

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

Кафедра общей и клинической психологии

**Развитие наглядно-образного мышления в процессе обучения детей с
ограниченными возможностями здоровья**

Выпускная квалификационная работа

(дипломная работа)

обучающегося по специальности

37.05.01 Клиническая психология

очной формы обучения,

группы 02061102

Гущиной Ирины Павловны

Научный руководитель:
кандидат социологических
наук, доцент кафедры общей
и клинической психологии
Пчелкина Е.П.

Рецензент:
кандидат психологических наук
Цуркин В.А.

БЕЛГОРОД 2017

Введение

Мышление является наивысшим и наиболее сложным познавательным процессом. Оно имеет последовательно возникающие в онтогенезе ребенка и затем взаимодействующие наглядно-действенную, наглядно-образную и словесно-логическую формы, которые не сменяют друг друга, но взаимно дополняют и развиваются на всем протяжении его жизни.

В последнее время увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности с интеллектуальной недостаточностью. У детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста отмечается недостаточность всех уровней мыслительной деятельности. Особенно большие трудности вызывает у учащихся начальных классов использование наглядно-образного мышления, поскольку дети не могут сохранить в своей памяти показанный им образец и действуют ошибочно.

Проблема исследования наглядно-образного мышления в процессе развития познавательной деятельности умственно отсталых школьников занимает большое место в специальной психологии. Прямо или косвенно она затрагивается во многих исследованиях В.Г. Петровой, С.Л. Новоселова, Ж.И. Шиф, И.А. Грошенкова, С.Я. Рубинштейн и др.

В.Г. Петрова пишет, что мышление умственно отсталых детей формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности. Их мышление характеризуется конкретностью и слабостью обобщений.

Согласно С.Л. Новоселовой, весь путь развития наглядно-образного мышления ребенка связан с процессом формирования предметности его деятельности. У ребенка становление предметности идет путем присвоения им человеческих способов и мотивов реализации деятельности. Отличительной особенностью отражательной деятельности ребенка с таким типом ограниченных возможностей здоровья, как интеллектуальная

недостаточность является нарушение его познавательной деятельности, прежде всего, это нарушение обобщенного и опосредованного познания.

По данным Ж.И. Шиф, основной характеристикой наглядно-образного мышления является способность решать мыслительные задачи в результате умственных действий с образами, представлениями. При этом, оперирование образами предметов реального мира осуществляется во внутреннем умственном плане, посредством внутренней речи. Согласно результатам исследования Ж.И. Шиф, что для умственно отсталых школьников характерно недоразвитие анализа и синтеза воспринимаемых и представляемых предметов. Их внимание привлекают не существенные свойства предметов, а отчетливо выступающие внешние-зрительно воспринимаемые признаки. У детей специальных школ наблюдаются трудности представления отдельных предметов и предметных ситуаций по словесному описанию. Данная категория детей, сопоставляя хорошо знакомые им предметы, оказываются не в состоянии выделить их главные, общие свойства. Они не понимают саму задачу сравнения по представлению. Дети не могут свободно использовать слово как средство осмысления ситуации.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в период младшего школьного возраста происходят существенные изменения в психике ребёнка, усвоение новых знаний и новых представлений об окружающем мире, а знание всех особенностей данного вида мышления, будет способствовать наиболее благоприятным условиям обучения, соответствующим реальным возможностям ребенка, его индивидуальным особенностям и уровню его общего развития.

Сравнительно низкий уровень разработанности проблемы развития наглядно-образного мышления в процессе обучения детей с интеллектуальной недостаточностью дают основания считать исследования нарушений в области мышления и определение путей его коррекции у детей данной категории одним из актуальных вопросов специальной психологии.

Проблема исследования: каковы особенности развития наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с таким типом ограниченных возможностей здоровья, как интеллектуальная недостаточность?

Объект исследования: наглядно-образное мышление у младших школьников.

Предмет: наглядно-образное мышление у детей с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальной недостаточностью) младшего школьного возраста.

Цель исследования: определить возможности развития наглядно-образного мышления в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста, а именно с интеллектуальной недостаточностью.

Гипотеза. У детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальной недостаточностью) обнаруживается неразвитость высших мыслительных операций (обобщение, абстрагирование). Развитие данных мыслительных операций способствует повышению уровня их наглядно-образного мышления.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были определены следующие задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ проблемы развития наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с таким типом ограниченных возможностей здоровья, как интеллектуальная недостаточность.

2. Выявить особенности наглядно-образного мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста.

3. Обосновать коррекционную программу по развитию наглядно-образного мышления и провести формирующий эксперимент по коррекции уровня наглядно-образного мышления.

4. Осуществить анализ эффективности коррекционной программы по развитию наглядно-образного мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста

Теоретико-методологическую основу исследования составили концепции отечественных и зарубежных учёных: В.Г. Петровой, М.С. Певзнер, Ж.И. Шиф, И.А. Грошенкова, С.Я. Рубинштейн, в которых прямо или косвенно затрагивается проблема исследования наглядно-образного мышления в процессе развития познавательной деятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья, а именно с интеллектуальной недостаточностью.

Методы исследования определились в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись: теоретический анализ научно-методической литературы; методы опроса; беседа; экспериментальные методы исследования (констатирующий и формирующий эксперимент); методы количественного и качественного анализа результатов исследования (математическая обработка данных проведена на основе критерия Т-Вилкоксона и критерия Фишера расчет углового преобразования, математическая обработка данных проводилась с помощью SPSS 22); методы интерпретации.

Методики исследования:

1. Методика Л.А. Венгер «Лабиринт».
2. Методика А.Н. Бернштейн «Установление последовательности событий».
3. Методика С.Д. Забрамная «Исключение неподходящей картинки».

База исследования. Исследование проводилось на базе «Муниципального общеобразовательного учреждения «Основная школа №23 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Белгородская область, город Старый Оскол. Выборку составили 8 детей в возрасте от 7 до 10 лет.

Структура и **объем** выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, двух глав, списка используемой литературы (включая 78 источников), заключения, приложения, из шести рисунков и четырех таблиц. Объем работы составляет 59 страниц машинописного текста.

Глава 1. Теоретические основы развития наглядно-образного мышления у детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста

1.1. Изучение наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста в отечественной и зарубежной психологии

В современной психологической науке под мышлением понимается высший психический познавательный процесс, заключающийся в порождении нового знания на основании творческого отражения и преобразования действительности человеком.

Развитие человека, приспособление к новым условиям жизни и деятельности начинается с детства с развития познавательной сферы ребенка. В качестве одного из наиболее значимых условий для умственного развития ребенка выступает познавательная деятельность личности. В.Н. Мясищев под мышлением понимал процесс отражения в сознании наиболее общих свойств предметов и явлений, связей и отношений между этими предметами [47]. Мышление является процессом обобщенного и опосредованного познания действительности. Мышление как особый психический познавательный процесс характеризуется наличием целого ряда специфических признаков и характеристик, таких как:

- обобщенное отражение окружающей действительности;
- опосредованное познание окружающей, объективно существующей реальности, сущность которого в том, что человек выносит суждение относительно свойств и характеристик явлений и предметов без непосредственного взаимодействия с ними посредством анализа косвенной информации;
- мышление связано с решением той или иной задачи, которая возникает в рамках процесса познания или же практической деятельности.
- мышление теснейшим образом связано с речью человека;
- мышление является одной из наиболее значимых функций мозга;

- мышление присутствует во всех познавательных психических процессах человека [47].

В.В. Лебединский под мышлением понимал «процесс познавательной деятельности, который характеризуется опосредованным и обобщенным отражением действительности» [40, с. 69]. Н.И. Шевандин под мышлением рассматривает социально обусловленный психический процесс открытия и поиска нового, это процесс обобщенного и опосредованного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза [74].

В настоящее время в психологии существует множество классификаций различных видов мышления, рассмотрим классификацию мышления, предложенную Н.И. Шевандиным [74]. По мнению ученого, можно выделить три вида мышления:

1. Наглядно-действенное (практическое) мышление. Данный вид мышления формируется в процессе решения мыслительной задачи в рамках практической деятельности. Данный вид мышления связан с восприятием, а также манипулированием предметами, а также осуществлением действий моторного и физического плана.

2. Наглядно-образное мышление является видом мышления, в рамках которого человек оперирует образами и представлениями. Мысли и обобщения человека воплощаются в конкретных образах. Такой вид мышления является более сложным и обобщенным по сравнению с наглядно-действенным мышлением.

3. Словесно-логическое мышления осуществляется с использованием логических операций с понятиями, тогда как образы, которые представлены в данном виде мышления играют дополнительную, вспомогательную роль. Данный вид мышления способствует установлению наиболее общих закономерностей, а также отражает наиболее общие связи и отношения [74].

Все представленные виды мышления человека проявляются в онтогенезе по-разному. Они являются теснейшим образом связанными друг с

другом, вместе с тем, в зависимости от того, какие конкретно задачи решает человек, на передний план выступает тот или иной вид мышления.

А.И. Липкина в своей работе говорит, что в психологии «принято выделять следующие операции мышления: сравнение, анализ, синтез, абстракция, обобщение и конкретизация» [43, с. 79].

Так, в операции сравнения человек раскрывает сходство и отличие вещей. В результате сравнения появляется классификация. Часто она является первичной формой теоретического и практического усвоения.

А.И. Липкина пишет, что анализ является мыслительной операцией, в ходе которой, происходит разбивание предметов, практическое или мысленное, на образующие его части с дальнейшим их сравнением [43].

При помощи операции синтеза выстраивается целое из аналитически представленных частей. Анализ и синтез чаще всего реализуются вместе, что способствует более глубокому постижению реальности.

С.Л. Рубинштейн писал, что «анализ и синтез – общие знаменатели» всего познавательного процесса. Они связаны не только с отвлеченным мышлением, но и с чувственным познанием и восприятием. В виде чувственного познания анализ осуществляется в выявлении какого-либо чувственного свойства объекта, до того времени подобающим образом не выделявшегося. Познавательное значение анализа связано с тем, что он вычленяет и «подчеркивает, выделяет существенное» [68, с. 218].

По мнению А.И. Липкиной, в ходе абстракции происходит выделение какого-либо аспекта или стороны явления, которые в реальности не существуют, как самостоятельные. Абстрагирование необходимо для более детального изучения представленных явлений. Это происходит на базе заранее проведенного анализа и синтеза. Итогом всех представленных операций часто выступает формирование положений. Абстрагированными могут быть не только свойства, но и действия, например, способы решения задач. Их применение и перемещение на другие условия, допустимы только

тогда, когда акцентированный способ решения уяснен и осмыслен безусловно к конкретной задаче.

Обобщение, является выявлением чего-то существенного, общего в каком-либо классе предметов и явлений.

Конкретизация, является мыслительной операцией обратной обобщению. Способ ее выражения в том, что из общего определения, создается заключение о присущности отдельных вещей и явлений к некоторому классу.

Кроме рассмотренных видов и операций, имеются еще и процессы мышления. К ним относятся суждение, умозаключение, определение понятий, индукция, дедукция.

Суждением является утверждение, которое содержит определенную мысль.

Умозаключение - это серия связанных логически утверждений, из которых создается новое знание.

Определением каких-либо понятий является система взглядов об определенном классе явлений (предметов), акцентирующим их общие признаки.

Способы создания умозаключений, которые отражают ход действия мыслей от частного к общему или наоборот. По мнению А.И. Липкиной, индукция представляет собой, вывод частного суждения из общего, а дедукция - вывод общего суждения из частных [43].

Обращаясь к анализу собственно наглядно-образного мышления человека, необходимо отметить, что данный вид мышления является одним из наиболее значимых моментов в процессе познания действительности. Все методы мышления используются человеком в процессе познания окружающего мира и в повседневной жизни с самого раннего возраста. Способность образно мыслить позволяет человеку понимать происходящее в мире, раскрывать существенные стороны, причинно-следственные

отношения в предметах, явлениях окружающей человека действительности, а также решать разного рода задачи.

По мнению А.В. Запорожца в психологической науке наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление рассматриваются как онтогенетически последовательные стадии развития мышления у человека. Онтогенез развития мышления ребенка осуществляется в рамках его практической предметной деятельности и деятельности общения, а также в процесс освоения общественного опыта [29].

По мнению Н.Н. Подъякова обобщенное и опосредованное отражение действительности, мышление направлено на анализ качественно различных аспектов этой действительности, оно отражает предметы и явления окружающего мира в их существенных признаках и особенностях, опираясь на чувственное познание, вместе с тем, не выходя за его пределы. Следует отметить, что степень различия между формируемым новым образом и исходным характеризует в значительной степени глубиной и радикальностью мыслительных представлений этих исходных образов. В своей повседневной жизни дошкольники сталкиваются с изменением и развитием различных предметов и явлений [60]. Развитие образного отражения действительности у детей идет в основном по двум направлениям:

- развитие структуры отдельных образов, которые обеспечивают обобщенное отражение отдельных предметов и явлений действительности;
- формирование системы представлений относительно того или иного предмета или явления.

Отдельные представления, которые входят в данную систему, отличаются конкретным характером. Вместе с тем, объединенные в систему, эти представления позволяют ребенку осуществлять обобщенное отражение окружающих его предметов и явлений действительности. В качестве одной из основных линий развития наглядно-образного мышления выступает формирование умения оперировать образами предметов или же их отдельных

частей. В качестве основания для того рода оперирования выступает способность детей произвольным образом актуализировать эти образы. Такие способности формируются у детей в процессе усвоения тесно взаимосвязанных систем действий.

По мнению Т.В. Косма специфической особенностью процесса развития мышления у детей младшего школьного возраста является то, что ребенок предпринимает попытки решать различные мыслительные задачи в собственных представлениях [36]. Можно говорить о том, что наглядно-образное мышление ребенка меняет свой характер и становится вне ситуативным. Процесс освоения речи способствует развитию рассуждения как одного из способов решения различных мыслительных задач, у ребенка возникает понимание факторов и причин происходящих явлений. К.М. Гуревич рассматривает вопросы детей, как показатель развития любознательности и указывают о проблемности мышления у ребенка. У ребенка появляется иное соотношение практической и умственной деятельности, когда практические действия возникают на основании предварительного рассуждения. У детей возникает планомерность мышления, поэтому ребенок переходит от использования готовых, шаблонных решений к поиску качественно новых путей решения проблем. Ребенок предпринимает попытки объяснить процессы и явления, использовать уже имеющиеся знания, пробовать свои силы. У ребенка формируются предпосылки для формирования таких особенностей личности, как самостоятельность, пытливость и гибкость [18].

В качестве основного результата наглядно-образного мышления выступают образы. Новые образы получаются не только посредством комбинирования имеющихся образов, они формируются на основании трансформации имеющихся образов.

Согласно исследованиям И.С. Якиманской, следует отметить тот факт, что специфической характеристикой наглядно-образного мышления у детей является то, что они определенным образом оперируют образами. В качестве

основы такого рода оперирования выступает использование детьми особой группы средств мыслительной деятельности, посредством которых осуществляют разного рода мысленные перемещения предметов в пространстве [79].

По мнению А.К. Марковой, можно говорить о том, что формирование у ребенка качественно нового типа мышления – наглядно-образного – связано с освоением мыслительных операций. В старшем дошкольном возрасте и в период начала обучения в начальных классах они начинают развиваться и становятся способами умственной деятельности. В основе всех мыслительных операций лежит операции анализа и синтеза. Младший школьник уже достаточно эффективно может сравнивать объекты по более многочисленным признакам в сравнении с ребенком в более раннем возрасте, он замечает даже незначительные сходства и различия между предметами и способен выражать эти различия в слове [48].

Использование наглядно-образного мышления позволяет ребенку обучиться мысленному преобразованию образов реально существующих предметов, формировать наглядные модели, отображающие свойства явлений или объектов, а также планировать свои действия, представлять их в умственном плане. Развитое наглядно-образное мышление выступает условием дальнейшего психического развития у детей.

Таким образом, можно заключить, что мышление является системой процессов, с помощью которых человек осуществляет отражение объектов и предметов в их закономерных связях, а также отношениях, понимает их смысл, принимает обоснованные решения. Мышление включает в себя мыслительные операции анализа, синтеза, абстрагирования, систематизации, обобщения, классификации, конкретизации.

1.2. Особенности наглядно-образного мышления детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста

Предваряя рассмотрение особенностей наглядно-образного мышления в процессе обучения детей с интеллектуальной недостаточностью, целесообразным является определение возрастного развития у детей младшего школьного возраста.

Анализ развития младшего школьника, который связан с переходом от дошкольного возраста к младшему школьному возрасту предпринимается нами в контексте классической концепции Л.С. Выготского, где наиболее важными характеристиками категории «психологического возраста» выражается как социальная ситуация развития и как центральное новообразование возраста [12, с. 568]. Данная проблема нашла свое продолжение в трудах А.Н. Леонтьева [42], Д.Б. Эльконина [76], в качестве ключевого термина выступает понятие «ведущая деятельность». Опираясь на данные категории, мы рассмотрим, в чем заключается своеобразие, и важнейшее содержание развития ребенка в период перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту.

В концепции Л.С. Выготского каждый критический и аналитический период характеризуется центральным психологическим возрастным новообразованием [12]. Вместе с тем, в современной психологии все еще отсутствует общая точка зрения на данный счет.

Проблема ведущей деятельности и формирующихся в них возрастных новообразований рассматривается применительно кризисного периода развития ребенка в экспериментальных исследованиях, которые проводились под руководством Д.Б. Эльконина [77].

Исследователи указывали на то, что психологические новообразования в период кризиса младшего школьного возраста формируются в особой деятельности, которые носят промежуточный характер между учебной и игровой деятельностью.

В исследованиях других ученых, которые фокусируются на проблеме начального школьного обучения, выделяются новообразования, которые свидетельствуют о состоявшемся переходе ребенка из дошкольного в младший школьный возраст, то есть рассматриваются все те новообразования, которые возникают сразу после проживания кризиса семи лет. Например, в исследованиях Г.Г. Кравцова, вслед за Д.Б. Элькониным связывается начало младшего школьного возраста с проявлением у школьника устойчивого теоретического отношения к задаче, с обращением внимания на способ действия в процессе решения учебных задач [38]. Другие ученые в качестве центрального психологического новообразования в младшем школьном возрасте выделяют произвольность и осознанность познавательных процессов и поведения ребенка.

Все указанные аспекты, по мнению авторов, возникают и начинают проявляться к концу младшего школьного возраста, то есть они выступают как результат и итог развития ребенка в период младшего школьного возраста.

Согласно Л.С. Выготскому, особенности перехода от дошкольного возраста к младшему школьному связывается с открытием детьми 6-7 лет факта собственных переживаний, осмысленной ориентации в них, а также появлением и развитием знания о своем Я. Поиск способов формирования возрастных новообразований у ребенка в процессе подготовки к школе исключительно важен, так как именно он обуславливает становление рефлексивного отношения ребенка младшего школьного возраста к собственным изменениям [12].

Изучение особенностей социальной ситуации развития в процессе перехода от дошкольного возраста к младшему школьному возрасту предполагает рассмотрение ее объективных и субъективных показателей. В частности, объективная сторона, которая связывается с переходом ребенка 6-7 лет к новому возрастному статусу, включает новые общественные ожидания, которые адресованы ребенку со стороны социальных и близких

взрослых, что, в свою очередь, требует несколько иное восприятия детей значимыми другими в рамках структуры деятельности и межличностных взаимоотношений. Субъективная сторона социальной ситуации развития младшего школьника представляется новым фокусом содержания переживаний – формируются новые смыслы деятельности ребенка, в частности, которые находят свое выражение в отношении с новыми взрослыми и к особенностям новой социальной деятельности.

По мнению В.И. Лубовского, в качестве важного достижения в развитии личности ребенка выступает преобладание чувства «Я должен» над мотивом «Я хочу» [44, с. 415].

И.А. Зимняя говорит о младшем школьном возрасте, как о периоде детства, в котором ведущей становится учебная деятельность. С того момента, когда ребенок поступает в школу – ситуация начинает опосредовать всю систему его общественных отношений. В учебной деятельности ребенок осваивает умения, знания и навыки, которые выработаны человечеством в процессе исторического развития. Вместе с тем, ребенок их не изменяет. Показано, что предметом изменения в данном возрасте становится сам ребенок [32].

Учебная деятельность определяет интеллектуальное развитие ребенка младшем школьном возрасте. Поступление ребенка в школу знаменует возникновение новой деятельности, которые определяет его дальнейшее развитие. Именно в учебной деятельности ребенка возникают специфические новообразования, которые определяют характер иной деятельности – в частности, игровой, деятельности общения и трудовой деятельности.

В любом из перечисленных видов деятельности имеются свои специфические особенности, характерные именно для младшего школьного возраста. Процесс учения здесь только начинается, и ввиду этого о нем говорят, как о развивающемся виде деятельности.

В соответствии с концепцией Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, учебная деятельность представляет собой систему следующих компонентов:

мотивационного, контрольно-оценочного и операционально-технического [77].

В качестве конечной цели учебной деятельности понимается сознательная учебная деятельность человека в процессе начального обучения. Учебная деятельность, которая организуется взрослым, должна превратиться в самостоятельную деятельность ученика, именно в которой он формулирует учебную задачу, осуществляет учебные действия и действия контроля. Также отметим, что в учебной деятельности школьник осуществляет деятельность оценивания, таким образом, учебная деятельность превращается в самообучение.

В качестве главного отличия учебной деятельности выступает то, что ребенок в ней под руководством учителя оперирует научными понятиями.

По мнению И.М. Бгажнокова, в ходе вступления в новую деятельность – учебную, изменяется положение ребенка в семье – у него появляются новые серьезные обязанности дома, которые связаны с учением и трудом. Большое значение для интеллектуального развития в младшем школьном возрасте имеет расширение сферы, а также содержание их общения с окружающими людьми, особенно взрослыми, которые выступают в качестве учителей, они служат образцами для подражания и выступают как основной источник разнообразных знаний. Коллективные формы работы, которые стимулируют общение, больше нигде не являются такими важными для развития младшего школьника [3].

Также отметим, что в младшем школьном возрасте видоизменяются сформированные ранее детские игры – они приобретают иные, более совершенные формы – они превращаются в развивающие. Индивидуальные игры приобретают конструктивный характер – в них используются новые виды знаний, особенно в области естественных наук. Игра в данном возрасте продолжает занимать второе место после учебной деятельности как ведущей и продолжает серьезно влиять на развитие детей.

С момента поступления ребенка в школу под влиянием обучения закрепляются основные человеческие характеристики познавательных процессов, таких как восприятие, внимание, память, мышление, воображение и речь. Из «натуральных», по Л.С. Выготскому, данные процессы к концу младшего школьного возраста становятся «культурными», то есть формируются в высшие психические функции, которые связаны с речью, произвольные и опосредованные [12]. Это может связано с тем, что дети включаются в новые виды деятельности и межличностного общения, которые требуют от ребенка наличия новых психологических качеств. В качестве общих характеристик познавательных процессов ребенка должны выступать произвольность, устойчивость и продуктивность.

По мнению О.Ю. Ермолаева, в младшем школьном возрасте в развитии внимания ребенка происходят серьезные изменения – резко увеличивается объем внимания, повышается устойчивость внимания, развиваются навыки переключения и распределения внимания [25].

Отмечаются возрастные закономерности в процессе развития памяти. К началу младшего школьного возраста структура памяти претерпевают изменения, которые связаны с развитием произвольных форм припоминания и запоминания. Непроизвольная память, которая не связана с активными отношениями к текущей деятельности, оказывается менее продуктивной, хотя данная форма памяти сохраняет ведущее положение. Важную роль в развитии памяти у младших школьников играет речь, поэтому процесс совершенствования памяти ребенка происходит параллельно с развитием речи. По мнению К.М. Гуревича, в процессе формирования внутренних средств запоминания наиболее важная роль принадлежит именно речи. Ребенок, овладевая различными формами речи, такими как устной, внешней, письменной, внутренней [18] - ребенок к младшему возрасту постепенно учится подчинять процессы памяти собственной воле, контролировать ход запоминания, управлять процессом сохранения и воспроизведения информации.

Восприятие в младшем школьном возрасте утрачивает свой аффективный первоначальный характер – перцептивные и эмоциональные процессы дифференцируются. Восприятие ребенка становится осмысленным, анализирующим и целенаправленным. В восприятии ребенка выделяются произвольные действия, такие, как наблюдение, рассматривание и поиск.

У дошкольников восприятия и мышление ребенка тесно связано друг с другом, что говорит о наглядно-образном мышлении, которое наиболее характерно для этого возраста в развитии ребенка. Н.Н. Поддъяков в своих исследованиях указывает, что в младшем школьном возрасте продолжается активное развитие умений и навыков, которые способствуют изучению детьми внешней среды, анализу предметов и явлений, а также воздействия на них с целью изменения. В процессе развития наглядно-действенного мышления проявляются предпосылки для формирования наглядно-образного мышления, которые характеризуются тем, что разрешение проблемной ситуации осуществляется ребенком при помощи системы представлений, без применения практических действий. По мнению Н.Н. Поддъякова, наглядно-образное мышление ребенка становится основой для формирования логического мышления ребенка, которое связано с использованием и преобразования понятий [60].

Таким образом, младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения в школе.

Определив специфику возрастных особенностей детей младшего школьного возраста, обратимся к характеристике интеллектуальной недостаточности. Д.Н. Исаев даёт следующее определение интеллектуальной недостаточности: «совокупность этиологически различных наследственных, врождённых или рано приобретённых стойких не прогрессирующих синдромов общей психической отсталости, проявляющиеся в затруднении

социальной адаптации, из-за преобладающего интеллектуального дефекта. Для её диагностики используется ряд критериев: «своеобразие психического дефекта, отсутствие прогредиентности и трудности в приспособлении к жизни» [34].

Умственная отсталость (интеллектуальная недостаточность) проявляется примитивностью и конкретностью мышления, неспособностью к формированию понятий и абстрагированию (или значительному затруднению этого), дефицитом общих сведений и знаний, повышенной внушаемостью, эмоциональными расстройствами, затруднённой (значительно реже, неспособностью) к обучению. При умственной отсталости в наибольшей степени страдает абстрактное мышление (т.е. наблюдается различной степени выраженности затруднения разграничения главного и второстепенного), а другие психические функции - память, эмоциональная, волевая сфера и соматическое развитие - в меньшей степени. Как правило, есть параллели между выраженностью интеллектуальной недостаточности и нарушением других психических функций и физического статуса; при легких формах умственной отсталости подобных нарушений может и не быть.

В ныне действующей в РФ МКБ-10 («Классификация психических и поведенческих расстройств») выделяют следующие степени умственной отсталости: лёгкая, умеренная, тяжелая и глубокая, однако и до настоящего времени широко используется предыдущая дифференциация на дебильность, имбецильность и идиотию [59].

Общее недоразвитие личности характерно для всех детей с общим психическим недоразвитием. Даже дети с самыми лёгкими степенями интеллектуальной недостаточности поражают своей несамостоятельностью, безынициативностью, внушаемостью и отсутствием личностных позиций. Тем не менее, при адекватном воспитании, обучении и благоприятном окружении у них можно выработать правильные социальные установки.

Нарушение высшей нервной деятельности, недоразвитие психических процессов накладывает своеобразный отпечаток на структуру личности при умственном недоразвитии. Необходимо отметить, что основные компоненты структуры личности у умственно отсталых те же, что и у их нормальных сверстников.

Для детей с умственной отсталостью характерным является снижение интереса, безразличие, патологическая инертность. Для детей с данным нарушением интеллекта, в раннем развитии характерным является более позднее наступление «комплекса оживления». В дальнейшем дети не переходят своевременно к общению с взрослыми в рамках совместной игровой деятельности, а также у них не возникает новая форма общения – жестовая.

По мнению Е.М. Мастюковой, дети с умственной отсталостью характеризуются проявлением «полевого поведения» - они хватают в руки все, что находится в их поле зрения, вместе с тем они не проявляют интереса ни к свойствам предметов, ни к их назначению. У детей с умственной отсталостью дошкольный возраст является периодом начала перцептивного действия. На основании формирующихся интересов к предметам и игрушкам возникает и ознакомление с свойствами и отношениями [49].

Пять лет – это переломный возраст для психического развития ребенка с умственной отсталостью. Дети в этом возрасте уже могут делать выбор игрушки по форме и образцу, отдельные дети характеризуются развитием целостности восприятия. К концу дошкольного возраста больше половины детей с умственной отсталостью достигают такого уровня восприятия, который имеют нормально развивающиеся дети к моменту начала дошкольного детства. Е.М. Мастюкова говорит о том, что перцептивная ориентировка у детей с умственной отсталостью возникает на основании усвоения отдельных сенсорных эталонов, которые способствуют запоминанию слов, характеризующих свойства предмета [49].

Дети с нормальным развитием характеризуются развитием наглядно-действенного мышления. Данный вид мышления – исходный, на его основании формируется сначала наглядно-образное, а затем и словесно-логическое мышление. Дети с умственной отсталостью имеют выраженное отставание в развитии наглядно-действенного мышления. Умственно отсталый ребенок дошкольного возраста не умеет ориентироваться в пространстве, не может оценивать свойства и качества предметов и отношения между ними.

В.И. Лубовский, обращаясь непосредственно к характеристике особенностей мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью, отмечает, что у детей данной категории мыслительные операции сформированы на недостаточно высоком уровне и характеризуются наличием типичных особенностей. Например, анализ предметов, а также явлений окружающей действительности, в частности, анализ и синтез, дети осуществляют бессистемно, пропуская отдельные значимые свойства и качества, выделяя только наиболее заметные части. В результате этого у них формируются сложности в установлении связей между отдельными частями предмета. Для детей с интеллектуальной недостаточностью характерным является ориентация только на зрительные свойства предмета, а не на их качественные, индивидуальные особенности и признаки. Анализ предметов у таких детей характеризуется меньшим уровнем полноты и недостаточным уровнем тонкости [44].

Дети с интеллектуальной недостаточностью характеризуются сниженным уровнем общей познавательной активности, что находит свое проявление, например, в недостаточном уровне их любознательности. Для детей с интеллектуальной недостаточностью характерным является то, что они не задают вопросов, в отличие от своих нормально развивающихся сверстников. Эти дети достаточно пассивные, медлительные, имеющие замедленную речь.

Другие дети могут задавать вопросы, вместе с тем, касающиеся преимущественно внешних свойств окружающих их предметов и происходящих событий. Способность задавать вопросы и возможность поиска самостоятельно решения выступает проявлением мыслительной активности ребенка, у детей с интеллектуальной недостаточностью отсутствие выраженная готовность относительно решения познавательных задач.

По мнению И.И. Мамайчук, дети с интеллектуальной недостаточностью характеризуются плохо сформированной мыслительной деятельностью, что проявляется уже на ориентировочном этапе, основная функция которого заключается в составлении общего плана решения, а также определении стратегии поиска решения задачи. Этот важный этап практически отсутствует у детей с интеллектуальной недостаточностью [45].

Согласно В.И. Лубовскому, в качестве следующей специфической особенности детей с интеллектуальной недостаточностью выступает недостаточно высокий уровень сформированности мыслительной операции обобщения. У детей с интеллектуальной недостаточностью диагностируется сравнительно низкий уровень развития способности к установлению связей и зависимостей между явлениями и предметами окружающего мира. Все это отчетливо проявляется в процессе выполнения заданий, направленных на определение особенностей развития способности группировать предметы по родовому качеству. Родовые понятия у детей с интеллектуальной недостаточностью имеют достаточно плохо дифференцированный, смешанный характер. Дети недостаточно хорошо владеют операцией абстрагирования. Для детей всякая вещь и событие приобретает значение в зависимости от ситуации. Отсутствие способности к абстрактному мышлению у таких детей находит свое проявление во всех сферах его жизни и деятельности [44].

В специализированных литературных источниках о детях с интеллектуальной недостаточностью раскрываются особенности наглядно-

образного мышления в контексте различных психолого-педагогических проблем. Например, в работах В.Г. Петровой, Ж.И. Шиф излагаются особенности образов восприятия и представления, формы отдельных мыслительных операций [75]. В пособии И.М. Бгажниковой излагаются особенности восприятия учебных текстов и задач, настаивающих на оперировании наглядными образами [3]. Т.В. Розанова [66] и Т.А. Процко [61] отмечали оригинальность владения лексикой как средством решения наглядных задач.

В своей работе А.И. Липкина приводит пример исследований, где проявляется незначительный запас представлений, скудность предметного восприятия, их малая дифференцированность, недостаточно развитая опосредствованность словом, взаимоуподобляемость; недоразвитие слова как средства управления течением образов; затруднения и погрешности учеников в изучении конкретных объектов и предметных ситуаций в пространственных отношениях и причинно-следственных связях; аномальное включение в решение учебных задач жизненных представлений и знаний; слабость развития мыслительных операций и т.д. [43].

С.А. Клих и А.Д. Виноградова занимались изучением наглядно-образного мышления детей с нарушениями интеллекта [9]. Исследование полученных данных позволяет нам сделать вывод, что формирование наглядно-образного мышления у умственно отсталых детей проходит нестандартно и заторможено. Все что ребенок с нормальным развитием достигает самостоятельно и в ежедневном общении и практике, у умственно отсталого ребенка может быть развито только в рамках специально организованного коррекционного процесса обучения.

Отечественный психолог, доктор педагогических наук С.Л. Новоселова также занималась исследованием наглядно-образного мышления детей раннего возраста. Она пишет, что весь процесс развития мышления детей объединен с процессом формирования предметности его деятельности. У

детей развитие предметности осуществляется путем завладения им человеческих приемов и мотивов реализации деятельности [54].

В работах Т.В. Розановой раскрыто понятие недоразвития наглядно-образного мышления и детализирована его качественная индивидуальность у детей с умственной отсталостью. Отмечено, что на занятиях с наглядными задачами, например, «Матрицы Равена», дети с развитием в норме активно употребляют слова, означающие признаки наглядно воспринимаемых объектов. Но в отличие от нормы, дети с умственной отсталостью, недостаточно употребляют заведомо хорошо знакомые им слова и поэтому могут справиться с решением только самых несложных, простых задач, где можно использовать только наглядное обобщение без применения каких-либо лексических обозначений. Это говорит о неспособности младших школьников с умственной отсталостью употреблять лексические единицы мышления для возможности решения наглядно воспринимаемых задач [66].

Как уже говорилось ранее, мышление значителен важнейшим инструментом познания. Оно проявляется в форме определенных операций, таких как анализ, синтез, сравнение, обобщение. При анализе работ И.М. Соловьева [71], Ж.И. Шиф [75], В.Г. Петровой [58], Н.М. Стадненко [72], Б.И. Пинского [59], можно сделать вывод, что выделенные операции мышления у детей с умственной отсталостью развиты и сформированы неполно и имеют оригинальные черты. Т.А. Процко, в своей статье, предлагает характеристику этих операций в «наглядно-образной словесной» формы мышления младших школьников с умственной отсталостью.

Рассмотрим особенности операции анализ у детей с интеллектуальной недостаточностью. В своей работе Т.А. Процко отмечает недостаточное развитие операции анализа предметов в момент их восприятия. Отмечается отрывочность, фрагментарность, бедность, скудность, недостаточная дробность, бессистемность, недостаток многоаспектности. Внимание в большей степени сосредотачивается на явных и более отчетливых внешних признаках (цвете, величине, знакомой форме); на отдельных наиболее

отчетливых фрагментах; на иных привычных функциональных чертах, представленных в хорошо известной ученикам обстановке. Но при лексическом изображении воспринимаемых объектов младшие школьники не совершают выделения существенных (внутренних) признаков, которые обозначают родовидовую принадлежность предметов, даже если в речи могут быть требуемые для этого слова [61].

Укажем на особенности операции синтез. Фиксируется отрывочность, бессистемность и фрагментарность анализа воспринимаемых объектов, а еще характерен недостаток полноты, точности и дифференцированности предметных представлений. Характерны затруднения в верном понимании отдельных предметов, их функционировании и единых предметных ситуаций по их лексическому описанию. Такие дети испытывают большие затруднения при потребности самостоятельно и словесно описать представляемые предметы или графически их изобразить. Недостаточные четкость, полнота, конкретность и раздробленность образов-представлений приводит к простому уподоблению их друг другу, к потере черт своеобразности предметов, что делает образы похожих в чем-то предметов мало дифференцированными и затрудняет возможности применять их сообразно требованиям встающих перед ребенком задач.

Особенностью операции сравнения у младших школьников с умственной отсталостью является то, что они не могут выделять для сравнения общие положения, и пытаются просто описать предметы или переходят с начатого сравнения к описанию.

Обобщение является наиболее существенной особенностью мышления интеллектуальной недостаточностью. В упражнениях на предметную классификацию определенно присутствует недоразвитие данной операции. Классическим является определение связей по внешним показателям, часто, случайным и ситуативным, которые выступают в условиях решаемой задачи. Исключительно показательны сложности, имеющиеся в опыте лексических сведений, незаменимых для верного обобщения по основному, т.е.

внутреннему признаку, который обозначает родовидовые отношения среди предметов. Но то же касается и других внешних признаков, например, таких, как материал и фактура предметов. В утверждениях, когда дети должны вербализовать произведенные им во внутреннем плане действия, характерно употребление в речи стереотипов, т.е. несоответствие задаче воспроизведения упроченных в опыте лексических связей без сравнения их с действительной ситуацией, реализуемой задачей, без учета её требований и без критичного отношения к неправильно воспроизводимым связям.

Во время неверного решения упражнений на предметное обобщение отслеживается неслаженность решений в планах интуитивно-практическом и словесно-логическом. Ученики, выполнив задание интуитивно-практически, не могут вербализовать верно совершенные практические действия. Когда же осуществляется ситуация оречевления, то дети очень редко употребляют те два требуемых названия слова, которые обозначают разную родовую принадлежность предметов, предложенных в упражнении. Как правило, такие дети называют одно слово из двух, предложенных в задаче. Взамен другого дети обычно называют слово, обозначающее функцию предмета. Как правило, младшие школьники ограничиваются лексическим перечислением только внешних функциональных признаков предметов, которые относятся к двум разным категориям.

Для детей с интеллектуальной недостаточностью характерным является наличие сложностей в решении задач, предполагающих осмысление и выделение проблемной ситуации, прогнозирование ее условий, поиск нового способа решения задания, на основании существующего у ребенка опыта.

В целом, по результатам анализа научных источников можно заключить, что в ходе специально организованной деятельности конструирования у детей формируется тесная связь между практическим опытом детей, а также его наглядно-чувственными представлениями, причем данные представления отражаются в речевых высказываниях, которые

осуществляют фиксацию данного опыта и способствующих обобщению результатов деятельности.

1.3. Возможности развития наглядно-образного мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста

Наравне с перечисленными особенностями наглядно-образного мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью, в литературных источниках даются указания на вероятность и необходимость развития данной формы мышления. Раскрыты требования и определены ряд приёмов, стимулирующих мыслительные операции и помогающих развитию наглядно-образного мышления у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Помимо этого, отмечается, что особенно результативны данные способы в тех видах деятельности, которые вызывают интерес и являются более доступными для детей с интеллектуальными недостатками.

Изобразительная деятельность и является таким видом. В целом ряде работ И.А. Грошенкова исследованы психолого-педагогические аспекты изобразительной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью. И.А. Грошенков отмечает близкую связь и взаимодействие процесса изобразительной деятельности и познавательных процессов. В журнале «Дефектология» в своей статье И.А. Грошенков цитирует высказывание русского художника-педагога П.П. Чистякова: «Рисовать – значит соображать». В процессе рисования фигурирует не какая-то отдельная функция, а вся личность ребенка целиком, при этом на первый план выходят мыслительные операции. Исходя из этого И.А. Грошенков уточняет, что главная задача уроков по изобразительному искусству – «это развитие познавательных способностей, интеллектуальных умений и целенаправленной деятельности. На уроках изобразительной деятельности в специальной школе, очень важно наладить внутреннюю интеллектуальную работу детей, которая организуется при помощи интеллектуальных

операций: анализа, синтеза, обобщения, классификации, сравнения, планирования» [17, с. 205].

Еще один метод, который участвует в развитии наглядно-образного мышления – это конструирование. Конструирование обладает моделирующим характером, и опять же играет большую роль в развитии у ребенка образного и элементов наглядно схематического мышления, формирования у него представлений о целостном образе предметов.

Известные профессора, доктора педагогических наук, Е.А. Екжанова [23] и Е.А. Стребелева [72] отмечают, что в процессе направленного обучения конструированию возникает вероятность коррекционного влияния на ход психического развития детей с нарушениями в развитии, что значительно облегчает их обучение в школе. «В процессе создания построек дети учитывают особенности деталей строительного материала, познают пространственные отношения предметов, овладевают способами преобразования предметных отношений в процессе настраивания, пристраивания, комбинирования предметов и элементов внутри их».

Необходимо отметить, что в процессе развития наглядного мышления формируются общие интеллектуальные знания, такие как, понимание цели деятельности, оценка ситуаций данной деятельности, возможности достижения цели. Эти совместные мыслительные знания нужны для формирования всех видов детской деятельности: учебной, игровой, изобразительной, элементарной трудовой. Несомненно, что каждый вид деятельности обладает своими задачами перед мышлением, что в свой черед, гарантирует его дальнейшее развитие.

Таким образом, подводя предварительный итог результатам анализа научных источников по проблеме исследования можно заключить, что дети с интеллектуальной недостаточностью имеют относительную сохранность практического интеллекта. Такие дети могут решать проблемные ситуации на уровне практического действия. Поэтому следует признать, что развитие на занятиях у детей с нестандартными образовательными требованиями,

разнообразных видов мыслительной деятельности, является одной из первостепенных задач во всей системе специального образования.

Изучив литературные источники по проблеме исследования, мы ознакомились с основными видами, формами и операциями мышления. Рассмотрели историю изучения и определения понятия умственной отсталости. Анализ литературы выявил, что данный вид мыслительной деятельности у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью имеет свои специфические особенности. Мыслительные операции протекают у них исключительно своеобразно. Аналитическая деятельность детей по оценке зрительно воспринимаемого реального предмета или его изображения отличается бедностью, непоследовательностью, фрагментарностью. Аналитическим путем было отмечено, что у умственно отсталых младших школьников прежде всего необходимо начинать развитие наглядно-образного мышления, т.к. у них неудовлетворительно развита способность решения наглядно-образных задач.

В процессе работы нами был проанализирован значительный по объему материал: учебные пособия, сборники статей и монографии, также были привлечены дополнительные источники информации, т.к. журналы, словари, энциклопедии и интернет-ресурсы.

Анализ выбранной литературы показал, что наглядно-образное мышление у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, нельзя определить, как достаточно изученное и рассмотренное.

Глава 2. Экспериментальное исследование наглядно-образного мышления детей с интеллектуальной недостаточностью

2.1. Организация и методы исследования

Теоретические положения, изложенные в первой главе, мы использовали при организации исследования наглядно-образного мышления детей с ограниченными возможностями здоровья, а именно с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста.

В данном параграфе представлено описание этапов исследования, выборки испытуемых, методов диагностики и способов обработки эмпирического материала.

Исследование проводилось на базе «Муниципального общеобразовательного учреждения «Основная школа №23 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Белгородская область, город Старый Оскол. Выборку составили 8 детей в возрасте от 7 до 10 лет.

Описание этапов исследования:

На первом этапе был сформулирован методический аппарат: цель, задачи, объект, предмет, были выдвинуты гипотезы.

Цель нашего исследования: определить возможности развития наглядно-образного мышления в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста, а именно с интеллектуальной недостаточностью.

Гипотеза: У детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальной недостаточностью) обнаруживается неразвитость высших мыслительных операций (обобщение, абстрагирование). Развитие данных мыслительных операций способствует повышению уровня их наглядно-образного мышления.

Объект: наглядно-образное мышление у младших школьников.

Предмет: наглядно-образное мышления у детей с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальной недостаточностью) младшего школьного возраста.

Задачи:

1. Выявить особенности наглядно-образного мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста.
2. Обосновать коррекционную программу по развитию наглядно-образного мышления и провести формирующий эксперимент по коррекции уровня наглядно-образного мышления.
3. Осуществить анализ эффективности коррекционной программы по развитию наглядно-образного мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста.

На втором этапе нами была определена выборка испытуемых.

В исследовании принимали участие 8 детей в возрасте от 7 до 10 лет.

Третий этап исследования состоял в подборе методик для проведения обследования. Для решения задач диагностики были использованы:

1. Методика Л.А. Венгера «Лабиринт».
2. Методика А.Н. Бернштейн «Установление последовательности событий». Выбор методик осуществлялся в соответствии с поставленными целями и задачами.
3. Методика С.Д. Забранная «Исключение неподходящей картинки».

Четвертый этап - проведение диагностического обследования детей. Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком.

На пятом этапе была проведена обработка данных констатирующего этапа эксперимента. Нами были определены количественные показатели выраженности наглядно-образного мышления.

На шестом этапе была разработана и осуществлена коррекционная программа, по окончании которой был сделан повторный замер по методикам Л.А. Венгер «Лабиринт», А.Н. Бернштейн «Установление

последовательности событий», С.Д. Забрамная «Исключение неподходящей картинки».

В исследовании использовались психодиагностические те же методики:

1. Методика Л.А. Венгера «Лабиринт».
2. Методика А.Н. Бернштейн «Установление последовательности событий».
3. Методика С.Д. Забрамная «Исключение неподходящей картинки».

1. Методика «Лабиринт» для младшего школьного возраста. Метод исследования наглядно-образного мышления «Лабиринт» создал Л.А. Венгер. Испытуемому предъявлялась полянка, на ней нарисованы дорожки и домики в конце каждой из них. Нужно было правильно найти один домик и зачеркнуть его. Чтобы найти этот домик, ребенка просили смотреть на письмо. С помощью методики лабиринт диагностировалось наглядно-образное умения делать обобщение, проверки логической обоснованности и целенаправленности, четкости представлений, возможности использования помощи. В методике детям предлагалась серия картинок, на которых были представлены разные предметы, в сопровождении следующей инструкции: «На каждом из этих картинок один из четырех изображенных на ней предметов является лишним. Внимательно посмотри на картинки и определи, мышление.

2. Методика «Установление последовательности событий» А.Н. Бернштейн. Использовалась для выявления сообразительности, умения понимать связь событий и строить последовательные умозаключения. Для проведения опыта применялись серии сюжетных картинок (в количестве 3-6 картин). Испытуемому показывалась пачка перемешанных карточек и объясняли: «Вот здесь на всех рисунках изображено одно и то же событие. Нужно разобрать, с чего все началось, что было дальше и чем все закончилось».

3. Методика «Исключение неподходящей картинки» С.Д. Забрамная. Данная методика применялась нами для исследования аналитико-синтетической деятельности в зрительно-воспринимаемых объектах, а также какой предмет и почему является лишним». (Приложение 1)

Для проверки гипотезы были использованы методы математической и статистической обработки, а именно-непараметрический статистический критерий Т- Вилкоксона и критерий Фишера, расчет углового преобразования.

На основе полученной информации были сформулированы интерпретации и выводы по результатам проделанной работы.

2.2 Анализ и интерпретация полученных результатов

В соответствии с темой нашего исследования выборку составили дети с таким типом ограниченных возможностей здоровья, как интеллектуальная недостаточность.

С целью изучения свойств наглядно-образного мышления проанализируем результаты диагностического обследования по методике «Лабиринт». Результаты представим в виде рисунка 2.1.

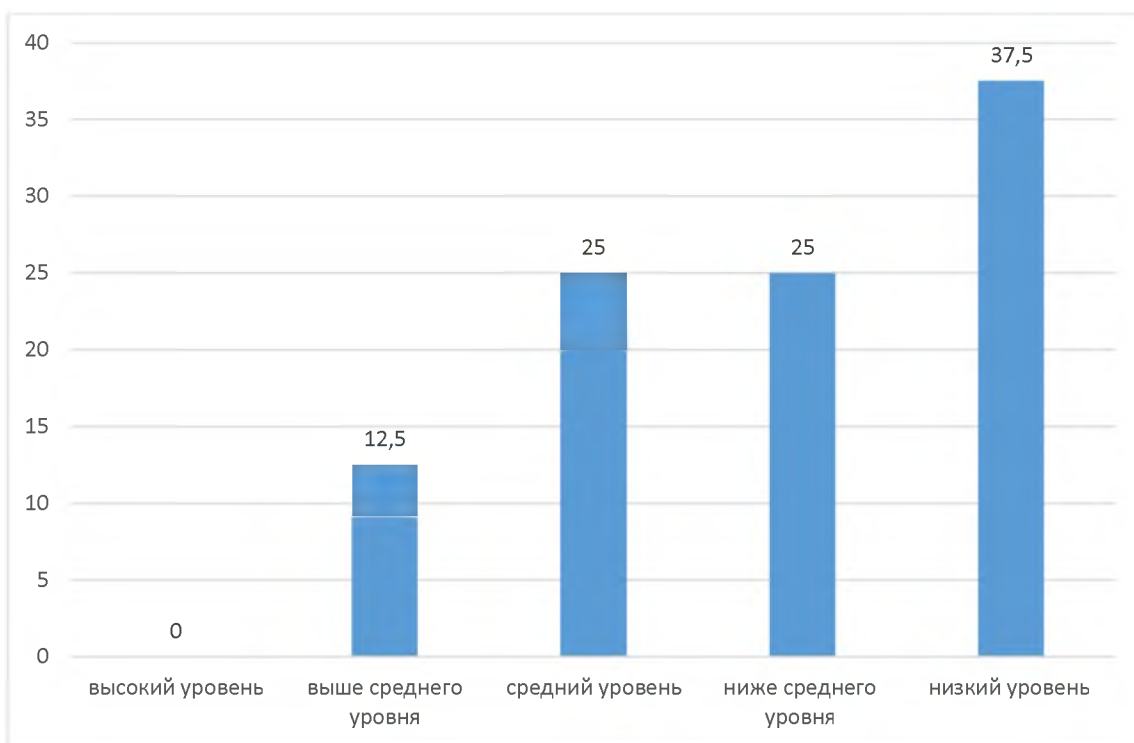


Рис 2.1. Распределение младших школьников с интеллектуальной недостаточностью по уровню наглядно-образного мышления (%)

Как следует из данных рисунка 2.1, по результатам оценки наглядно-образного мышления для детей с интеллектуальной недостаточностью характерно преобладание уровня «ниже среднего». Для 37,5% детей характерны неадекватные формы ориентировки. Они предпринимают попытку найти нужный домик, но их выбор случаен. Это обусловлено несформированностью умения соотносить схему с реальной ситуацией, т.е. неразвитостью наглядно-образного мышления. 25% – это дети с четкой завершенностью ориентировки только на один признак. Им доступно построение и применение пространственных представлений простейшей структуры. Для 25% детей характерна незавершенная ориентировка даже на один признак. Они членят задачу на этапы, но к концу работы теряют ориентир. У них только начинает формироваться способ наглядно-образной ориентировки в пространстве. 12,5% детей с незавершенной ориентировкой на два параметра (обычно правильно решают первые 6 задач). При учете одновременно двух параметров постоянно соскальзывают к одному. Это

обусловлено недостаточной стойкостью и подвижностью в развитии пространственных представлений.

Для оценки сообразительности, умения понимать связь событий и строить последовательные умозаключения нами использовалась методика «Установление последовательности событий» (А.Н. Бернштейн). Результаты методики представлены в виде рисунка 2.2.

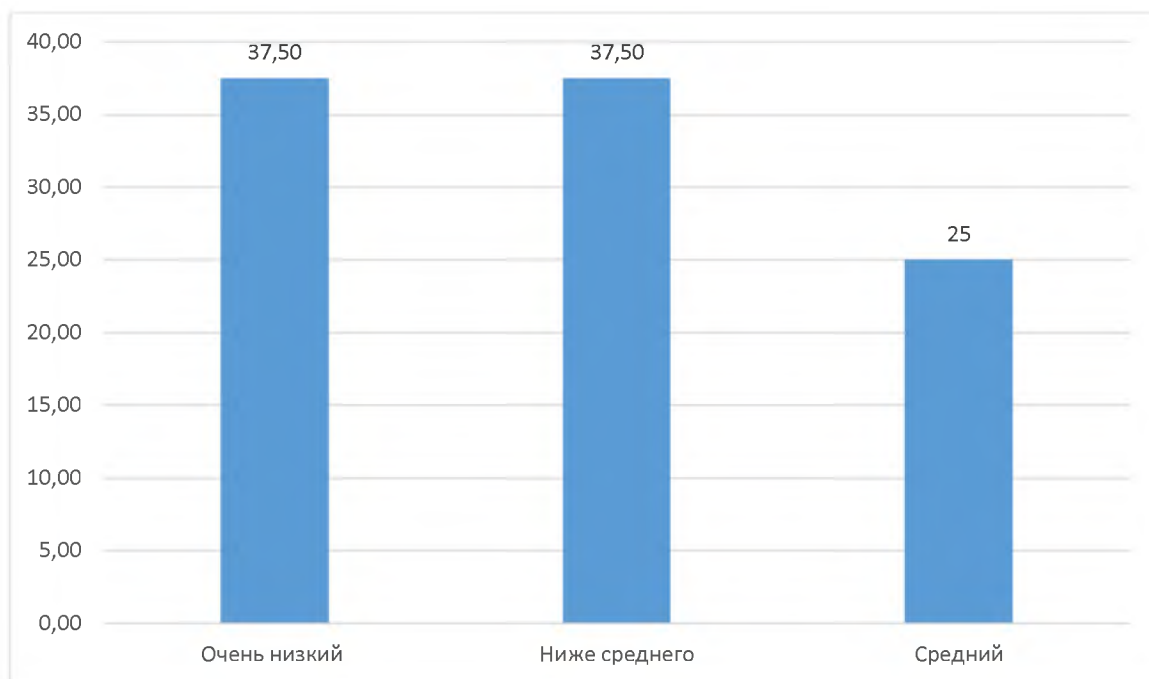


Рис. 2.2. Распределение младших школьников с интеллектуальной недостаточностью по уровню сообразительности, умения понимать связь событий и строить последовательные умозаключения (%)

По результатам данных, изображенных на рисунке 2.2, было выявлено, что для 37,5% детей характерно отсутствие сообразительности, также отсутствие в понимании связей событий и не способность строить последовательные умозаключения. Что касается речи, то эти испытуемые произносили отдельные звуки, слова, не связывая их с конкретными предметами, ситуацией и смыслом. Также 37,5% детей могли объяснять каждую картинку по отдельности, но затруднялись с выделением целостного образа. Речь данных детей была бедная, лаконичная, однозначная (во время методики они что-то бормотали, но тихо и непонятно). А для 25% детей была

характерна сообразительность, т.к. испытуемые нашли быстрый способ решения задач и быстро достигли результата, также они сумели понять связь событий и построили последовательные умозаключения. Что касается речи данных испытуемых, то она была развернутая и связанная.

Результаты изучения логической обоснованности и целенаправленности, четкости представлений, использование помощи, умения делать обобщения, у детей с интеллектуальной недостаточностью, полученные с помощью методики «Исключение неподходящей картинки», представлены на рисунке 2.3.

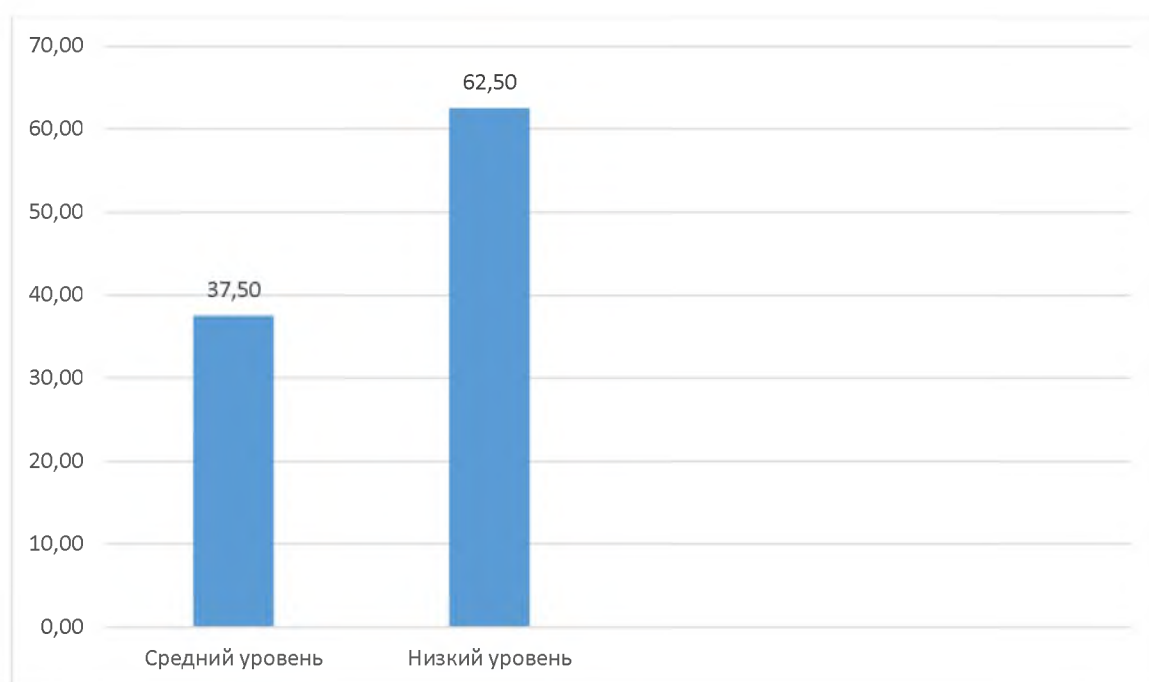


Рис. 2.3. Распределение младших школьников с интеллектуальной недостаточностью по уровню логической обоснованности, целенаправленности, четкости представлений, использования помощи, умения делать обобщение (%)

Анализ результатов исследования логической обоснованности и целенаправленности, четкости представлений, умения делать обобщения у детей с интеллектуальной недостаточностью показал, что для 62,5% свойственно не понимание инструкции, они самостоятельно не выполняют элементарные задания. Задания по установлению родовых групп и их обоснованию вызывает трудности. Также вызывают затруднения ситуации

объяснения принципа выделения. Наибольшие сложности у них при речевом обосновании.

Для 37,5% детей характерно понимание цели задания, они самостоятельно выделяют признак, который отличает фигуру от остальных. Также дают речевое обоснование принципа выделения фигуры. В работе с картинками эти дети способны произвести самостоятельное обобщение и обосновать выделение неподходящей картинки. При выделении слов понятий иногда требуется повторное прочтение. Наводящие вопросы достаточны для правильного выполнения.

Данные, полученные по всем методикам, позволяют нам описать особенности, характерные для учащихся с интеллектуальной недостаточностью, составляющих нашу выборку. Дети справляются лишь с наиболее простыми заданиями, что свидетельствует о недостаточной сформированности у них наглядно-образного мышления, низком уровне развития способностей рассуждать, производить мыслительные действия и осуществлять мыслительные операции. Наибольшие сложности представляет выполнение заданий, направленных на выявление сформированности способности к умозаключениям по аналогии и способности к обобщению понятий, что позволяют констатировать несформированность у них умения устанавливать логические связи и отношения между понятиями, устойчиво сохранять заданный способ рассуждений при решении последующих задач. Кроме того, можно говорить о неумении детей выделять родовые признаки, анализировать свойства предметов и явлений, определять общую для них категорию.

2.3. Психологическая коррекция наглядно-образного мышления детей с интеллектуальной недостаточностью и анализ ее эффективности

Для детей с интеллектуальной недостаточностью была разработана специальная программа психологической коррекции, целью которой

являлось развитие наглядно-образного мышления детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста.

Названная выше цель была конкретизирована в следующих задачах, которым соответствуют определённые этапы работы:

1. Создание благоприятных условий для работы (благоприятного психологического климата) и формирование положительной мотивации у детей на работу.

2. Развитие особенностей наглядно-образного мышления, таких как: обобщение, абстрагирование, выделение существенных признаков предметов и явлений.

3. Снижение эмоционального и мышечного напряжения, развитие мелкой моторики.

На занятиях использовались следующие формы работы: развивающие тематические игры, релаксационные упражнения.

Основные этапы коррекционной программы:

1. Установочный этап – включающий в себя сбор диагностического материала.

2. Коррекционно-развивающий этап.

3. Заключительный этап: анализ и подведение итогов работы.

Разработанная программа занятий основывается на развитии наглядно-образного мышления, способности рассуждать, осуществлять мыслительные действия и операции.

Психокоррекционную работу мы осуществляли через использование дидактических игр. Дидактическая игра значима в воспитании для более обширного развития умственных способностей детей. В этих играх дети учатся согласовывать действия, подчиняться правилам игры, управлять своими желаниями в зависимости от общей цели. Главным в дидактической игре заключается то, что дети решают умственные задачи, данные им в занимательной игровой форме, они сами пытаются найти решения, преодолевая при этом определенные трудности. Умственную задачу, ребенок

принимает как практическую либо игровую, это повышает его умственную активность. Дидактическая игра дает ребенку не только представление, но и возможность в живой, увлекательной форме познакомиться с обширным окружением действительности и активно воспроизвести их в своих действиях.

Для реализации психокоррекционной программы нами было предусмотрено 10 индивидуальных занятий. Занятия проводились с учётом индивидуальных особенностей детей и с учётом особенностей их интеллектуальной работоспособности, обусловленной наличием особенностей развития. Занятия проводились 3 раза в неделю, продолжительностью 20-25 минут.

Трудности в проведении занятий обозначились при необходимости проявления некоторыми детьми личной активности. Дети часто не могли выразить свое мнение как из-за возникавшей тревожности, неуверенности в себе, так и из-за неумения рассуждать, формулировать собственные мысли, а также ограниченного словарного запаса. Однако данные проблемы были практически преодолены к 6-7 занятию.

Таблица 2.1

Тематическое планирование коррекционной программы по развитию наглядно-образного мышления детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста

Занятие	Содержание занятия
Занятие 1.	<p>Упражнение 1. «На что это похоже?» Цель: научить ребенка моделировать целостный образ на основе детали, части, схемы.</p> <p>Упражнение 2. "Продолжи узор". Цель: развитие образного мышления, геометрических представлений, конструктивных пространственных способностей практического плана.</p>
Занятие 2.	<p>Упражнение 1. «Платочек». Это упражнение сходно с предыдущим, но является более сложным его вариантом, т. к. предполагает воспроизведение узора относительно двух осей - вертикальной и горизонтальной.</p> <p>Упражнение 2. "Светофор". Цель: Развитие наглядно – образного мышления.</p>
Занятие	Упражнение 1. "Игра с обручами".

3.	<p>Цель: формирование умения классифицировать предметы по одному или нескольким свойствам.</p> <p>Упражнение 2. "Игра с двумя обручами". Цель: Формирование логической операции классифицирования по двум свойствам.</p>
Занятие 4.	<p>Упражнение1."Классификация". Цель: формирование умения классифицировать по определенному признаку.</p> <p>Упражнение2."Классификация". Цель: формирование умения классифицировать по определенному признаку.</p>
Занятие 5.	<p>Упражнение1:"Путешествия животных". Цель: формировать умение рассматривать различные пути или варианты достижения цели. Оперирова предментами в мысленном плане, представляя разные варианты их возможных изменений, можно быстрее найти лучшее решение.</p> <p>Упражнение 2."Сложи фигуры". Цель: развитие умения анализировать и синтезировать соотношение фигур друг с другом по цвету, форме и размеру.</p>
Занятие 6.	<p>Упражнение 1."Найди закономерность". Цель: формирование умения устанавливать закономерности в таблице.</p> <p>Упражнение 2."Составить фигуру из геометрических фигур" Цель: развитие наглядно-образного мышления у ребенка.</p>
Занятие 7.	<p>Упражнение 1."Больше, длиннее и короче" Цель: Формирование умения отделять форму понятия от его содержания.</p> <p>Упражнение 2. «Чего не хватает?» Цель:учить рассуждать и делать простые выводы.</p>
Занятие 8.	<p>Упражнение 1. «Узнай кто это?» Цели: 1.Учить четко произносить двухсложные слова с повторяющимися слогами. 2.Учить односложно отвечать на поставленные вопросы с опорой на сюжетные картинки. 3. Развивать слуховое внимание и память.</p> <p>Упражнение 2."Задачи на составление заданной фигуры из определенного количества палочек".</p>
Занятие 9.	<p>Упражнение 1. «Дополни до». Цель: научить ребенка моделировать целостный образ на основе детали, части, схемы.</p> <p>Упражнение 2. «Найди буквы алфавита» Цель: развитие наглядно-</p>

	образного мышления.
Занятие 10.	Упражнение 1. «Четвертый лишний». Цель: развивать умение классифицировать предметы по существенному признаку, обобщать.

Более подробное описание упражнений представлено в (Приложении 2).

В результате проведённой коррекционно-развивающей работы по разработанной нами программе, в ходе итогового тестирования были получены результаты, свидетельствующие о наличии положительной динамики в развитии наглядно-образного мышления. Данные психодиагностического исследования представлены в приложении.

Результаты, полученные в ходе итогового тестирования при первом и втором срезе при помощи методики Л.А. Венгер «Лабиринт», представлены в виде таблицы 2.2. Также результаты можно увидеть на рисунке 2.4.

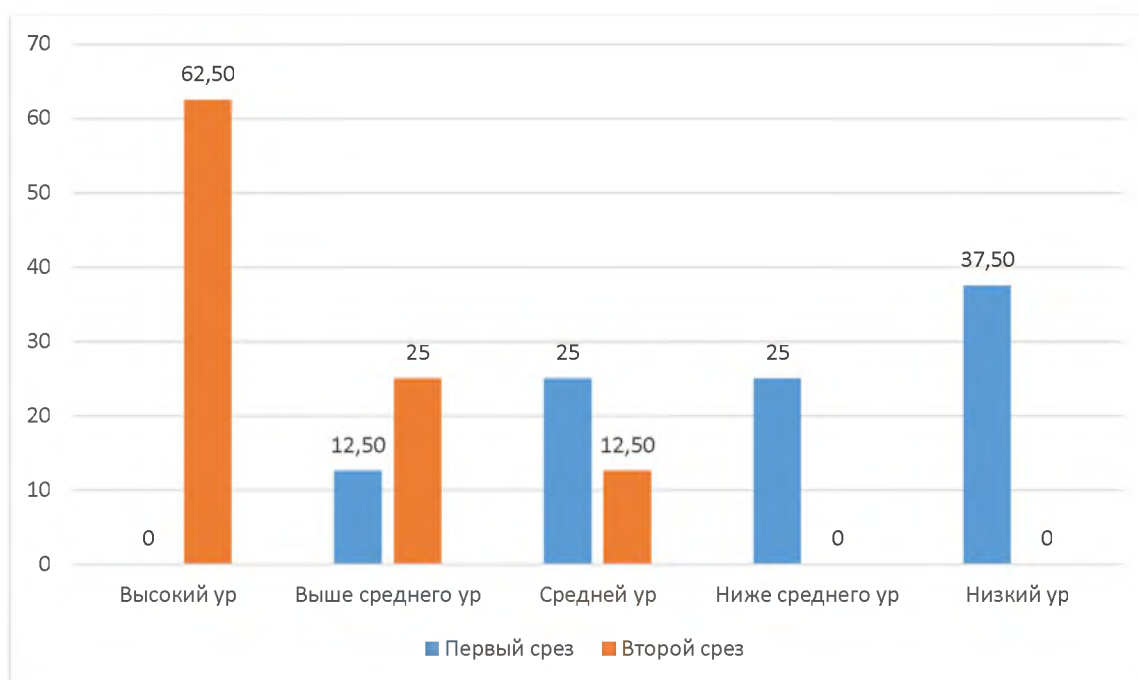


Рис. 2.4. Выраженность различий уровня наглядно-образного мышления до и после формирующего эксперимента (%)

Таблица 2.2

Статистическая значимость различий уровня наглядно-образного мышления (методика «Лабиринт») до и после формирующего эксперимента

Номер пробы	Среднее значение	Среднее	$T_{эмп}$
-------------	------------------	---------	-----------

	до формирующего эксперимента	значение после формирующего эксперимента	
1	1,875	4	-2,428***
2	3,125	4	-1,633*
3	2,5	4	-1,732*
4	2,25	3,75	-1,761*
5	2,875	3,75	-1,289
6	3	3,5	-,677
7	1,5	2	-1,000
8	2,5	3,625	-1,841*
9	2,5	4,375	-1,715*
10	1,25	4,25	-2,251**
Общее значение уровня наглядно-образного мышления	22,875	37,5	-2,524***

Примечание: *— $p \leq 0,1$; **— $p \leq 0,05$; ***— $p \leq 0,01$

Для выявления сдвига значений в ситуации до и после формирующего эксперимента в зависимых выборках нами использовался непараметрический статистический критерий Т-Вилкоксона, так как по разным пробам методики «Лабиринт» было обнаружено ненормальное распределение. Статистическая обработка данных проводилась на основе пакета SPSS-22.

Как следует из данных таблицы 2.2, по результатам психокоррекционной работы наметилась положительная динамика в развитии наглядно-образного мышления. Хотя не было выявлено детей с высоким уровнем наглядно-образного мышления, однако показатели имеют тенденцию к улучшению. Это мы видим исходя из полученного нами уровня значимости $p \leq 0,01$, показывающего нам, что между первым и вторым срезом есть существенные различия, после проведения психокоррекционной программы. Можно увидеть, что индивидуальные занятия оказали влияние на повышение уровня наглядно-образного мышления, а именно улучшились полные и расчлененные пространственные представления, это говорит о том, что дети с интеллектуальной недостаточностью стали лучше понимать пространственные свойства, такие как величина, форма, условное размещение объектов. Также коррекционная программа поспособствовала раскрытию детям больше пространственных черт объективного мира. Это форма, объём, протяженность объектов в длину, ширину и высоту, их положение в месте, пространственные отношения и расстояния меж вещами.

Проанализируем результаты изучения оценки сообразительности, умения понимать связь событий и строить последовательные умозаключения у детей при первом и втором срезе после реализации психокоррекционной программы. Результаты представим в виде рисунка 2.5.

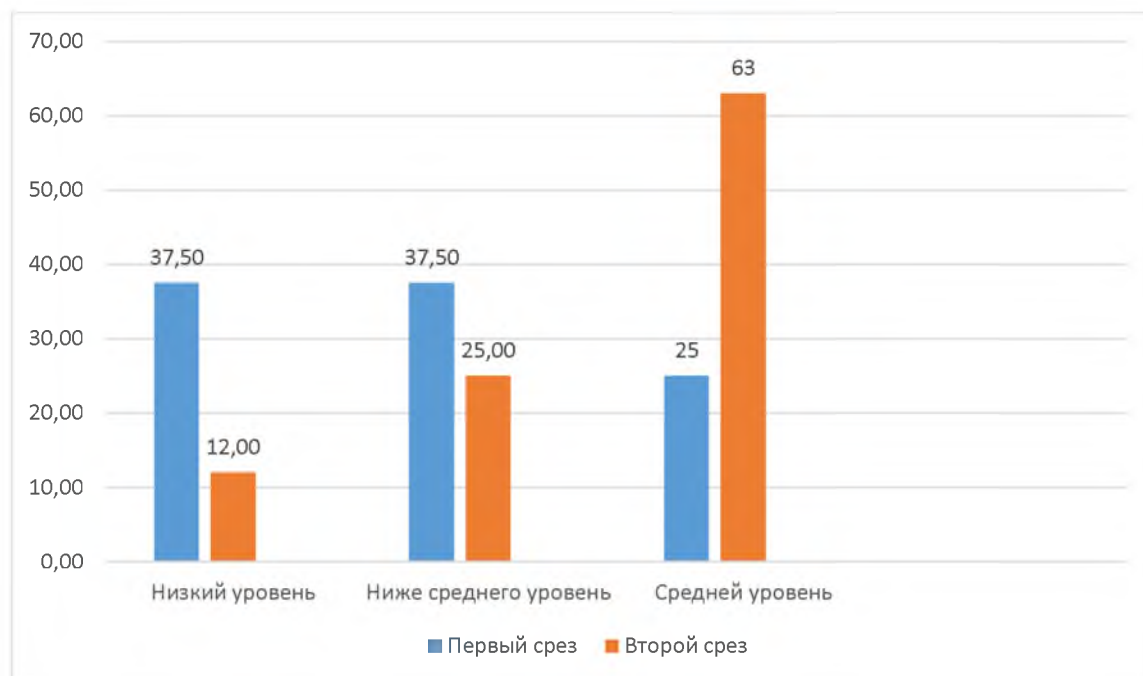


Рис. 2.5. Выраженность различий по уровню сообразительности, умению понимать связь событий и строить последовательные умозаключения до и после формирующего эксперимента (%)

Таблица 2.3

Статистическая значимость различий по уровню сообразительности, умению понимать связь событий и строить последовательные умозаключения (методика «Установление последовательности событий») до и после формирующего эксперимента

	Φ_1	Φ_2	$\Phi_{\text{эмп}}$
Низкий уровень	1,318	0,707	1,222
Средней уровень	1,318	1,047	0,542
Высокий уровень	1,047	1,834	1,574**

Примечание: *— $p \leq 0,1$; **— $p \leq 0,05$; ***— $p \leq 0,01$

Для выявления сдвига значений в ситуации до и после формирующего эксперимента в зависимых выборках нами использовался критерий углового преобразования Фишера, так как обработка данной методики осуществляется в процентном соотношении.

Данные, полученные нами при изучении уровня сообразительности, умения понимать связь событий и строить последовательные умозаключения, свидетельствуют о наличии статистически значимых различий при первом и втором срезе. На данной диаграмме видно, что большинство детей улучшили уровень сообразительности, это говорит о том, что с каждым занятием они стали быстрее находить решения в той или иной ситуации. Они научились связывать события, строить последовательные умозаключения, то есть у них начал выстраиваться мыслительный процесс, в ходе которого из одного или нескольких суждений, вводилось новое суждение, называемое заключением. Что касается речи детей с интеллектуальной недостаточностью, то улучшится она не могла, так как мы не занимались развитием речи, но можно сказать о том, что с каждым занятием дети пополняли свой словарный запас, а именно они запоминали новые слова, сказанные на занятиях и с легкостью, воспроизводили эти слова на последующих занятиях.

Анализ результатов изучения логической обоснованности и целенаправленности, четкости представлений, использования помощи, умения делать обобщения у детей с интеллектуальной недостаточностью с помощью методики С.Д. Забрамная «Исключение неподходящей картинки» также позволил обнаружить различия между первым и вторым срезом. Результаты представим в виде рисунка 2.6.

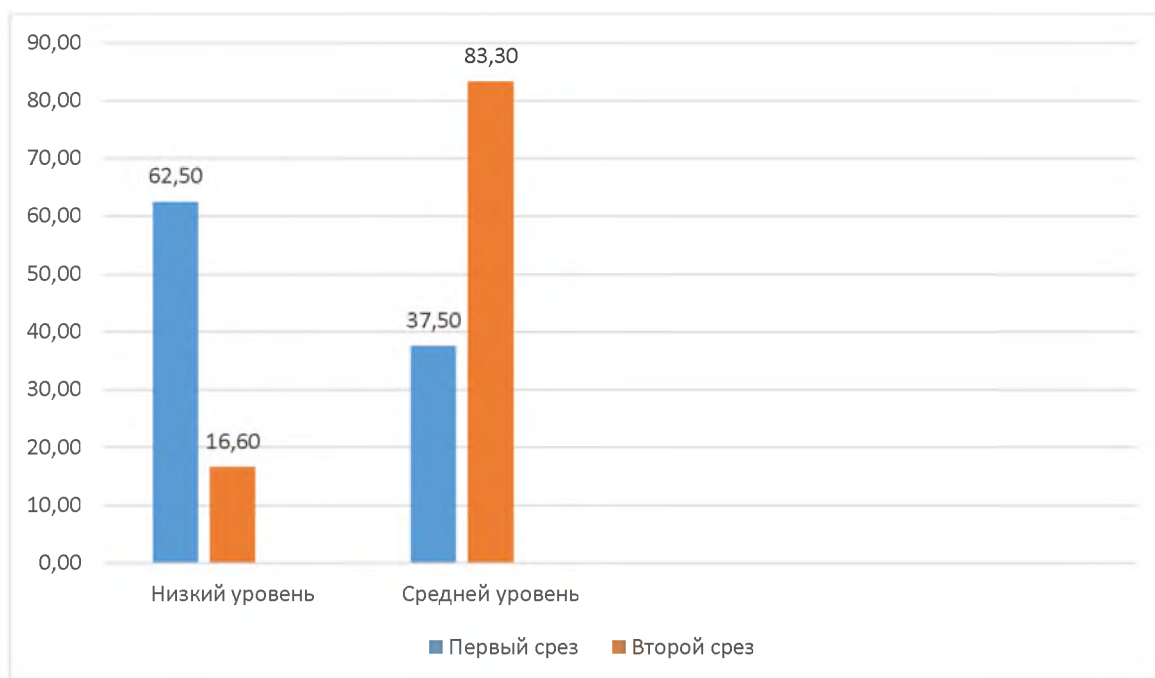


Рис. 2.6. Выраженность различий по уровню логической обоснованности, целенаправленности, четкости представлений, использование помощи, умение делать обобщение до и после формирующего эксперимента (%)

Таблица 2.4

Статистическая значимость различий по уровню логической обоснованности и целенаправленности, четкости представлений, использование помощи, умения делать обобщения (методика «Исключение неподходящей картинки») до и после формирующего эксперимента

Φ_1	Φ_2	$\Phi_{\text{эмп}}$
1,318	2,300	1,964**

Примечание: *— $p \leq 0,1$; **— $p \leq 0,05$; ***— $p \leq 0,01$

Для выявления сдвига значений в ситуации до и после формирующего эксперимента в зависимых выборках нами использовался критерий углового преобразования Фишера, так как обработка данной методики осуществляется в процентом соотношении.

По данному рисунку видно, что благодаря психокоррекционной программе показатели значительно улучшились. Это говорит о том, что большинство детей стали быстрее понимать и улавливать цель задания, они самостоятельно выделяли признак, который отличал фигуру от остальных. И с каждым занятием у них все больше и больше получалось давать речевое

обоснование принципа выделения фигуры. К концу психокоррекционной программы, а именно к 6-7 занятию, в работе с картинками производили самостоятельное обобщение и обосновывали выделение неподходящей картинки. Если же возникал момент, в котором дети застревали, то наводящие вопросы хорошо воспринимались для правильного выполнения дальнейшей работы.

Проанализировав результаты, можно сделать вывод о том, что уровень развития наглядно-образного мышления у детей при втором срезе, выше чем при первом.

Таким образом, результаты всех диагностических методик подтверждают эффективность разработанной и проведенной нами психокоррекционной работы.

Психолого-педагогическую деятельность с детьми с интеллектуальной недостаточностью необходимо рассматривать как сложную систему, находящуюся в постоянном процессе совершенствования и развития, стремящуюся к качеству образования, которое адекватно стандартам и потребностям ребенка. Поэтому задачей психологов, педагогов является такая организация образовательной работы, чтобы в каждом возрасте ребенку с интеллектуальной недостаточностью предлагалось осваивать действия, адекватные его возрасту, психофизическому и речевому развитию.

Вызвав у учащегося положительное отношение к упражнению, к предстоящей работе, хотя бы мимолетное желание добиться успеха, психолог, тем самым, делает значительный шаг в направлении активизации его наглядно-образного мышления. Положительное эмоциональное отношение к происходящему на занятиях способствует правильной направленности и сосредоточению внимания школьников на учебном материале, облегчает им усвоение нового, выполнение заданий, побуждает их к участию в беседе и к самостоятельным высказываниям. Процесс психолого-педагогического сопровождения предусматривает внедрение современных социально-психологических технологий и методик

сопровождения семей, имеющих детей с интеллектуальной недостаточностью, с учетом специфики оказываемой помощи.

В связи с этим для того, чтобы проводить комплексные мероприятия по психолого-педагогическому сопровождению и реабилитации, необходимо также обучить родителей, так как они должны знать основные современные методы социально-медицинской, социально-психологической, социально-педагогической реабилитации в домашних условиях.

Разработанная нами система занятий, основанная на развитии наглядно-образного мышления, способности рассуждать, осуществлять мыслительные действия и операции, способствует эффективному снижению затруднений в учебной деятельности и снижению степени выраженности отставания в обучении у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Заключение

По результатам проведенного исследования, нами было изучено понятие наглядно-образного мышления в психологии, были рассмотрены основные модели данной категории. Анализ изученной нами литературы позволил нам раскрыть общее понятие наглядно-образного мышления. Наглядно-образное мышление является видом мышления, в рамках которого человек оперирует образами и представлениями. Мысли и обобщения человека воплощаются в конкретных образах.

Мы более широко рассмотрели понятие интеллектуальной недостаточности. Интеллектуальная недостаточность – это совокупность этиологически различных наследственных, врождённых или рано приобретённых стойких не прогрессирующих синдромов общей психической отсталости, проявляющейся в затруднении социальной адаптации, из-за преобладающего интеллектуального дефекта. Также мы рассмотрели определение детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста, у которых отмечается недостаточность всех уровней мыслительной деятельности. Особенно большие трудности вызывает у учащихся начальных классов использование наглядно-образного мышления, поскольку дети не могут сохранить в своей памяти показанный им образец и действуют ошибочно. Во многих исследованиях затрагиваются темы изучения интеллектуальной недостаточности детей младшего школьного возраста и нарушение наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста. Актуальность исследования обусловлена тем, что в период младшего школьного возраста происходят существенные изменения в психике ребёнка, усвоение новых знаний и новых представлений об окружающем мире, а знание всех особенностей данного вида мышления, будет способствовать наиболее благоприятным условиям обучения, соответствующим реальным возможностям ребёнка, его индивидуальным особенностям и уровню его общего развития.

При первичной диагностики мы обнаружили нарушения наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста. В ходе исследования была разработана психокоррекционная программа, направленная на развитие наглядно-образного мышления.

Полученные в результате итоговой диагностики данные свидетельствуют об улучшении уровня наглядно-образного мышления детей с интеллектуальной недостаточностью. По результатам психокоррекционной работы, наметилась положительная динамика в развитии наглядно-образного мышления. Хотя не было выявлено детей с высоким уровнем наглядно-образного мышления, однако показатели имеют тенденцию к улучшению. Это мы видим исходя из полученного нами уровня значимости $p \leq 0,01$, показывающего нам, что между первым и вторым срезом есть существенные различия, после проведения психокоррекционной программы.

Индивидуальные занятия оказали влияние на повышение уровня наглядно-образного мышления, а именно улучшились полные и расчлененные пространственные представления, это говорит о том, что дети с интеллектуальной недостаточностью стали лучше понимать пространственные свойства, такие как величина, форма, условное размещение объектов. Также коррекционная программа поспособствовала раскрытию детям большего количества пространственных черт объективного мира. Это форма, объём, протяженность объектов в длину, ширину и высоту, их положение в месте, пространственные отношения и расстояния между вещами.

Данные, полученные нами при изучении уровня сообразительности, умения понимать связь событий и строить последовательные умозаключения, свидетельствуют о наличии статистически значимых различий при первом и втором срезе. Большинство детей улучшили уровень сообразительности, это говорит о том, что с каждым занятием они стали быстрее находить решения в той или иной ситуации. Они научились связывать события, строить последовательные умозаключения, то есть у них начал выстраиваться

мыслительный процесс, в ходе которого из одного или нескольких суждений, вводилось новое суждение, называемое заключением. Что касается речи детей с интеллектуальной недостаточностью, то улучшится она не могла, так как мы не занимались развитием речи, но можно сказать о том, что с каждым занятием дети пополняли свой словарный запас, а именно, они запоминали новые слова, сказанные на занятиях и с легкостью, воспроизводили эти слова на последующих занятиях.

Благодаря проведению психокоррекционной программы большинство детей стали быстрее понимать и улавливать цель задания, они стали самостоятельно выделять признак, который отличал фигуру от остальных. И с каждым занятием у них все больше и больше получалось давать речевое обоснование принципа выделения фигуры. К концу психокоррекционной программы, а именно к 6-7 занятию, в работе с картинками дети производили самостоятельное обобщение и обосновывали выделение неподходящей картинки. Если же возникал момент, в котором дети застревали, то наводящие вопросы хорошо воспринимались и способствовали правильному выполнению дальнейшей работы.

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась. У детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальной недостаточностью) обнаруживается неразвитость высших мыслительных операций (обобщение, абстрагирование). Развитие данных мыслительных операций способствует повышению уровня их наглядно-образного мышления.

Список литературы

1. Алексеева, О.В. Логическая подготовка младших школьников при обучении математике / О.В. Алексеева. – М.: Феникс, 2007. – 192 с.
2. Александрова, С.С. Психологические особенности младшего школьника / С.С. Александрова // Психолог в школе. – 2010. - № 5. – С. 78.
3. Бгажнокова, И. М. Мыслительные операции умственно отсталых школьников в процессе реализации знаний / И.М. Бгажнокова // Дефектология. – 1975. - № 3.
4. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. /Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 2007. – 192 с.
5. Боно, Э. Нестандартное мышление / Э. Боно. – М., ООО «Попурри», 2000. – 224 с.
6. Васильева, Н.Н., Развивающие игры для дошкольников. / Н.Н. Васильева, Н.В. Новоторцева. – Ярославль: «Академия развития», 1997. – 208 с.
7. Веденов, А.А. Моделирование элементов мышления / А.А. Веденов. – М., Наука, 1988. – 160с.
8. Венгер, Л.А. Домашняя школа мышления. / Л.А. Венгер, А.Л. Венгер. – М.:Знание, 1985. – 80 с.
9. Виноградова, А.Д. Особенности образного мышления умственно отсталых детей / А.Д. Виноградова, С.А. Клих // Дефектология. – 1988. - № 3. – с. 59-64.
10. Волчек, Г.А. Мышление и его основные характеристики / Г.А. Волчек. – 1998. - № 8. – с. 47-52.
11. Вохмянина, А.Е. Изучение мышления и интеллекта. Таблица Равена / А.Е. Вохмянина. – Магнитогорск: ИНТОР, 2008. – 263 с.
12. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – Питер: Союз, 2007. – 568 с.
13. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: 1996.

14. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии /Л.С. Выготский. М.: Просвещение, 1998. – 527 с.
15. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1988, – 500с.
16. Гозова, А.П. Изучение психического развития аномальных детей / А.П. Гозова, Ю.А. Кулагин, И.В. Лубовский, В.Г. Петрова, Т.В. Розанова // Дефектология. – 1983. – №6. – С. 13-16.
17. Грошенков, И.А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Грошенков. – М.: Издат. Центр: "Академия", 2002 – 205 с.
18. Гуревич, К.М. Индивидуально - психологические особенности школьников / К.М. Гуревич [электронный ресурс]//URL: <http://www.gogolevka.ru/catalog/info/elkat14/101525> (дата обращения - 29.12.2016)
19. Давыдов, В.В. Избранные психологические труды / Давыдов В.В., Д.Б. Эльконин. М.: Педагогика -1989. -560 с: ил.— (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
20. Зоолшоева, Б.З. Теоретико-процессуальный аспект нестандартных уроков, направленных на формирование элементов системного мышления младших школьников (на примере школ ГБАО): автореферат диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Б.З. Зоолшоева. – Душанбе, 2013.
21. Зоолишоева Б. Теоретико-процессуальный аспект нестандартных уроков, направленных на формирование элементов системного мышления младших школьников (на примере школ ГБАО): автореферат диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Б. Зоолшоева. – Душанбе, 2012. – 26с.
22. Егорова, Т. В. Развитие наглядно-образного мышления у аномальных детей / Т.В. Егорова, В.А. Лоница, Т.В. Розанова // Дефектология. – 1975. - № 4.

23. Екжанова, Е. А. Организация коррекционно-воспитательного процесса в условиях специализированного дошкольного учреждения для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева // Дефектология. — 2000. — № 3. — С. 66—78.
24. Ермаков С.С. Соотношение динамики развития теоретического мышления и общих интеллектуальных способностей у одаренных младших школьников: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / С.С. Ермаков. – Москва, 2016. – 201 с.
25. Ермолаев, О.Ю. Внимание школьника / О.Ю. Ермолаев, Т.М. Марютина, Т.А. Мешкова. М.: Знание. 2007. – 268 с.
26. Жинеренко, И.К. Логическое мышление детей 7-10 лет и его развитие / И.К. Жинеренко // Вестник Омского университета. 2007. - № 2. – 163 с.
27. Забрамная, С.Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения: [Для деф. ф-тов] / С.Д. Забрамная. М.: Просвещение, 2014. – 211 с.
28. Замский, Х.С. Умственно отсталые дети / Х.С. Замский – НПО, Образование, 1995.
29. Запорожец, А.В. Развитие мышления / А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин // Психология детей дошкольного возраста / под ред. А.В. Запорожца, Д.Б.Элькониной. - М., 1964.
30. Занков, Л.В. Психология умственно отсталого ребенка / Л.В. Занков. – М., 1988.
31. Зеньковский, В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. – М.: Путь, 1996. –322 с.
32. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Феникс, 2011. – 568с.
33. Инденбаум, Е.Л. Новый взгляд на старую проблему: к вопросу о формах отставания в психическом развитии, образовательных потребностях детей и возможных путях помощи / Е.Л. Инденбаум // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. - № 5. – С. 3-10.

34. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н. Исаев. СПб.: Речь, 2013. – 391 с.
35. Кандыбей, П.Н. Развитие композиционного мышления младших школьников с использованием современных коммуникационных технологий на занятиях изобразительного искусства: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / П.Н. Кандыбей.- Москва, 2015. – 144 с.
36. Косма, Т.В. Мышление младшего школьника автореферат диссертации ... кандидата психол. Наук / Т.В. Косма. – Киев, 2008. 48 с.
37. Кравцов, Г.Г. Шестилетний ребенок: психологическая готовность к школе / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. – М.: Знание, 2007. – 168 с.
38. Кравцова, Е.Е. Психологические особенности детей младшего школьного возраста / Е.Е. Кравцова. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2009. – 234 с.
39. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / И.Ю. Кулагина. – М.: Изд.-во УРАО, 2008. –328 с.
40. Лебединский, В.В. Задачи патопсихологической диагностики в детском возрасте / В.В. Лебединский //В кн.: О диагностике психического развития личности.
41. Ленкова, А.А. Формирование дивергентного мышления младших школьников в процессе внеучебной деятельности : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / А.А. Ленкова. – Челябинск, 2011. – 200с.
42. Леонтьев, А.Н.Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. I / А.Н. Леонтьев. – М., 1983.
43. Липкина, А.И. Анализ и синтез при познании предметов учащимися вспомогательной школы /А.И. Липкина // Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы/ под ред. И.М.Соловьева. – М.: АПН РСФСР, 1953.
44. Лубовский, В.И. Обучение детей с задержкой психического развития / В.И. Лубовский. – Смоленск, 1994. – 415 с.

45. Мамайчук, И. И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития / И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина. – СПб.: Речь, 2004. – 363 с.
46. Марсунов С.Н. Методика формирования логического мышления юных шахматистов в условиях спортивно-ориентированного физического воспитания младших школьников (на примере Республики Калмыкия): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.04 / С.Н. Марсунов. – Волгоград, 2014. – 201 с.
47. Маркова, А.К. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте / А.К. Маркова, А.Г. Лидерс. – Петрозаводск: Карельский НМЦПКПК, 1992.
48. Мастюкова, Е.М. Дети с нарушением умственного развития / Е.М. Мастюкова, М.С. Певзнер, В.А. Пермякова – Иркутск: ИГПИ, 1992, – 159 с.
49. Матасов, Ю.Т. Некоторые особенности мышления учащихся вспомогательной школы / Ю.Т. Матасова // Дефектология. – 1989. - № 5.
50. Матюгин, И.Ю. Зрительная память / И.Ю. Матюгин. – М., 2001. -287 с.
51. Немов, Р.С. Психология: В 3 кн. Кн 1. Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М., 2007, -277 с.
52. Нестеренко, Т.Ю. Развитие образно-пластического мышления младших школьников на основе традиций народного гончарного искусства: на примере дополнительного образования: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Т.Ю. Нестеренко. – Курск, 2012. – 344 с.
53. Новоселова, С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте / С.Л. Новоселова. – М.: Детство-Пресс, 2008. – 185 с.
54. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. – М.: Издательство ООО «ЦВВР», 2000 –526 с.
55. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М., 2005. – 412 с.
56. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.;

под ред. Л.В. Кузнецовой. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. -218 с.

57. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталого школьника (олигофренопсихология) / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М., 1996.

58. Пинский, Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников / Б.И. Пинский. – М.: Издательство: АПН РСФСР, 1962.

59. Поддъяков, Н.Н. Мышление дошкольника / Н.Н. Поддъяков. – М., 2007. – 312 с.

60. Процко, Т.В. Особенности наглядно-образного мышления умственно отсталых школьников при оперировании жизненным опытом / Т.В. Процко // Дефектология. – 1992. - № 2-3. – С. 26-32.

61. Пузанов, Б.П., Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б.П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б.Б. Горский и др.; Под ред. Б.П. Пузанова.— М.: Издательский центр «Академия», 2001.— с.272

62. Разумова, Г.В. Особенности изобразительной деятельности детей с различными нарушениями в развитии. Коррекционная педагогика / Г.В. Разумова. – 2006. - № 1. С. 36-43.

63. Ратанова, Т.А. Диагностика умственных способностей детей /Т.А. Ратанова – М.: Флинта, 2003. – 168 с.

64. Розанова, Т.В. Психология глухих детей / Т.В. Розанова, И.М. Соловьева. – М.: Просвещение, 2001.

65. Розанова, Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей / Т.В. Розанова. – М., 1978. Гл. 5.

66. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1986, – 190 с.

67. Рубинштейн, С.Л. Мышление Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Спб. : Питер, 2000 -218 с.

68. Савицкая, Д.В. Психологическая готовность детей к школьному обучению / Д.В. Савицкая // Начальная школа. 2001. №3. С.61-62.
69. Смирнова, Е.О. Детская психология / Е.О. Смирнова. – М.: Владос, 2013. –421 с.
70. Соловьев, И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей / И.М. Соловьев. — М.: Просвещение, 1966.
71. Стадненко, Н.М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы / Н.М. Стадненко. — Киев: Рад. Школа, 1980.
72. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. Для педагога-дефектолога / Е.А. Стребелева. - М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2005. -328 с.
73. Шевандин, Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандин. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1999, -512 с.
74. Шиф, Ж.И. Мышление умственно отсталых школьников / Ж.И. Шиф, В.Г. Петрова // Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы/ под ред.Ж.И.Шиф. - М.: Просвещение,1965.
75. Эльконин, Д.Б. Детская психология. Развитие ребенка от рождения до 7 лет / Д.Б. Эльконин. – М.: Учпедгиз, 2006. – 456 с.
76. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Ин-т практ. психол.; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 416 с.
77. Яковлева, Е.А. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста / Е.А. Яковлева. – М., 2008. – 382 с.
78. Якиманская, И.С. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / И.С. Якиминская. – М.: Педагогика, 1989.

Приложение

Диагностика наглядно-образного мышления у детей в возрасте от 6 до 10

Методика "Лабиринт".

Материал.

Материал представляет собой изображения полянок с разветвленными дорожками и домиками на их концах, а также "писем", условно указывающих путь к одному из домиков, помещенных под полянкой. Первые две страницы тетради соответствуют вводным задачам 1, 2 (см. рис. 1, а, б). Решение каждой из задач проверяется экспериментатором.

Далее следуют основные задачи. На рисунках к задачам 1 -2 изображены только разветвленные дорожки и домики в конце каждой из них (рис. 2, а); на всех остальных каждый отрезок дорожки после разветвления помечен определенным ориентиром, причем в задачах 3-4 одинаковые по содержанию ориентиры даны в разной последовательности (рис. 3, а), в задачах 5 - 6 каждое разветвление помечено двумя одинаковыми ориентирами (рис. 4, а). В задачах 7-10 два повторяющихся ориентира даны в разной последовательности и расставлены не на отрезках пути, а в точках разветвления (рис. 5, а и б, а).

На "письмах" к задачам 1-2 изображена ломаная линия, показывающая направление пути, по которому должен вестись поиск (рис. 2, б, в). В "письмах" к задачам 3 - 6 в определенной последовательности снизу вверх даны изображения тех предметов, мимо которых надо идти (рис. 3, б, в и рис. 4, б, в). В "письмах" к задачам 7-10 изображены одновременно и повороты пути (ломаная линия), и необходимые ориентиры (рис. 5, б, в и рис. 6, б, в).

Чтобы найти нужный путь, ребенок должен учесть в задачах 1 -2 направления поворотов, в задачах 3 - 4 - характер ориентиров и их последовательность, в задачах 5 - 6 - сочетание ориентиров в определенной последовательности, в задачах 7- 10 - одновременно ориентиры и направления поворотов.

Инструкция к проведению.

Детям даются две вводные задачи, затем по порядку задачи 1 - 10.

Инструкция дается после того, как дети открыли первый листок тетради с вводной задачей. "Перед вами полянка, на ней нарисованы дорожки и домики в конце каждой из них. Нужно правильно найти один домик и зачеркнуть его. Чтобы найти этот домик, надо

смотреть на письмо. (Экспериментатор указывает на нижнюю часть страницы, где оно помещено.) В письме нарисовано, что идти надо от травки мимо елочки, а потом мимо грибка, тогда найдете правильный домик, а я посмотрю, не ошиблись ли вы".

Проверяющий смотрит, как решил задачу каждый ребенок, и, если нужно, объясняет и исправляет ошибки.

Переходя ко второй вводной задаче, проверяющий предлагает детям перевернуть листок и говорит: "Здесь тоже два домика, и опять надо найти нужный домик. Но письмо тут другое: в нем нарисовано, как идти и куда поворачивать. Нужно опять идти от травки прямо, а потом повернуть в сторону". Проверяющий при этих словах "проводит" детей по чертежу в "письме". Решение задачи снова проверяется, ошибки объясняются и исправляются.

Затем идет решение основных задач. К каждой из них дается краткая дополнительная инструкция.

К задачам 1-2: "В письме нарисовано, как надо идти, в какую сторону поворачивать, начинать двигаться от травки. Найдите нужный домик и зачеркните".

К задаче 3: "Смотрите на письмо. Надо идти от травки, мимо цветочка, потом мимо грибка, потом мимо березки, потом - елочки. Найдите нужный домик и зачеркните его".

К задаче 4: "Смотрите на письмо. Надо пройти от травки, сначала мимо березки, потом мимо грибка, елочки, затем стульчика. Отметьте домик".

К задачам 5 - 6: "Будьте очень внимательны. Смотрите на письмо, отыщите нужный домик и зачеркните его".

К задачам 7-10: "Смотрите на письмо, в нем нарисовано, как нужно идти, около какого предмета поворачивать и в какую сторону. Будьте внимательны, отыщите нужный домик и зачеркните его".

Оценка результатов.

При оценке результатов необходимо учитывать номер выбранного ребенком домика и номер задачи. Оба эти показателя включены в шкалу оценки: один - по вертикали, другой - по горизонтали. В месте пересечения их координат указана оценка (в баллах), которая начисляется ребенку за произведенный им поиск и выбор домика (см. ниже шкалу оценок). Номер выбранного ребенком домика и оценка заносятся в форму протокола. (На рис. 7, а, б дана нумерация домиков в различных задачах.) Все оценки, полученные ребенком в отдельных задачах, суммируются. Максимальное количество очков в методике - 44.

К инструкции прилагаются форма протокола и шкала оценок.

Протокол к методике "Лабиринт"

№ и местонахождение детского учреждения _____

Группа _____

Дата проверки _____

Проверяющий _____

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Задача №										Сумма	Примечания		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
1		1													
		2													
2		1													
		2													
...		1													
		2													
№		1													
		2													

Шкала оценок по каждой задаче (в баллах)

№ домиков	Задача №									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	0	0	1	1	0	0	2	4	0
2	1	0	0	1	1	0	0	2	2	0
3	1	0	0	1	1	0	0	4	0	2
4	1	0	0	1	1	0	2	2	0	0
5	2	0	0	2	4	0	0	0	0	0
6	2	0	0	2	3	0	0	0	2	0
7	4	0	0	4	2	0	2	0	0	2
8	3	0	0	3	2	0	0	2	0	4
9	0	2	4	0	0	1	2	0	4	2
10	0	2	3	0	0	1	0	2	2	2
11	0	3	2	0	0	1	0	0	0	4
12	0	4	2	0	0	1	0	0	0	2
13	0	1	1	0	0	3	4	0	0	4
14	0	1	1	0	0	4	2	2	0	6
15	0	1	1	0	0	2	2	0	0	2
16	0	1	1	0	0	2	2	0	2	2
17									2	2
18									2	4
19									0	0
20									2	0
21									6	0
22									4	0
23									2	2
24									3	0
25									0	0
26									2	4
27									0	0
28									2	0
29									0	2
30									0	0
31									4	0
32									2	0

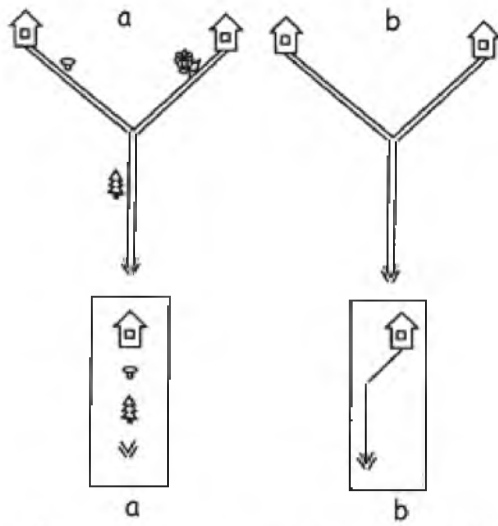


Рис. 1. а) вводная задача 1; б). вводная задача 2

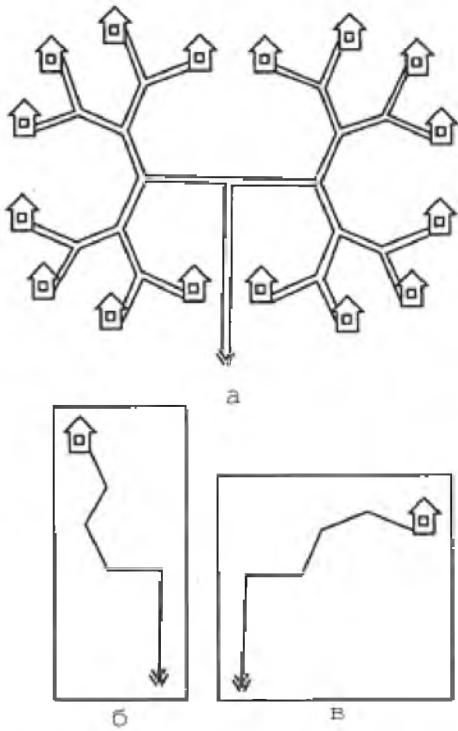


Рис. 2. Материал к заданиям 1 и 2: а) полянка 1; б) 1-е "письмо"; в) 2-е "письмо"

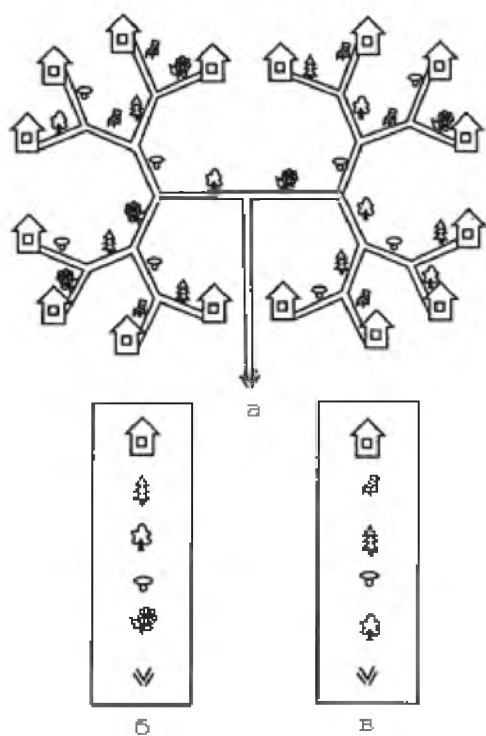


Рис. 3. Материал к заданиям 3 и 4: а) полянка 2; б) 1-е "письмо"; в) 2-е "письмо"

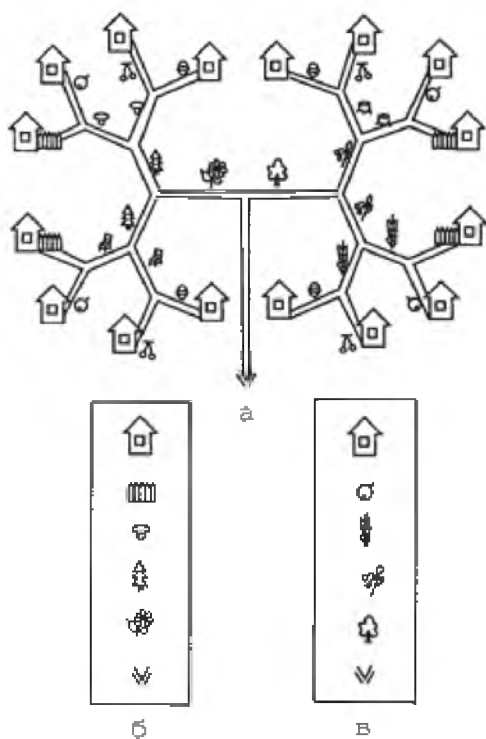


Рис. 4. Материал к заданиям 5 и 6: а) полянка 3; б) 1-е "письмо"; в) 2-е "письмо"

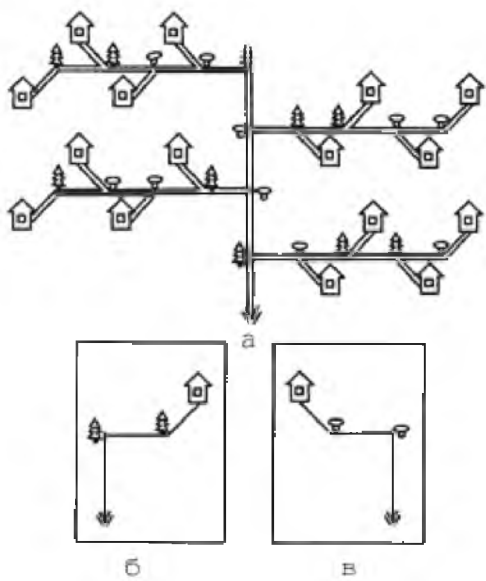


Рис. 5. Материал к заданиям 7 и 8: а) полянка 4; б) 1-е "письмо"; в) 2-е "письмо"

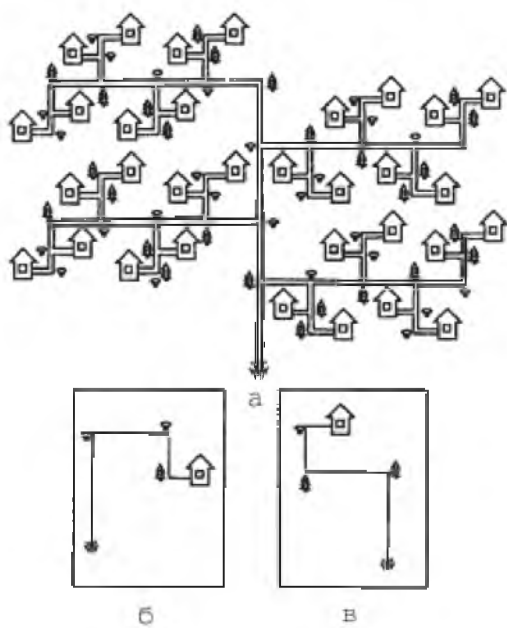


Рис. 6. Материал к заданиям 9 и 10: а) полянка 5; б) 1-е "письмо"; в) 2-е "письмо"

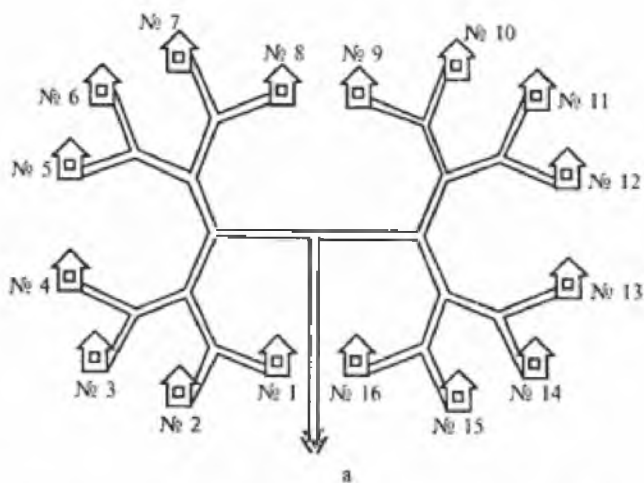


Рис. 7а. Задачи 1 - 6

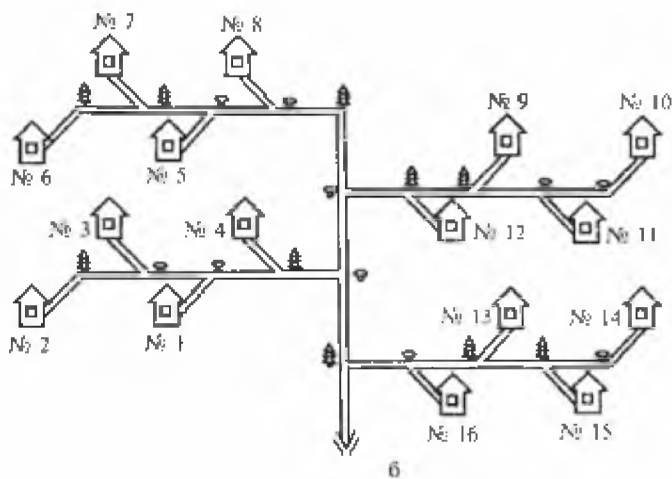


Рис. 7б. Задачи 7 - 8

Интерпретация полученных результатов.

38-44 балла - дети с детальным соотносением одновременно двух параметров. Имеют достаточно полные и расчлененные пространственные представления.

31-38 - дети с незавершенной ориентировкой на два параметра (обычно правильно решают первые 6 задач). При учете одновременно двух параметров постоянно соскальзывают к одному. Это обусловлено недостаточной стойкостью и подвижностью в развитии пространственных представлений.

24-31 балл - дети с четкой завершенностью ориентировки только на один признак. Им доступно построение и применение пространственных представлений простейшей структуры.

18-24 - для этих детей характерна незавершенная ориентировка даже на один признак. Они членят задачу на этапы, но к концу работы теряют ориентир. У них только начинает формироваться способ наглядно-образной ориентировки в пространстве.

Менее 18 баллов - дети с неадекватными формами ориентировки. Они предпринимают попытку найти нужный домик, но их выбор случаен. Это обусловлено несформированностью умения соотносить схему с реальной ситуацией, т.е. незрелостью наглядно-образного мышления

Методика "Установление последовательности событий"

Предназначена для выявления сообразительности, умения понимать связь событий и строить последовательные умозаключения. Предложена А. Н. Бернштейном.

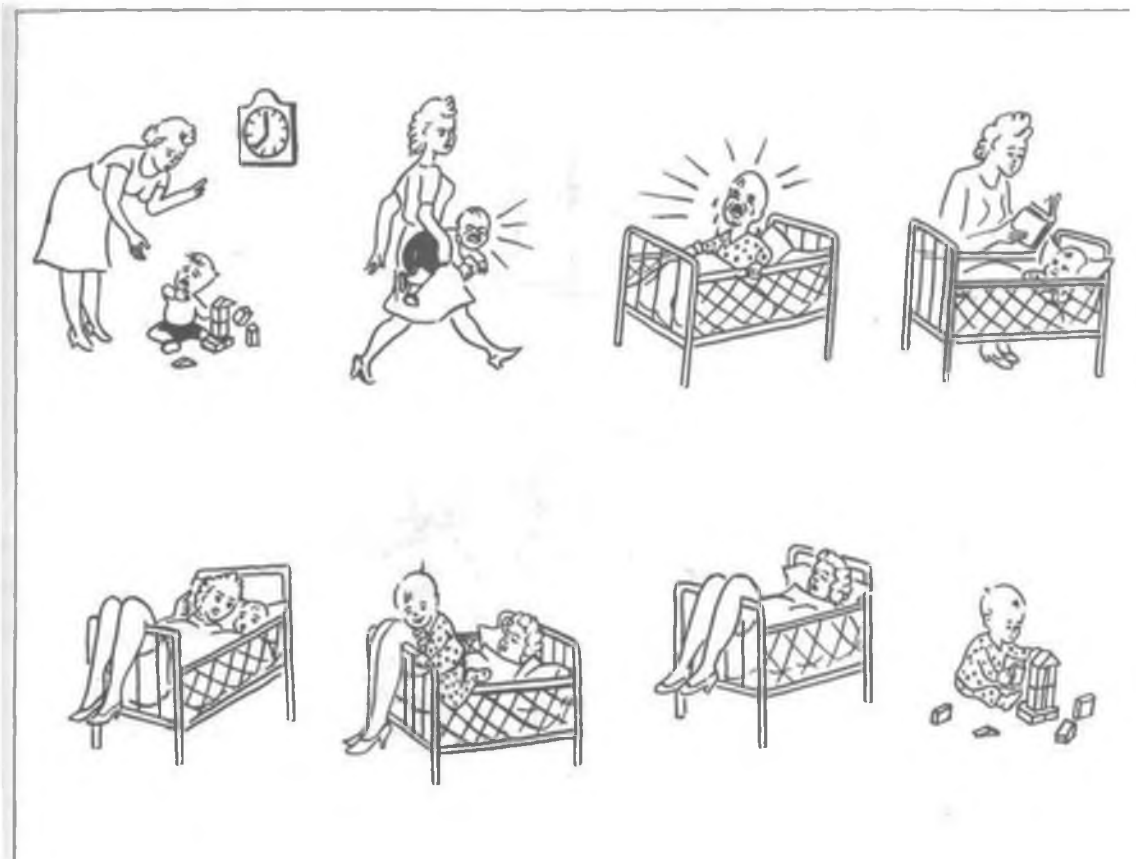
Для проведения опыта необходимы серии сюжетных картинок (в количестве 3-6 картин), на которых изображены этапы какого-либо события.

Существуют серии, соответствующие по содержанию детскому возрасту, а также серии для взрослых (см. стимульный материал).

Оригиналы этих серий выполнены красками, но можно пользоваться и их фотокопиями.

Испытуемому показывают пачку перемешанных карточек и говорят: "Вот здесь на всех рисунках изображено одно и то же событие. Нужно разобраться, с чего все началось, что было дальше и чем дело кончилось. Вот сюда (экспериментатор указывает место) положите первую картинку, на которой нарисовано начало, сюда - вторую, третью..., а сюда последнюю".

После того как испытуемый разложил все картинки, экспериментатор записывает в протоколе, как он разложил (например: 5, 4, 1, 2, 3), и лишь после этого просит испытуемого рассказать по порядку о том, что получилось. Если он разложил неправильно, ему задают вопросы, цель которых помочь больному установить противоречие в его рассуждениях, выявить допущенные ошибки. Если вторая попытка безуспешна, тогда экспериментатор сам показывает испытуемому последовательность событий и, перемешав снова все карточки, предлагает ему разложить их снова - в третий раз или составить рассказ, отражающий последовательность событий.



Форма

протокола

Исследование больного, перенесшего травму

Наименование серии и замечания экспериментатора	Расклад ка	Объяснения больного

Интеллектуальное недоразвитие, затрудненность осмысления, свойственные олигофренам и больным с органическими заболеваниями мозга, проявляются в том, что больные, справляясь с легкими сериями, не могут ориентироваться в более трудных; в одной и той же серии они, как правило, ошибаются на одной более трудной картинке. Отчетливо выявляются с помощью данной методики некоторые формы инертности психических процессов больных: разложив в первый раз картинки неправильно, больные в дальнейшем несколько раз подряд повторяют ту же ошибочную версию последовательности. Такая "склонность к застреваниям" наблюдается при некоторых органических заболеваниях мозга в детском, а также в старческом возрасте. При истолковании результатов исследования следует обращать внимание на то, как больной реагирует на наводящие вопросы и критические возражения экспериментатора, "подхватывает" ли он эту помощь или не понимает ее

Значительный интерес представляют особенности устной речи больных, выявляющиеся во время объяснения последовательности событий (грамматически связная, развернутая либо односложная, бедная, лаконичная, либо с тенденцией к излишней детализации). Затруднения в установлении сюжета по серии рисунков свидетельствуют о недостаточности уровня процессов обобщения и отвлечения.

Методика "Исключение неподходящей картинки"

ВАРИАНТ 1.

Источник: Забрамная С. Д. "От диагностики к развитию". - /Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях М.: Новая школа, 1998 г. - 144 с.

Цели исследования

Исследуется аналитико-синтетическая деятельность в зрительно воспринимаемых объектах (первый и второй варианты) и на основе мысленного представления (третий вариант). Умение делать обобщения. Логическая обоснованность и целенаправленность. Четкость представлений. Использование помощи.

Оборудование

Три рисунка разной сложности.

На рисунке (ПРИЛОЖЕНИЕ 1) три квадрата, в каждом по четыре фигуры, одна из которых не подходит по одному признаку (величина, цвет, форма). Предлагается детям с 5 лет.

На рисунке (ПРИЛОЖЕНИЕ 2) три квадрата, в каждом по четыре предмета: три одной родовой группы, а четвертый — другой родовой группы. Предлагается детям с 6 лет.

На рисунке (ПРИЛОЖЕНИЕ 3) три квадрата, в каждом по четыре слова-понятия, одно из которых не подходит. Предлагается детям с 7 лет.

Процедура проведения

Поочередно предлагаются ПРИЛОЖЕНИЯ 1, 2, 3.

При работе с ПРИЛОЖЕНИЕМ 1 инструкция: "Скажи, что здесь не подходит?".

При работе с ПРИЛОЖЕНИЕМ 2 сначала просят назвать, что нарисовано, а затем спрашивают: "Что здесь не подходит?". Помощь: "Здесь три предмета (картинки), чем-то одинаковые, а один не подходит. Какой?".

При работе с ПРИЛОЖЕНИЕМ 3 исследователь сам читает слова, а затем просит ребенка назвать неподходящее к остальным слово. При правильном ответе просят объяснить выбор.

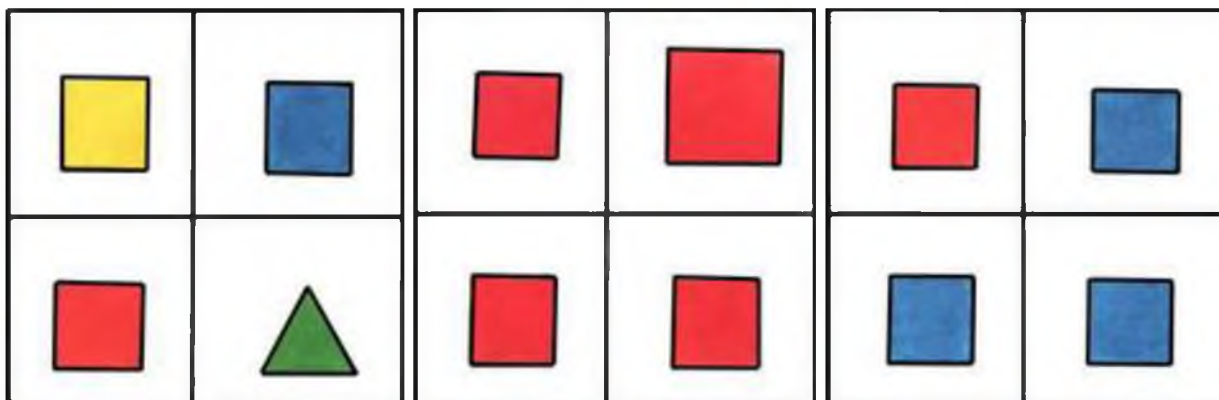
Анализ результатов

Дети с нормальным умственным развитием понимают цель задания и самостоятельно выделяют признак, который отличает фигуру от остальных. Дают речевое обоснование принципа выделения фигуры. В работе с картинками также способны произвести самостоятельное обобщение и обосновать выделение неподходящей картинки. При выделении слов-понятий иногда требуется повторное прочтение. Наводящие вопросы достаточны для правильного выполнения. Необходимо иметь в виду, что уровень развития обобщения в этом возрасте у детей разный. Одни сразу выделяют существенные признаки, другие обращают внимание на побочные признаки. Это свидетельствует о недостаточной сформированности высших уровней обобщения. Тем не менее у детей с нормальным умственным развитием нет случаев неадекватного выполнения этого задания.

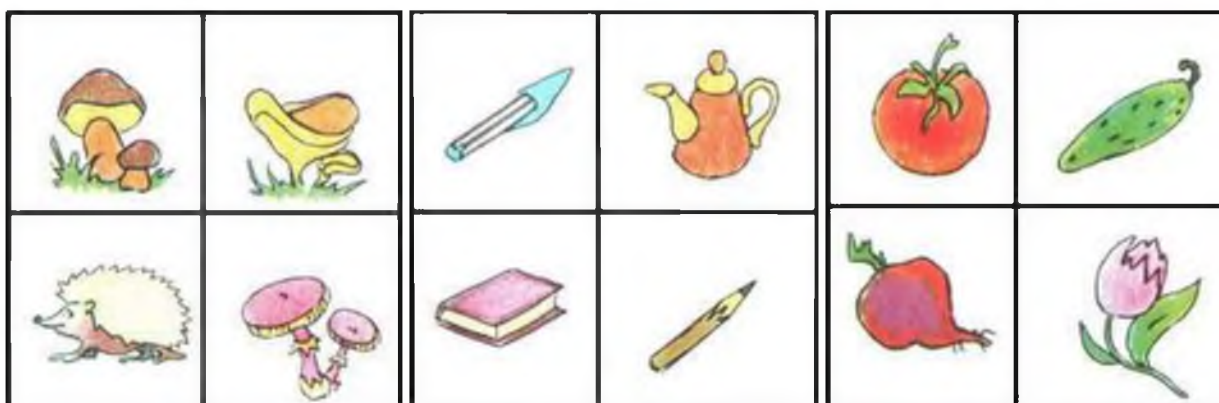
Дети умственно отсталые не понимают инструкцию и самостоятельно не выполняют задания. К 6—7 годам они зрительно выделяют величину, цвет, но затрудняются дать речевое обобщение даже при наводящих вопросах. Задание (ПРИЛОЖЕНИЕ 3) в этом возрасте им недоступно.

Дети с задержкой психического развития понимают инструкцию, выполняют задания (ПРИЛОЖЕНИЕ 1). Задание (ПРИЛОЖЕНИЕ 2) по установлению родовых групп и их обоснованию вызывает трудности. Организующая помощь эффективна. Работа с выделением слов-понятий (ПРИЛОЖЕНИЕ 3) выполняется при наводящих вопросах, повторных прочтениях, разъяснениях. Затрудняются дети при объяснении принципа выделения. Наибольшие сложности у них при речевом обосновании.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.



ПРИЛОЖЕНИЕ 2.



ПРИЛОЖЕНИЕ 3.

САПОГИ	ЛОЖКА	ПЛАТЬЕ	ПАЛЬТО	ЛОШАДЬ	САНИ
ВИЛКА	ТАРЕЛКА	ЮБКА	МЫЛО	СОБАКА	КОРОВА

Коррекционная программа

Цель: разработка содержания коррекционно-развивающей работы, выбор наиболее эффективных путей и средств развития наглядно-образного мышления в условиях специального учреждения.

Проведение формирующего эксперимента данного исследования основывалось на следующих принципах:

1. Обучение детей в игровой форме.
2. Подача материала с постепенным усложнением (от простого к сложному).
3. Учет индивидуальных и возрастных особенностей развития каждого ребенка (личностно-ориентированный подход).
4. Учет степени сложности имеющегося дефекта в развитии.
5. Использование разнообразных методов (наглядных, словесных, практических) и приемов в процессе коррекционной работы.

Структура: продолжительность занятий 20-30 мин. в течение 10 дней, 4 раза в неделю. Индивидуальная коррекция. Количество испытуемых – 6.

Занятие 1.

Упражнение 1. «На что это похоже?»

Цель: научить ребенка моделировать целостный образ на основе детали, части, схемы.

Ход занятия: Педагог вывешивает на доске или на стенде плакат с изображением различных фигур и предлагает детям внимательно рассмотреть его. Это занятие можно проводить в различных вариантах:

В а р и а н т 1 .

Для занятия необходимо заготовить карточки с разными фигурами и, предъявляя детям, задавать вопрос: «На что это похоже?»

В а р и а н т 2 .

Непосредственно в процессе занятия можно рисовать фигуры, показывая их детям, и просить отгадать, на что это похоже.

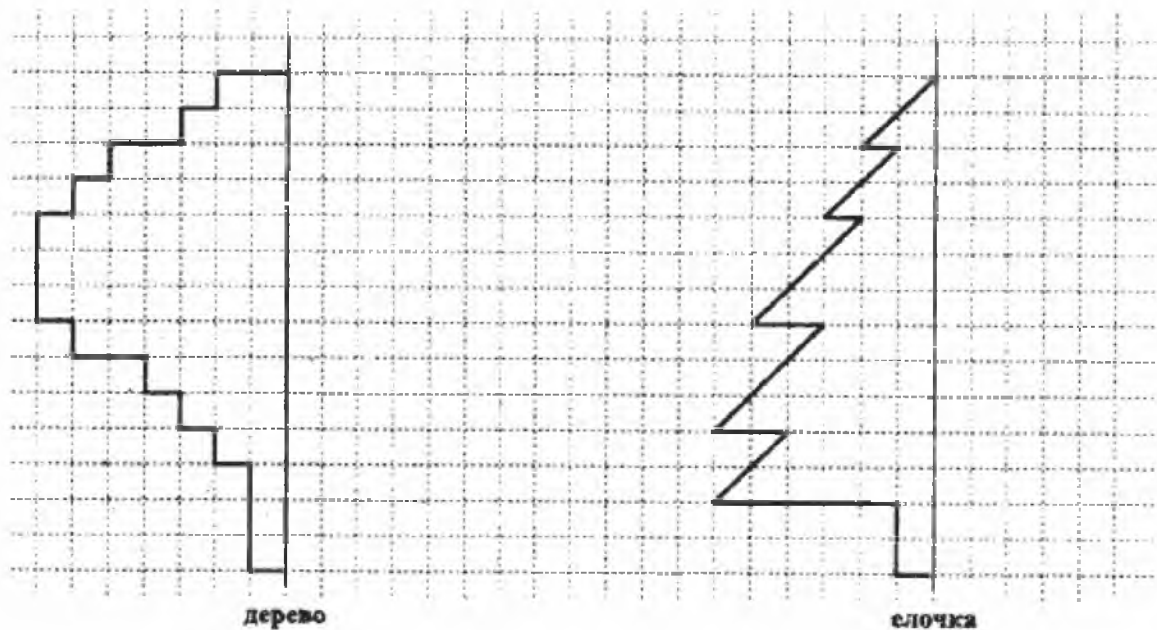
Если дети хорошо освоят это задание, можно поменяться ролями: рисовать по очереди будут дети, а отгадывать рисунки будет педагог.

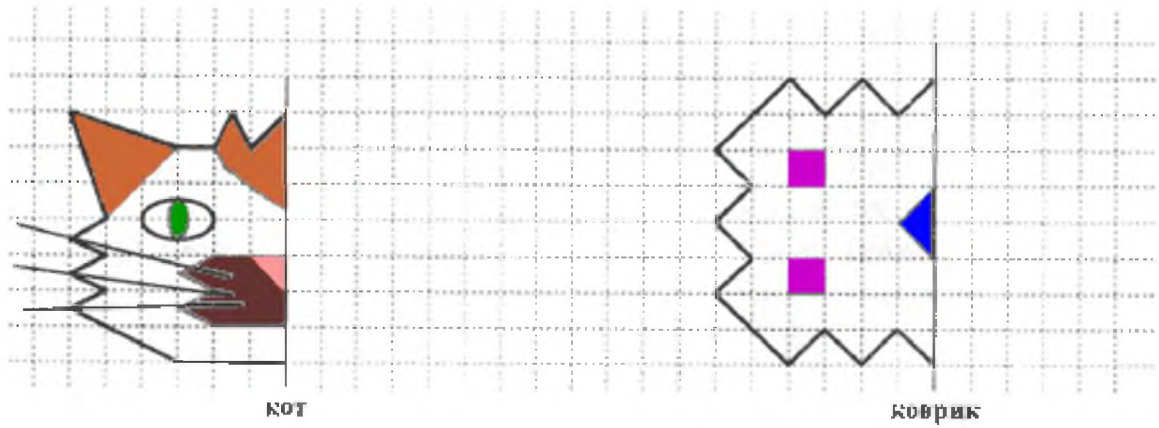
	Шарик Цветок Ложка Леденец		Листок Калля Лимон Ушко собачки
	Бант Бабочка Буква X Цветок		Мост Радуга Гора
	Бублик Руль Колесо Мяч		Очки Гантели Самокат Велосипед
	Лампа Груша Матрешка Ваза		Телевизор Шкаф Окно Коробка
	Стакан Ведро Цветочный горшок Кастрюля		Змея Лента Речка Дорожка

Упражнение 2. "Продолжи узор".

Цель: развитие образного мышления, геометрических представлений, конструктивных пространственных способностей практического плана.

"Художник нарисовал часть картинка, а вторую половину не успел. Закончи рисунок за него. Помни, что вторая половина должна быть точно такой же, как и первая".



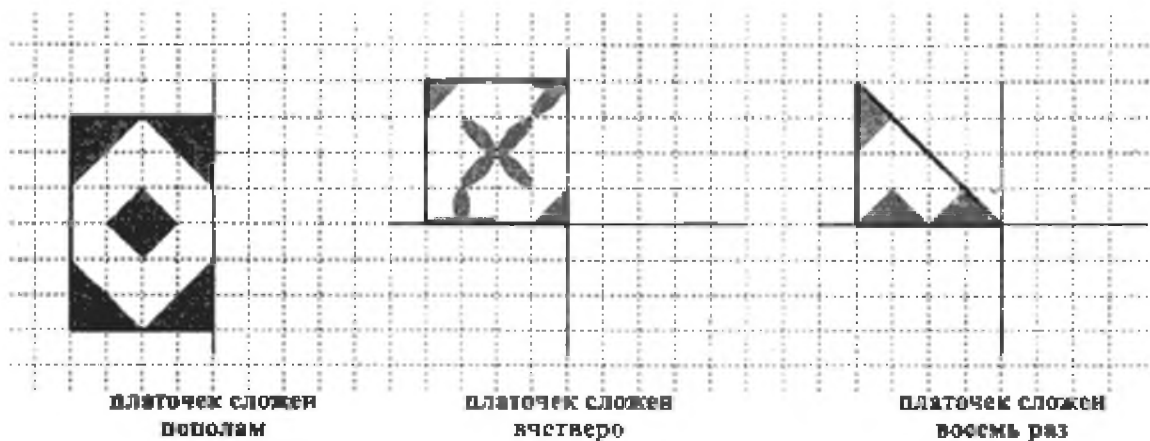


Занятие 2.

Упражнение 1. «Платочек».

Это упражнение сходно с предыдущим, но является более сложным его вариантом, т. к. предполагает воспроизведение узора относительно двух осей - вертикальной и горизонтальной.

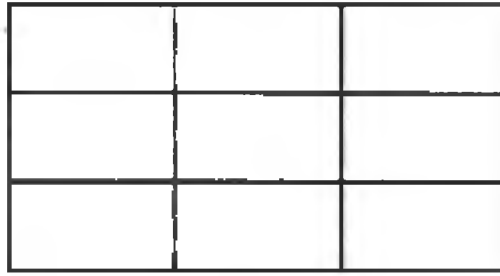
"Посмотри внимательно на рисунок. Здесь изображен сложенный пополам (если одна ось симметрии) или вчетверо (если две оси симметрии) платочек. Как ты думаешь, если платочек развернуть, какой у него вид? Дорисуй платочек так, чтобы он выглядел развернутым".



Упражнение 2. "Светофор".

Цель: Развитие наглядно – образного мышления

"Нарисуй в клеточках красные, желтые и зеленые кружки так, чтобы в каждой строке и в каждом столбце не было одинаковых кружков".



Занятие 3.

Упражнение 1. "Игра с обручами".

Цель: формирование умения классифицировать предметы по одному или нескольким свойствам.

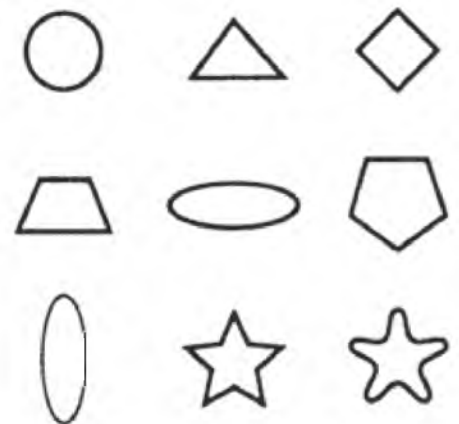
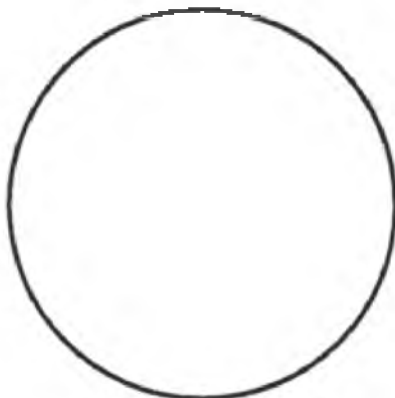
Перед началом выполнения упражнения для ребенка устанавливается правило: например, расположить предметы (или фигуры) так, чтобы все округлые фигуры (и только они) оказались внутри обруча.

После расположения фигур необходимо спросить ребенка: "Какие фигуры лежат внутри обруча? Какие фигуры оказались вне обруча? Как ты думаешь, что общего у предметов, лежащих в кругу? вне круга?" Очень важно научить ребенка обозначать свойство классифицируемых фигур.

Игру с одним обручем необходимо повторить 3-5 раз, прежде чем перейти к игре с двумя или тремя обручами.

Правила для классификации: "Расположи предметы (фигуры) так, чтобы все заштрихованные (красные, зеленые), и только они, оказались внутри обруча».

"Расположи предметы (картинки) так, чтобы все обозначающие одушевленные предметы, и только они, оказались внутри обруча" и т.д.



Упражнение 2. "Игра с двумя обручами".

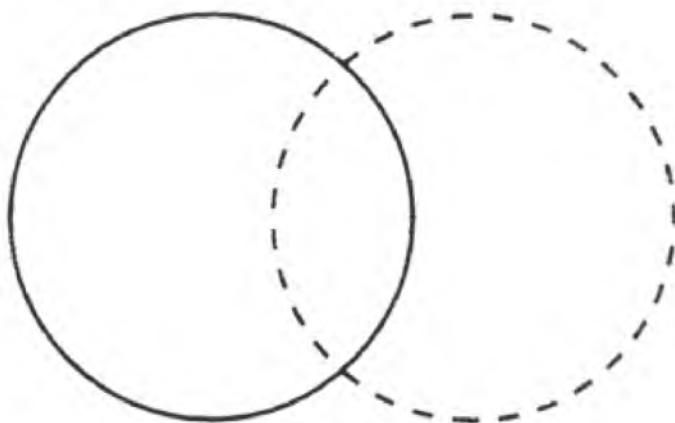
Цель: Формирование логической операции классифицирования по двум свойствам.

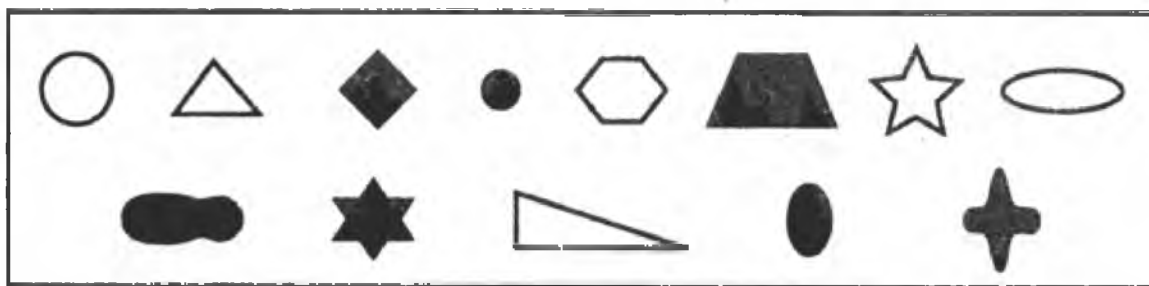
Перед началом выполнения упражнения устанавливаются четыре области, определяемые на листе двумя обручами, а именно: внутри обоих обручей (место пересечения); внутри обруча из черной линии, но вне обруча из прерывистой линии; внутри обруча из прерывистой линии, но вне обруча из черной линии; вне обоих обручей. Каждую из областей можно обвести карандашом.

Затем сообщается правило для классификации: "Необходимо расположить фигуры так, чтобы внутри обруча из черной линии оказались все заштрихованные фигуры, а внутри круга из прерывистой линии - все угольные".

Трудности, встречающиеся при выполнении этого задания, заключаются в том, что некоторые дети, начиная заполнять внутреннюю часть круга из прерывистой линии, располагают заштрихованные угольные фигуры вне обруча из черной линии. А затем все остальные заштрихованные фигуры вне обруча из прерывистой линии. В результате общая часть (пересечение) остается пустой. Важно привести ребенка к пониманию того, что есть фигуры, обладающие обоими свойствами одновременно. С этой целью задаются вопросы: "Какие фигуры лежат внутри обруча из черной линии? вне его? Какие фигуры лежат внутри обруча из прерывистой линии? вне его? внутри обоих обручей?" и т.д. Это упражнение целесообразно проводить много раз, варьируя правила игры: например, классификация по форме и цвету, цвету и размеру, форме и размеру.

Для игры могут быть использованы не только фигуры, но и предметные картинки. В этом случае вариант игры может быть следующим: "Разложи картинки так, чтобы в кругу из черной линии были картинки с изображением диких животных, а в обруче из прерывистой линии - все маленькие животные и т.д."





Занятие 4.

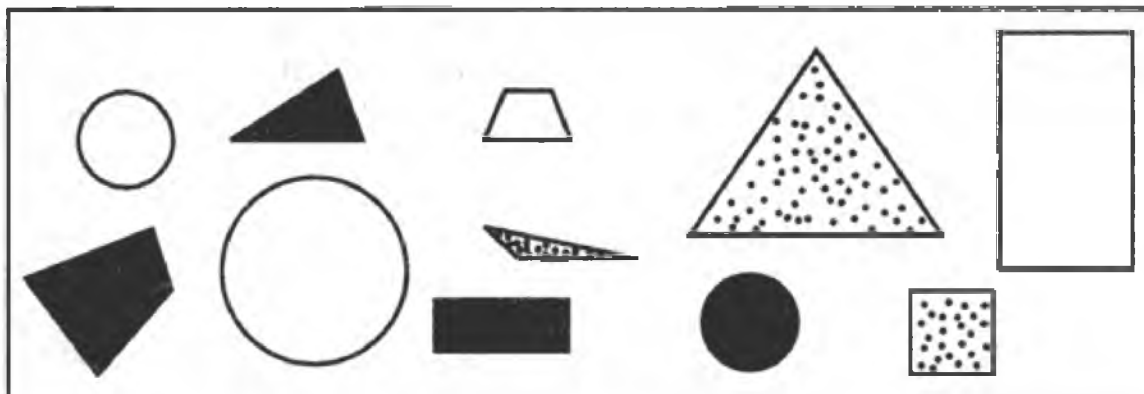
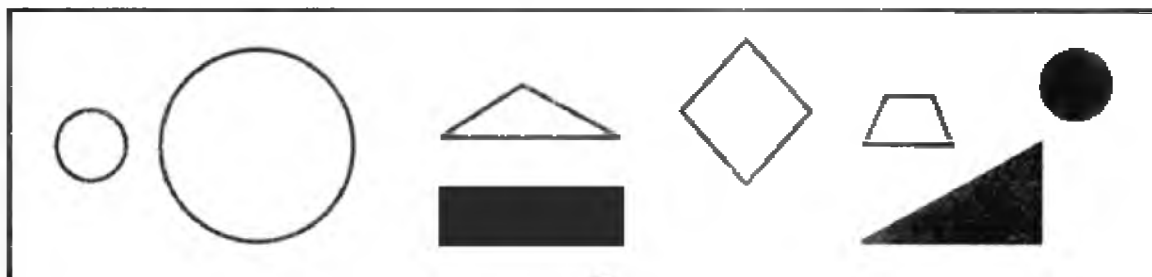
Упражнение 1. "Классификация".

Цель: формирование умения классифицировать по определенному признаку. Отличие заключается в том, что при выполнении этого задания правило не дается. Ребенку необходимо самостоятельно выбрать, каким образом можно разделить предлагаемые фигуры на группы.

Инструкция: "Перед тобой ряд фигур (предметов). Если бы необходимо было разделить их на группы, то как это можно сделать?"

Набор фигур.

Важно, чтобы ребенок, выполняя это задание, нашел как можно больше оснований для классификации. Например, это может быть классификация по форме, цвету, размеру; деление на 3 группы: круглые, треугольники, четырехугольники, или 2 группы: белые и не белые и т.д.



Упражнение 2. "Классификация".

Цель: формирование умения классифицировать по определенному признаку. Отличие

заключается в том, что при выполнении этого задания правило не дается. Ребенку необходимо самостоятельно выбрать, каким образом можно разделить предлагаемые фигуры на группы.

Инструкция: Перед тобой ряд фигур (предметов). Если бы необходимо было разделить их на группы, то как это можно сделать?"

Набор фигур.

Важно, чтобы ребенок, выполняя это задание, нашел как можно больше оснований для классификации. Например, это может быть классификация по форме, цвету, размеру; деление на 3 группы: круглые, треугольники, четырехугольники, или 2 группы: белые и не белые и т.д.

Занятие 5.

Упражнение 1: "Путешествия животных".

Цель: формировать умение рассматривать различные пути или варианты достижения цели. Оперировав предметами в мысленном плане, представляя разные варианты их возможных изменений, можно быстрее найти лучшее решение.

В качестве основы упражнения имеется игровое поле из 9 (как минимум), а лучше 16 или 25 квадратов. В каждом квадратике изображен какой-либо схематический рисунок, понятный ребенку и позволяющий опознать этот квадрат.

Содержание задания заключается в путешествии какого-либо животного по этому игровому полю. Однако движение происходит не хаотично, а по установленному взрослым правилу.

"Сегодня мы будем играть в очень интересную игру. Это игра про белочку, которая умеет прыгать с одного квадратика на другой. Давай посмотрим, какие квадратикодомики у нас нарисованы: этот квадратик - со звездочкой, этот - с грибочком, этот - со стрелочкой и т.д.

Зная, как называются квадратикодомики, мы можем сказать какие из них стоят рядом, а какие через один друг от друга. Скажи, какие квадратикодомики находятся рядом с елочкой, а какие через один от нее? Как стоят квадратикодомики с цветочком и солнышком, домиком и колокольчиком, рядом или через один?"

После того, как игровое поле освоено ребенком, вводится правило: каким образом может передвигаться белочка из одного домика в другой.

"Белочка прыгает по полю по определенному правилу. Ей нельзя прыгать в соседние квадратикодомики, потому что она может прыгать только через одну клеточку в любом направлении. Например, из клетки с елочкой белочка может прыгнуть в клетку с колокольчиком, клетку с листиком и клетку с домиком, а больше никуда. Как ты думаешь,

куда может прыгнуть белочка, если она находится в клетке с деревцем? Теперь ты знаешь, как умеет прыгать белка, скажи, как ей добраться из клетки со звездочкой в клетку с окошком?"

Отрабатывая задание, сразу учим ребенка записи:

"В пустую клетку мы заполняем тот рисунок, что и на клетке, через которую прыгает белочка". Например, чтобы из клетки со звездочкой она могла попасть в клетку с окошечком, белка должна прыгнуть сначала в клетку со стрелкой, смотрящей вправо, ее мы и рисуем в пустом квадрате. Но белочка могла прыгнуть и по-другому: сначала в клетку с деревцем, а затем в клетку с окошечком, тогда в пустой клетке необходимо нарисовать деревце.

Далее взрослый предлагает ребенку различные варианты заданий, в которых нужно догадаться, как белочка может попасть в нужную клетку, прыгая по своему правилу. При этом задания могут состоять из двух, трех и более ходов.

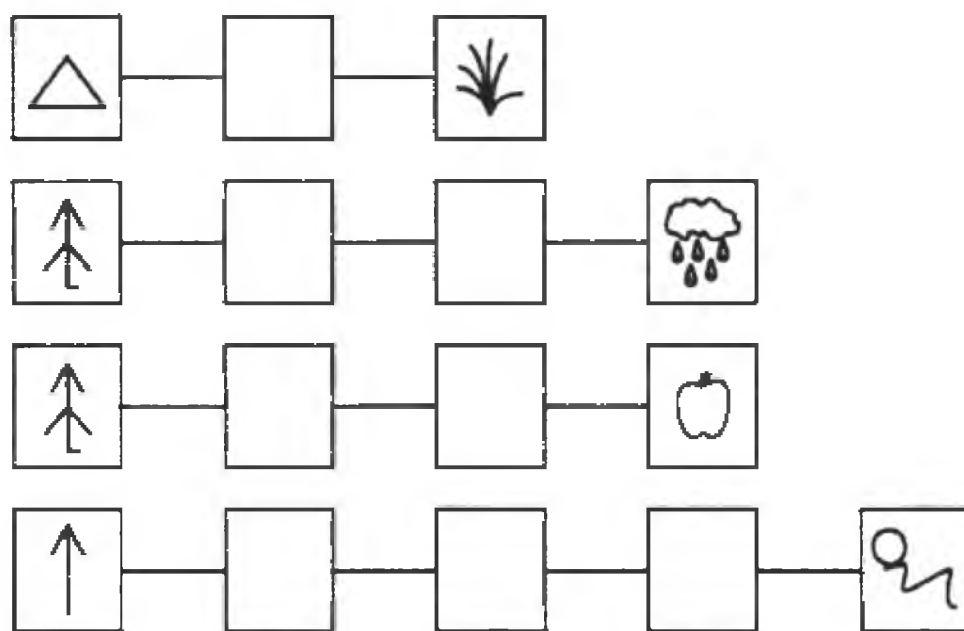
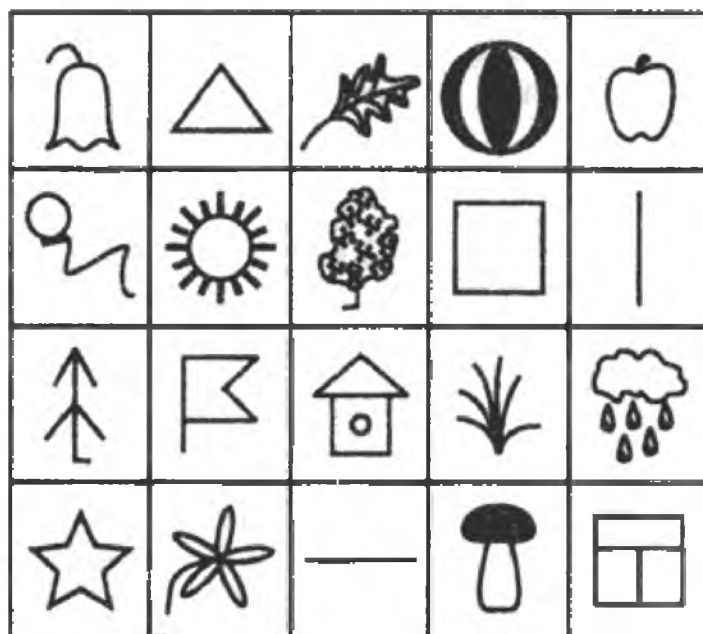
Варианты заданий.

Варианты заданий можно придумать самостоятельно, наметив первый и конечный пункт путешествия, при котором возможно соблюдение правила. Очень важно, чтобы при продумывании ходов ребенок смог найти несколько путей прохождения от одного квадратика в другой.

Упражнение "Путешествия животных" с использованием данного игрового поля может быть изменено различными способами. Для другого занятия взрослый предлагает игру с другим животным (это и зайчик, и кузнечик, и неук и т.д.) и по другому правилу, например:

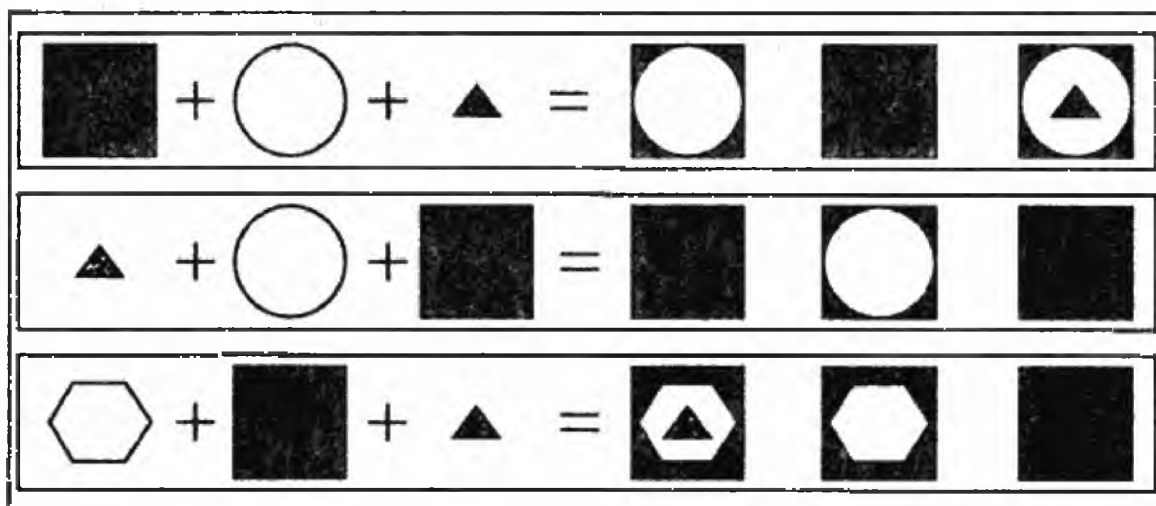
1. Жук может двигаться только наискосок.
2. Зайчик может прыгать только прямо.
3. Кузнечик может прыгать только прямо и только через одну клеточку.
4. Стрекоза может летать только в несоседний домик и т.д.

(Напоминаем, что количество клеток на игровом поле может быть увеличено.)



Упражнение 2. "Сложи фигуры". Упражнение направлено на развитие умения анализировать и синтезировать соотношение фигур друг с другом по цвету, форме и размеру.

Инструкция: "Как ты думаешь, каким получится результат при наложении фигур последовательно друг на друга в левой части рисунка. Выбери ответ из фигур, расположенных справа".



По трудности (замаскированности отношений по форме) задания распределяются таким образом: когда на более маленькую фигуру накладывается фигура большая по размеру, что провоцирует ребенка на то, что он не предполагает накрытие большей по размеру фигуры меньшей и выбирает результат смешения меньшей и большей фигур.

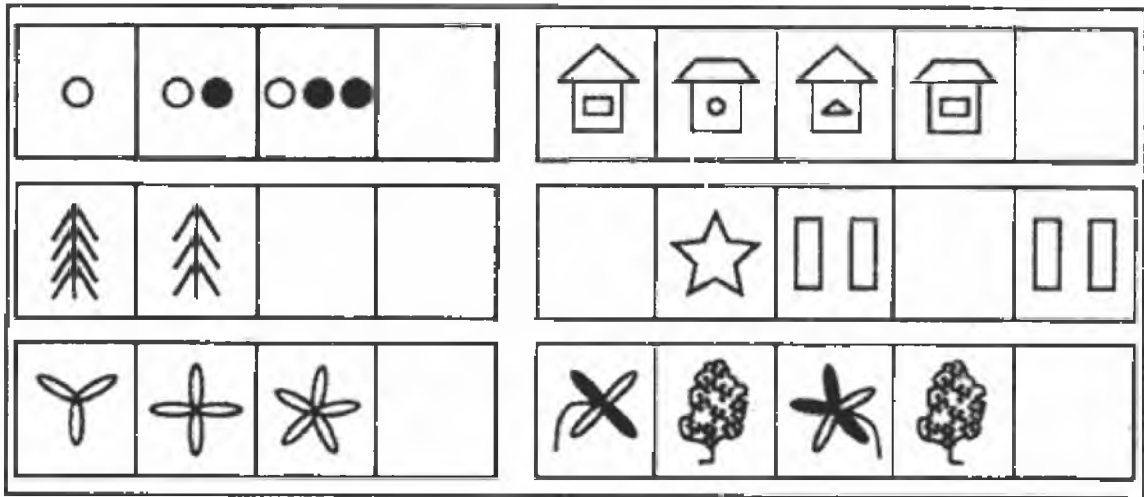
Действительно, если ребенок затрудняется с определением отношений, лучше произвести наложение предметов друг на друга не в наглядно-образном плане (мысленном наложении), а в наглядно-действенном, т. е. непосредственным наложением геометрических фигур.

Занятие 6.

Упражнение 1. "Найди закономерность".

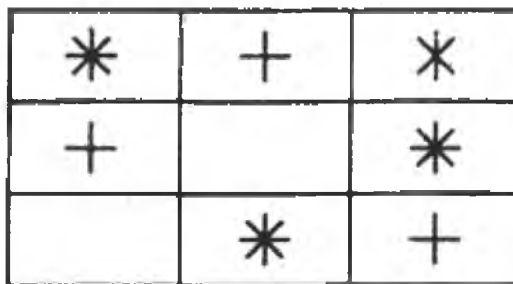
а) Упражнение направлено на формирование умения понимать и устанавливать закономерности в линейном ряду.

Инструкция: "Внимательно рассмотри картинки и заполни, пустую клетку, не нарушая закономерности".



б) Второй вариант задания направлен на формирование умения устанавливать закономерности в таблице.

Инструкция: "Рассмотри снежинки. Нарисуй недостающие так, чтобы в каждом ряду были представлены все виды снежинок".



Цель занятия: Развитие наглядно- образного мышление. Снятие псих- эмоционального напряжения. Формирования умения отделять форму понятия от содержания.

Упражнение 2. «Составить фигуру из геометрических фигур»

Цель: развитие наглядно-образного мышления у ребенка.

Материал:

1) **Бланки №№ 1, 2, 3, 4, 5 и 6 методики:** 12 карточек с изображением силуэтов замков различной конфигурации. Карточки объединены в три серии по мере усложнения конструкции замков (по 4 карточки в каждой серии);

2) **Бланк № 7 методики:** геометрические фигуры (квадрат, треугольник, полукруг, трапеция) двух размеров – большие и маленькие (в 2 раза меньше первых). Количество больших фигурок – каждой по 3 (всего – 12 фигур). Количество фигурок поменьше – каждой по 6 (всего – 24 фигурки).

Примечание: Бланки №№ 1, 2, 3, 4, 5 и 6 методики можно распечатывать на обычной белой бумаге. Бланк № 7 мы рекомендуем распечатывать либо сразу на цветном картоне, либо сначала распечатать на цветной бумаге, после чего наклеить бумагу на картон, а затем уже вырезать фигуры.

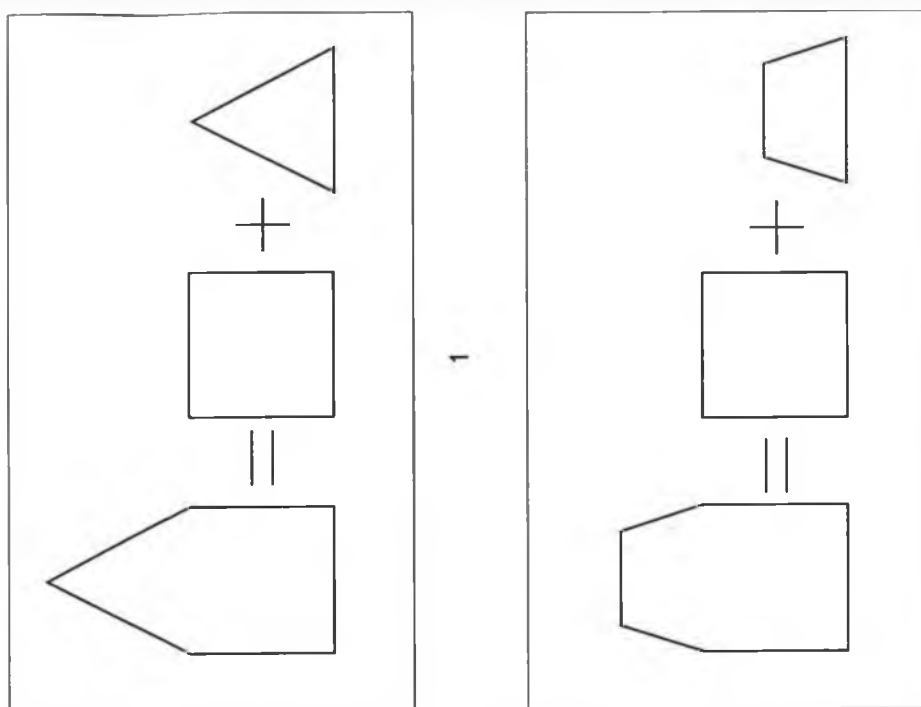
Инструкция к упражнению "Составить фигуру из геометрических фигур":

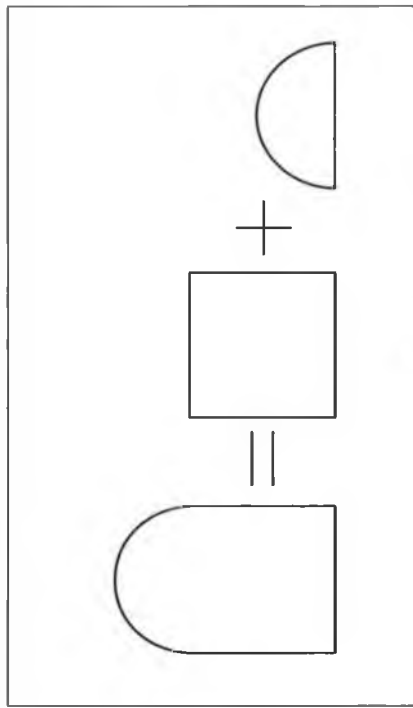
Взрослый рассказывает ребенку, что прежде чем строить замок, строители смотрят на чертеж, схему или план, в которых указано, каким он должен быть. Схемы могут быть разными, и взрослый для примера показывает несколько игровых схем-силуэтов. На примерах первой серии взрослый объясняет малышу, что нужно мысленно разделить силуэт замка на части, исходя из тех геометрических фигур, которыми можно пользоваться при строительстве. Затем ребенку дается набор разных геометрических фигур и индивидуальные схемы 2-3 серий. Если ребенку удастся собрать конструкцию одним способом, а возможен второй, взрослый указывает на это. В игре ребенку нужно помогать и подсказывать, какие части могут быть использованы при создании конструкции замка.

Примечание: на карточках рядом с силуэтом каждого замка дается подсказка в виде рисунка необходимых для постройки данного сооружения геометрических фигур. На первом этапе взрослый должен закрывать от ребенка эту подсказку, и только в том случае, если ребенок будет явно испытывать трудности в выполнении задания, ему можно открыть подсказку.

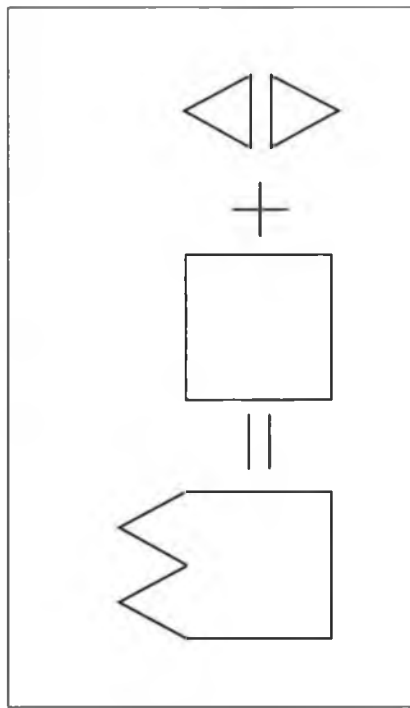
В тоже время старайтесь не допускать того, чтобы ребенок накладывал выбранные фигуры на схему-силуэт замка, так как он должен осуществлять выбор в уме, а не методом проб и ошибок.

Материал для упражнения "Составить фигуру из геометрических фигур":

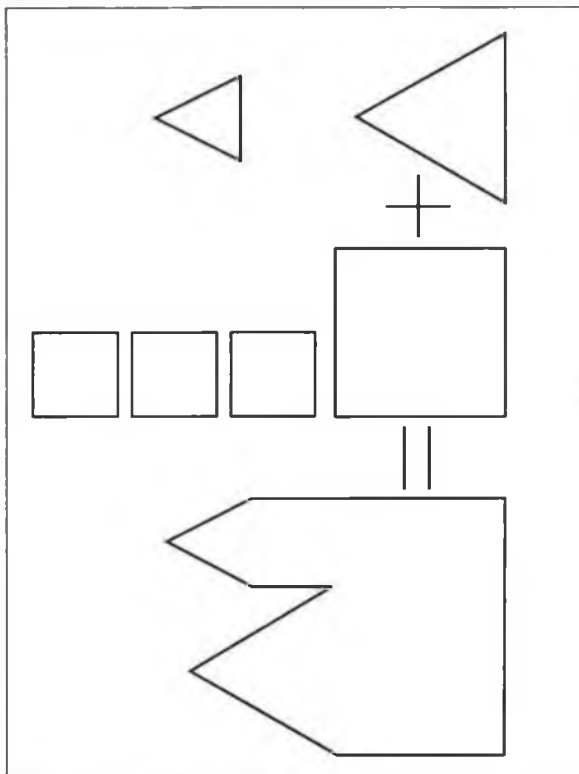




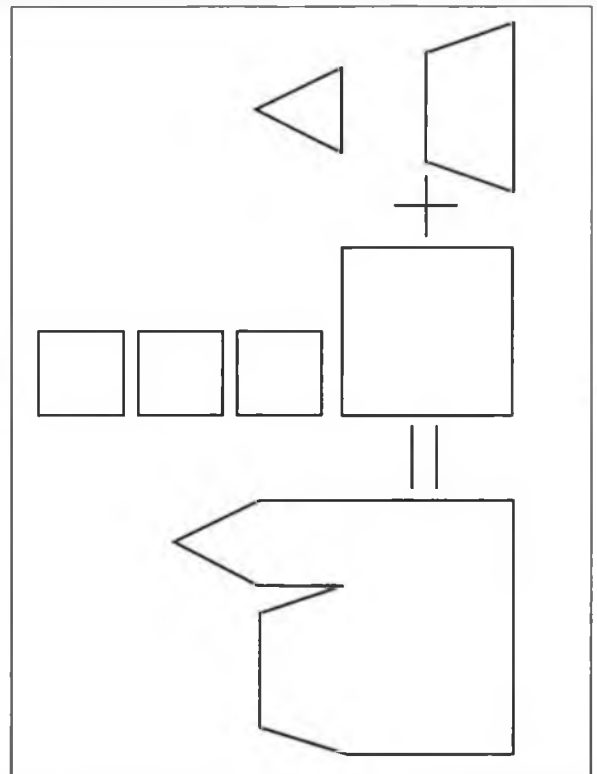
3



4



5



6

Занятие 7.

Упражнение 1. "Больше, длиннее и короче"

Цель: Формирование умения отделять форму понятия от его содержания.

Психолог: "Сейчас я буду говорить вам слова, а вы отвечать мне, какое больше, какое меньше, какое длиннее, какое короче".

Ветка и веточка? Что короче? Почему?

Дерево и кустарник? Какое больше? Почему?

Ствол и стволлик? Что больше? Почему?

Цель занятия: развитие мыслительных процессов

Упражнение 2. «Чего не хватает?»

Цель: Учить рассуждать и делать простые выводы.

Игровой материал. Карточки с картинками предметов, у которых чего-либо не хватает.

Описание упражнения. Воспитатель предлагает детям рассмотреть картинки и найти, чего не хватает.

Занятие 8.

Упражнение 1. «УЗНАЙ, КТО ЭТО?»

Цель:

1. Учить четко произносить двухсложные слова с повторяющимися слогами.

2. Учить однословно отвечать на поставленные вопросы с опорой на сюжетные картинки.

3. Развивать слуховое внимание и память.

Оборудование: сюжетные картинки.

Ход игрового упражнения.

Психолог раскладывает перед ребёнком 5 сюжетных картинок, одновременно проговаривая предложения к ним:

Мама купает Вову.

Папа играет с сыном.

Дядя идет домой.

Во дворе стоит баба из снега.

Няня гуляет с детьми.

А затем предлагает ребенку ответить на вопросы:

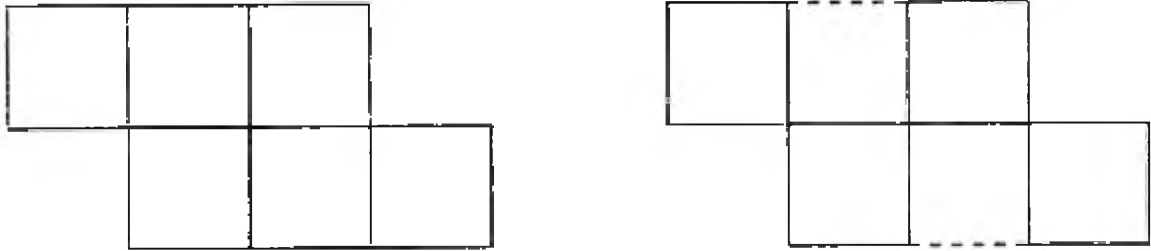
Психолог:	Ребенок:
Кто купает Вову?	Мама.
Кто играет с сыном?	Папа.
Кто стоит во дворе?	Баба.
Кто гуляет с детьми?	Няня.
Кто идет домой?	Дядя.

В качестве материала для решения мыслительных задач с опорой на образное мышление могут быть использованы и счетные палочки.

Упражнение 2. "Задачи на составление заданной фигуры из определенного количества палочек".

Задачи на изменение фигур, для решения которых надо убрать указанное количество палочек.

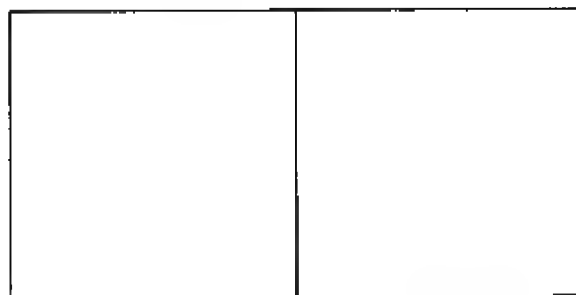
"Дана фигура из 6 квадратов. Надо убрать 2 палочки так, чтобы осталось 4 квадрата".



"Дана фигура, похожая на стрелу. Надо переложить 4 палочки так, чтобы получилось 4 треугольника".

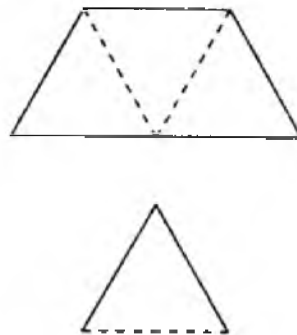
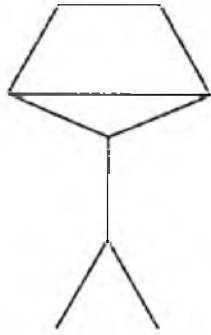


"Составить два разных квадрата из 7 палочек".

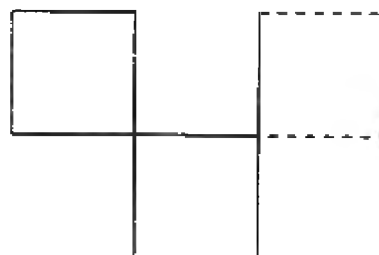


Задачи, решение которых состоит в перекладывании палочек с целью видоизменения фигуры.

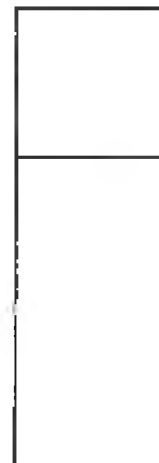
"В фигуре переложить 3 палочки так, чтобы получилось 4 равных треугольника".



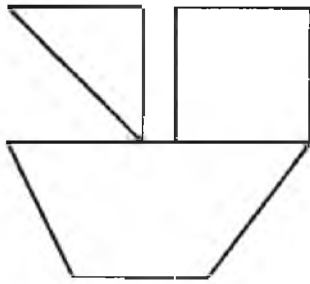
"В фигуре, состоящей из 4 квадратов, переложить 3 палочки так, чтобы получилось 3 таких же квадрата".



"Составить домик из 6 палочек, а затем переложить 2 палочки так, чтобы получился флажок".



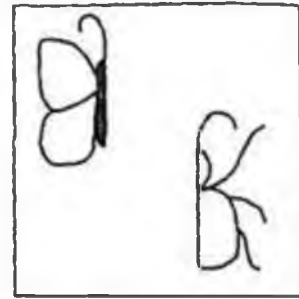
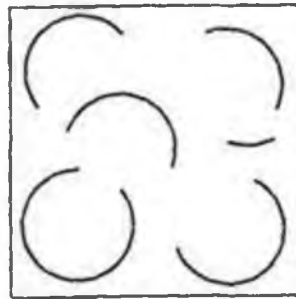
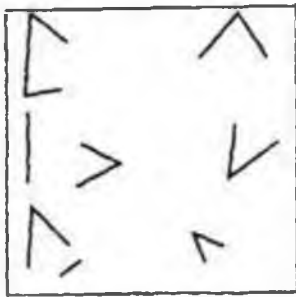
"Переложить 6 палочек так, чтобы, из корабля получился танк".



Занятие 9.

Упражнение 1. «Дополни до».

Цель: научить ребенка моделировать целостный образ на основе детали, части, схемы.



Упражнение 2. «Найди буквы алфавита»

Цель: развитие наглядно-образного мышления.

Внимательно рассмотрите изображение, ответьте на вопрос, какие буквы здесь спрятаны.



Занятие 10.

Упражнение 1. «Четвертый лишний».

Цель: развивать умение классифицировать предметы по существенному признаку, обобщать.

**Статистическая значимость различий уровня наглядно-образного мышления
(методика «Лабиринт») до и после формирующего эксперимента**

	а - Аб	а - Бб	а - Вб	а - Гб	а - Дб	а - Еб	а - Жб	а - Зб	а - Иб	а - Кб	бша - Общ б
Z	-			-			-				
	2,42 8 ^b	1,633 b	1,732 b	1,761 b	1,289 b	- ,677 ^b	1,000 b	1,841 b	1,715 b	2,251 b	-2,524 ^b
Асимп тотическая значимость (2-сторонняя)	01 5	10 2	08 3	07 8	19 7	49 8	31 7	06 6	08 6	02 4	012

а. Критерий знаковых рангов Вилкоксона

б. На основе положительных рангов.