ПРОЕКТ

НА ТЕМУ:

«**Развитие мышления у детей с умеренной умственной отсталостью**»

Автор проекта:Касымканова А.С,

по проблеме «Инклюзивное образование

детей-инвалидов и детей с ОВЗ»

**Содержание**

Введение 3

1. Мышление как один из основных познавательных процессов личности 5

1.1. Виды мышления 5

1.2.Мыслительные операции и процессы мышления 9

1.3. Особенности развития мышления у детей с умеренной умственной отсталостью 14

2. Коррекционные и развивающие упражнения для детей с умеренной умственной отсталостью. 20

2.1. Развитие мышления у детей с умеренной умственной отсталостью 21

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 22

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ 24

ПРИЛОЖЕНИЯ 27

**Введение**

**Актуальность**изучения проблемы взаимосвязи уровня развития некоторых мыслительных операций с произвольным вниманием у учащихся начальной школы с умственной отсталостью обоснована чрезвычайной важностью влияния когнитивных процессов на полноценное развитие личности ребенка и определяется задачами социализации умственно отсталых лиц и создания условий для их успешной адаптации в социуме. Специальное обучение детей способам мышления помогает им овладеть информацией, понять, запомнить её и воспроизвести, т.е. справиться с учебной нагрузкой и адаптироваться к школьной жизни. Сегодня эту проблему затрагивает и закон «Об образовании в РК». В главе 3 «Образовательные программы и уровни образования», в статье 20 «Специальные образовательные программы» в пунктах 1, 2, 3, 4 говорится об образовании детей и подростков с ограниченными возможностями в развитии и нуждающимся в длительном лечении.

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

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

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

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

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

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

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

Таким образом, проблема исследования мышления и его коррекции у детей с умеренной умственной отсталостью относится к числу актуальных, теоретически и практически значимых, но недостаточно разработанных в теории и практике, что и послужило основой для исследования данной проблемы.

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

**Задачи**:

1.   Рассмотреть физиологическую основу мышления, его процессы, механизмы, виды.

2.   Описать особенности развития мышления у детей с умеренной умственной отсталостью.

3.   Использовать в работе систему коррекционных и развивающих упражнений для детей с умеренной умственной

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

**1.1 Виды мышления**

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

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

Исходной предпосылкой для развития мышления является непосредственная преобразующая активность отдельного индивида.

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

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

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

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

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

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

Дискурсивное или умозаключительное мышление – это поэтапно развернутый мыслительный процесс.

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

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

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

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

Некритическое мышление противоположное критическому.

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

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

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

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

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

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

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

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

**1.2 Мыслительные операции и процессы мышления**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.   Интуитивный тип. Характеризуется преобладанием эмоций над  
логикой и доминированием правого полушария головного мозга над левым.

2.   Мыслительный тип. Ему свойственны рациональность и преобладание левого полушария над правым, примат логики над интуицией и чувством.

Критерием истинности для интуитивного типа выступают ощущение правильности и практика, а критерием правильности для мыслительного типа является эксперимент и логическая безупречность вывода.

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

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

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

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

–   легкую,

–   умеренную,

–   тяжелую,

–   глубокую.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**2 Коррекционные и развивающие упражнения для детей с умеренной умственной отсталостью.**

Тест Когана (Приложение А).

Цель – исследование схематического мышления.

Методика «Обобщение понятий» (Приложение Б).

Цель – исследование логичности мышления.

Методика «Классификация»(Приложение В).

Цель – исследование логичности мышления.

Диагностика «Сравнение»(Приложение Г).

Цель – исследование способности сравнивать.

**2.1.Развитие мышления у детей с умеренной умственной отсталостью**

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

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

В работе с такими детьми важно выработать особые принципы обучения.

1.     Использовать красочный, содержательный материал, способный активизировать и удерживать внимание детей на протяжении всего процесса познания. Для умственно отсталых характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании. В результате эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем, их опыт крайне беден.

2.     Использовать материал, доступный пониманию детей с умеренной умственной отсталостью. Известно, что при умственном недоразвитии оказывается дефектной уже первая ступень познания - восприятие.

3.     Уделять значительное время процессу распознания, прояснения и обобщения воспринимаемой информации, т.к. главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, отмечается его замедленный темп по сравнению с нормальными детьми. Умственно отсталым требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал (картину, текст и т. п.). Замедленность восприятия усугубляется еще и тем, что из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями, персонажами и пр. Поэтому восприятие их отличается и меньшейдифференцированностью.

4.     Сопровождать процесс развития мышления многочисленными наводящими вопросами-подсказками, т.к. у детей с умеренной умственной отсталостью отмечается также узость объема восприятия. Умственно отсталые выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте, не видя и не слыша иногда важный для общего понимания материал. Кроме того, характерным является нарушение избирательности восприятия.

5.     Эмоционально поддерживать ребенка на протяжении всего занятия. Руководить не только процессом его восприятия, но и эмоциональным развитием.

**Заключение**

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

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

В психологии принято несколько классификаций мышления.

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

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

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

Разнообразие развивающих упражнений улучшает способность мыслить. Необходимо проводить своевременную диагностику у детей с умеренной умственной отсталостью, последующую коррекцию и развитие у них мыслительных процессов, то можно достичь значительных результатов, что позволит повысить качество обучения ребенка.

**Список использованных источников**

1.      Закон РК «Об образовании»

2.      Акимова М.К., Козлова В.Т. Упражнения по развитию мыслительных навыков младших школьников. Обнинск, 1993

3.      Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребенка. М., 1994

4.      Бондаренко С. М. Учите детей сравнивать. М., 1999

5.      Борзова В.А., Борзов А.А. Развитие творческих способностей у детей. Самара, 1998

6.      Вайзман Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей. М., 1997

7.      Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / Сост. И.В.Дубровина, А.М.Прихожан, В.В.Зацепин. М., 1998

8.      Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1993

9.      Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости // Собр. соч.: В 6 т. - М.: Педагогика, 1983. - Т.5; Т.3

10.    Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости. Умственно отсталый ребенок / Под ред. Л.С. Выготского и И.И. Данюшевского. М.,1999

11.    Дефектология: Словарь-справочник / Под ред. Б.П.Пузанова. М., 1996

12.    Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология. М., 1999

13.    Замский Х.С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины ХХ века. М., 1995

14.    Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. М., 1998

15.    Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет). М., 1998.

16.    Лебединская К.С. Особенности эмоционально-волевой регуляции при умственной отсталости. М., 1989

17.    Маллер А.Р. Состояние и тенденции развития обучения и воспитания умственно отсталых детей // Дефектология. - 1994. - №3

18.    Маллер А.Р., Цикото Г.В. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с нарушениями интеллекта. М., 1999

19.    Немов Р.С. Психология. В трех книгах. М., 2002

20.    Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. М., 1996

21.    Особенности развития и воспитания детей с недостатками слуха и интеллекта / Под ред. Л.П. Носковой. М., 1984

22.    Певзнер М.С. Дети-олигофрены. М., 2000

23.    Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М., 1999

24.    Практикум по психологии умственно отсталого ребенка / Сост. А.Д.Виноградова. М., 1985

25.    Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М., 1999.- Гл.2.

26.    Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. М., 1985

27.    Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / под ред. С.Ю.Циркина. СПб., 1999

28.    Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. М., 2001

29.    Тихомиров О.К. Психология мышления. М., 1984

30.    Тихомирова Л.Ф., Басов А.В. Развитие логического мышления детей. Ярославль, 1995

31.    Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. М., 1997

32.    Цикото Г.В. Об интеллектуальном развитии детей-имбецилов// Дефектология. – 1999. – № 10

33.    Шипицына Л.М., Иванов Е.С., Данилова Л.А., Смирнова И.А. Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии. СПб., 1995

34.    Юдилевич Я.Г. Учет индивидуальных особенностей олигофренов-имбецилов в коррекционно-воспитательной работе // Дефектология. – 1983. – № 3

http://siteas.ru/image/26852_10_1.png**Приложение А**

**Тест Когана**

Цель – исследование схематического мышления.

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

Тест проводится в два этапа.

Инструкция 1: Разложи карточки по цвету или по форме.

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

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

**Приложение Б**

**Методика «Обобщение понятий»**

Цель – исследование логичности мышления.

Стимульный материал: набор близких понятий.

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

Шкафы, кровати, стулья.

Футболки, брюки, куртки.

Сапоги, туфли, тапочки.

Васильки, ландыши, розы.

Дубы, ёлки, берёзы.

Вороны, голуби, утки.

Смородина, малина, клубника.

Картошка, морковь, помидоры.

Яблоки, груши, мандарины.

Моряки, лётчики, артиллеристы.

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

**Приложение В**

**Методика «Классификация»**

Цель – исследование логичности мышления.

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

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

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

**Приложение Г**

**Диагностика «Сравнение»**

Цель – исследование логичности мышления

Стимульный материал*:* пять пар слов.

Инструкция: сравни слова, чем они похожи и различаются.

Бабочки – ласточки.

Яблони – берёзы.

Лисы – собаки.

Цветы – деревья.

Рыбы – птицы.