанавливать логические связи. Констатирующее тестирование уровня развития мышления познакомило и убедило испытуемых во взаимосвязи мышления с такими познавательными способностями как восприятие, внимание и память.

Разнообразие развивающих упражнений улучшило способность мыслить у испытуемых, что подтвердили результаты контрольного эксперимента. По результатам проведенной диагностики 3 детей повысили уровень схематического мышления по тесту Когана, 5 детей (41%) улучшили способность логической операции обобщения, 3 детей (25%) повысили способность классификации, 2 детей (17%) повысили умение сравнивать предметы.

Таким образом, мы подтвердили правильность выдвинутой нами гипотезы о том, что если проводить своевременную диагностику мышления у детей с умеренной умственной отсталостью, последующую коррекцию и развитие у них мыслительных процессов, то можно достичь значительных результатов, что позволит повысить качество обучения ребенка.

**Список использованных источников**

1. Закон РК «Об образовании»
2. Акимова М.К., Козлова В.Т. Упражнения по развитию мыслительных навыков младших школьников. Обнинск, 1993
3. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребенка. М., 1994
4. Бондаренко С. М. Учите детей сравнивать. М., 1999
5. Борзова В.А., Борзов А.А. Развитие творческих способностей у детей. Самара, 1998
6. Вайзман Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей. М., 1997
7. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / Сост. И.В.Дубровина, А.М.Прихожан, В.В.Зацепин. М., 1998
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1993
9. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости // Собр. соч.: В 6 т. - М.: Педагогика, 1983. - Т.5; Т.3
10. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости. Умственно отсталый ребенок / Под ред. Л.С. Выготского и И.И. Данюшевского. М.,1999
11. Дефектология: Словарь-справочник / Под ред. Б.П.Пузанова. М., 1996
12. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология. М., 1999
13. Замский Х.С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины ХХ века. М., 1995
14. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. М., 1998
15. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет). М., 1998.
16. Лебединская К.С. Особенности эмоционально-волевой регуляции при умственной отсталости. М., 1989
17. Маллер А.Р. Состояние и тенденции развития обучения и воспитания умственно отсталых детей // Дефектология. - 1994. - №3
18. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с нарушениями интеллекта. М., 1999
19. Немов Р.С. Психология. В трех книгах. М., 2002
20. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. М., 1996
21. Особенности развития и воспитания детей с недостатками слуха и интеллекта / Под ред. Л.П. Носковой. М., 1984
22. Певзнер М.С. Дети-олигофрены. М., 2000
23. Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М., 1999
24. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка / Сост. А.Д.Виноградова. М., 1985
25. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М., 1999.- Гл.2.
26. Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. М., 1985
27. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / под ред. С.Ю.Циркина. СПб., 1999
28. Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. М., 2001
29. Тихомиров О.К. Психология мышления. М., 1984
30. Тихомирова Л.Ф., Басов А.В. Развитие логического мышления детей. Ярославль, 1995
31. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. М., 1997
32. Цикото Г.В. Об интеллектуальном развитии детей-имбецилов// Дефектология. – 1999. – № 10
33. Шипицына Л.М., Иванов Е.С., Данилова Л.А., Смирнова И.А. Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии. СПб., 1995
34. Юдилевич Я.Г. Учет индивидуальных особенностей олигофренов-имбецилов в коррекционно-воспитательной работе // Дефектология. – 1983. – № 3

**Приложение А**

**Тест Когана**

Цель – исследование схематического мышления.

Стимульный материал*:* таблица с разными геометрическими фигурами и образцами разных цветов, отдельные карточки с теми же фигурами разных цветов.

Тест проводится в два этапа.

Инструкция 1: Разложи карточки по цвету или по форме.

Инструкция 2: Посмотри на таблицу и разложи карточки так, чтобы каждая попала в свою клеточку.

Обработка результатов: выполнение задания ниже 30% результата соответствует низкому уровню развития схематического мышления, что может свидетельствовать о наличии умеренной умственной отсталости.

**Приложение Б**

**Методика «Обобщение понятий»**

Цель – исследование логичности мышления.

Стимульный материал: набор близких понятий.

Детям дается задание на обобщение – предлагается «назвать одним словом» 10 рядов конкретных понятий:

Шкафы, кровати, стулья.

Футболки, брюки, куртки.

Сапоги, туфли, тапочки.

Васильки, ландыши, розы.

Дубы, ёлки, берёзы.

Вороны, голуби, утки.

Смородина, малина, клубника.

Картошка, морковь, помидоры.

Яблоки, груши, мандарины.

Моряки, лётчики, артиллеристы.

Обработка результатов: выполнение задания ниже 30% результата соответствует низкому уровню развития логичности мышления, что может свидетельствовать о наличии умственной отсталости.

**Приложение В**

**Методика «Классификация»**

Цель – исследование логичности мышления.

Стимульный материал: набор16 карточек с изображением животных, мебели, фруктов и овощей.

Инструкция:разложи картинки на четыре группы. В каждой группе картинки должны подходить друг к другу так, чтобы их можно было назвать «одним словом».

Обработка результатов: выполнение задания ниже 30% результата соответствует низкому уровню развития логичности мышления, что может свидетельствовать о наличии умственной отсталости.

**Приложение Г**

**Диагностика «Сравнение»**

Цель – исследование логичности мышления

Стимульный материал*:* пять пар слов.

Инструкция: сравни слова, чем они похожи и различаются.

Бабочки – ласточки.

Яблони – берёзы.

Лисы – собаки.

Цветы – деревья.

Рыбы – птицы.

Обработка результатов: выполнение задания ниже 30% результата соответствует низкому уровню развития логичности мышления, что может свидетельствовать о наличии умственной отсталости.

**Приложение Д**

**Стимульный материал к упражнению «Нелепицы»**

**Приложение Е**

**Стимульный материал к упражнению «Найди недостающее»**

**Приложение Ж**

**Стимульный материал к упражнениям на обобщение и классификацию**

**Приложение З**

**Стимульный материал для упражнения на нахождение закономерностей**

**Приложение И**

**Стимульный материал для упражнения «Простейшие умозаключения»**

**Приложение К**

**Стимульный материал для упражнения на установление**

**логических связей**

**Приложение Л**

**Стимульный материл к упражнению «Составление рассказа»**

**Определения**

Умственная отсталость – это стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, а также эмоционально-волевой и поведенческой сфер, обусловленное органическим поражением коры головного мозга, имеющим диффузный характер.

Умеренная умственная отсталость погранична между дебильностью и имбецильностью.

Мышление– это процесс, с помощью которого формируется новая мысленная репрезентация; это происходит путем преобразования информации, достигаемого в сложном взаимодействии мысленных атрибутов суждения, абстрагирования, рассуждения и решения задач.

Анализ – это расчленение предмета, мысленное или практическое, на составляющие его элементы с последующим их сравнением. Анализ бывает практическим, который предполагает непосредственное включение мыслительного процесса в речевую деятельность, и умственным – теоретическим.

Синтез – обратный анализу процесс, который восстанавливает целое, находя существенные связи и отношения.

В процессе синтеза устанавливается отношение отдельных предметов или явлений как составляющих элементов или частей к их сложному целому.

Сравнение – это установление сходства или различия между предметами и явлениями или отдельными их признаками. Операция сравнения предполагает способность находить различие в наиболее сходных предметах и сходство – в различных.

На операции сравнения основывается классификация, сущность которой заключается в выделении из общего понятия, явления группы частных понятий, явлений по какому-либо признаку.

Абстракция – это выделение какой-либо стороны или аспекта явления, которые в действительности как самостоятельные не существуют. Абстрагирование основывается на операциях анализа и синтеза и предполагает более глубокое изучение явлений, в результате которых формируются понятия. Благодаря абстракции человек может отвлечься от единичного, конкретного. Путем абстрагирования были созданы отвлеченные, абстрактные понятия длины, широты, количества, равенства и т.д.

Обобщение (или генерализация) – это отбрасывание единичных признаков при сохранении общих с раскрытием существенных связей. Обобщение осуществляется путем сравнения, в результате которого выделяются общие качества предметов, явлений.

Конкретизация предполагает возвращение мысли от общего и абстрактного к конкретному с целью раскрыть содержание. Операция конкретизации является обратной обобщению. Конкретизация помогает созданию образа события или явления, представления о нем во всех существенных связях и отношениях. Этот процесс не может обойтись без анализа и синтеза.