

УМСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ, ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Кабанова И.В.

*Кабанова Ирина Владимировна – воспитатель,
Государственное казенное учреждение
Центр содействия семейному воспитанию «Кунцевский», г. Москва*

Аннотация: актуальность данной проблемы заключается в том, что умственное воспитание является важным и вместе с тем наиболее сложным разделом работы в развитии ребенка. Развитие ребёнка происходит как в ходе общения со взрослым, игры со сверстниками, так и в процессе систематического обучения. Важнейшую роль при этом играет осуществляемый на занятиях процесс умственного воспитания. Умственное воспитание ребенка выступает не только как овладение им знаниями и способами мыслительной деятельности, но и как формирование определенных качеств личности.

Ключевые слова: умственное воспитание, интеллектуальные умения, дети с нарушением интеллекта, сенсорное развитие, развитие речи, развитие мышления.

У детей вследствие органического поражения головного мозга стойко нарушена познавательная деятельность и речь. Дети с нарушением интеллекта плохо понимают смысл разговора взрослых, содержание услышанного.

Они не могут быть участниками игр, так как не понимают необходимых указаний и инструкций.

Указанные особенности детей с интеллектуальными нарушениями и определяют задачи работы по умственному воспитанию детей:

1. Улучшение и развитие сенсорики детей.
2. Уточнение, расширение объема представлений, сведений об окружающей действительности, развитие речи и других познавательных процессов.
3. Формирование навыков умственной деятельности.

Среди многих важных задач воспитания и обучения детей с нарушением интеллекта является развитие речи, речевого общения. Эта общая задача состоит из ряда специальных, частных задач: воспитания звуковой культуры речи, обогащения, закрепления и активизации словаря, совершенствования грамматической правильности речи, формирования разговорной (диалогической) речи, развития связной речи, воспитания интереса к художественному слову, подготовки к обучению грамоте.

Сенсорное воспитание.

Исходным пунктом всякого познания являются ощущения, ибо они дают материал для более сложных форм отражения действительности в сознании человека: для восприятия, представления, для различных форм мысли (понятия, суждения, умозаключения). Ощущения являются источником знаний об окружающей нас действительности. Но сами ощущения тесно связаны и зависят от деятельности органов чувств человека.

Исследования последних лет показали, что в дошкольном возрасте особенно интенсивно идёт развитие анализаторов и сенсорных функций человека, формирование сенсорики происходит в определённой последовательности. Деятельность отдельных анализаторов и их взаимосвязь улучшаются при методически правильно организованной работе.

Работа по сенсорному воспитанию детей сводится к следующему:

- воспитание, совершенствование отдельных анализаторов и накопление представлений о конкретных признаках предметов (форме, цвете, величине);
- обучение способам решения постепенно усложняющихся сенсорных задач (формирование способов обследования предметов, составление целого из частей, определение положения в пространстве целого и его частей);
- обучение умению использовать анализаторы для формирования правильных представлений и понятий о предметах окружающей действительности.

Формирование сенсорных функций у детей идёт в определённой последовательности. Сначала формируются представления о величине, цвете, форме предмета, то есть зрительные представления. Пространственные представления формируются позже и труднее, так как у большинства детей имеется нарушения моторики.

Сенсорные упражнения вводятся и в такие виды занятий, как счёт (дифференциация предметов по величине, цвету, форме с последующим определением количества предметов, определение количества предметов на ощупь, количества хлопков на слух и так далее), развитие речи (проведение слуховых и зрительных диктантов, работа с картинками, определение объекта по его признакам – вкусу, форме,

цвету, запаху, свойств поверхности и так далее). Сенсорные упражнения проводятся также во время прогулок – экскурсий, в процессе проведения всевозможных игр.

Ознакомление с окружающим миром и развитие речи.

Огромное значение для развития воспитанников с интеллектуальными нарушениями имеет работа по формированию у них правильных представлений об окружающей действительности и явлениях природы.

Работа по формированию знаний воспитанников преследует следующие задачи:

- уточнение и систематизация знаний, представлений о предметах ближайшего окружения и явлениях природы, расширение знаний об окружающем (сообщение дополнительных элементарных сведений и формирование правильного отношения к окружающему);
- развитие речи у детей с нарушением интеллекта.

Формирование навыков умственной деятельности –

следующее, важное направление работы по умственному воспитанию детей. В отечественной психологии и дошкольной педагогике показано, что важной составной частью содержания умственного воспитания является развитие мышления. При этом отечественные психологи рассматривают развитие мышления как единый диалектический процесс, где каждый вид мышления вступает как необходимый компонент общего мыслительного процесса.

В дошкольном возрасте тесно взаимодействуют три основные формы: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое. Эти формы мышления образуют единый процесс познания реального мира. При этом в познавательной деятельности рано включается речь, которая выступает в качестве носителя опыта действий, в ней этот опыт закрепляется и через неё передаётся. На разных стадиях развития различных форм мышления функции речи существенно меняются. Первые проблески детского мышления носят практический (действенный) характер. Эта форма мышления называется наглядно-действенной. Решение задач в этом случае осуществляется методом проб. Она позволяет ребёнку методом проб и ошибок отбросить неверные варианты действий и зафиксировать верные.

Умение получать новые сведения в процессе практических преобразований непосредственно связано с развитием наглядно-действенного мышления. Простейшее наглядно-образное мышление рассматривается как способность оперировать конкретными образами «в уме». В этом случае сама мыслительная деятельность выступает как оперирование образами. При рассмотрении вопроса развития мышления в онтогенезе необходимо отметить, что умственное развитие ребенка не сводится к последовательной смене одного вида мышления другим. Это развитие одновременное, многоплановое. На разных отрезках развития виды мышления не только сменяют друг друга, но и взаимовлияют, взаимообогащаются. Между наглядно-действенным, наглядно-образным и словесно-логическим мышлением существует глубокая двусторонняя связь. С одной стороны, практический опыт действия с предметами подготавливает необходимую почву для словесно-логического мышления. С другой стороны, развитие словесно-логического мышления изменяет характер предметных действий. Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесно-логическому мышлению зависит от степени сформированности ориентировочно-исследовательской деятельности. Развитие мышления у детей в норме и при патологии проходит одни и те же стадии. В то же время при изучении наглядно-действенного мышления детей с проблемами в развитии отмечаются специфические особенности развития, характерные для детей, с которыми не проводилась коррекционно-педагогическая работа. Наглядно-действенное мышление этой категории детей характеризуется отставанием в темпе развития. Они самостоятельно не обобщают, либо делают это на крайне низком уровне. Этап осмысления ситуации иногда затягивается. Без специального обучения у них затруднён перенос полученных знаний в другие виды деятельности. У них снижены ориентировочно-поисковые реакции в условиях решения проблемной задачи, затруднён анализ этих условий. Поэтому они не отбрасывают ошибочные варианты и повторяют непродуктивные действия. У детей в норме при затруднениях почти всегда имеется потребность помочь себе осмыслить ситуацию путём анализа своих действий во внешней речи. Речь начинает выполнять организующую и регулирующую функции. У детей с проблемами в развитии эта потребность почти не возникает. Характерным является недостаточная связь между практическими действиями и их словесным обозначением.

Таким образом, уже на первом этапе развития мышления мы сталкиваемся с явным разрывом между действием и словом. Поэтому до конца школьного возраста у детей с проблемами в развитии практически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач. Страдают у детей с проблемами в развитии и становление элементов логического мышления. Оно развивается замедленно и имеет качественное своеобразие. По-иному, чем в норме, скалывается соотношение наглядного и словесно-логического мышления. Своевременное формирование всех форм мышления качественно изменяет развитие познавательной активности детей с нарушением интеллекта и составляет существенное звено в их обучении и социализации.

Выбор путей и методов формирования мышления исходит из того, что мышление ребенка формируется в процессе различных видов деятельности (предметной, игровой), обобщения, в единстве с процессом овладения речью.

Формирование процессов мышления начинается с исследования состояния уровня развития мышления у воспитанников. Далеко не всем детям доступно выполнение практических задач, в которых действие рукой или орудием напрямую связано с достижением практического результата. У многих детей отсутствует возможность решения наглядно-образных задач. Уровень словесно-логического мышления доступен немногим.

На первом этапе формирования наглядно-действенного мышления создаются проблемные ситуации. Вторая задача на этом этапе - научить детей пользоваться предметами-заместителями. Для решения этого вида задач просим детей:

- достать высоко висящую яркую игрушку, специальных предметов, кроме палки нет;
- достать закатившийся под шкаф мяч и т.д.

При этом необходимо помочь ребёнку проанализировать условия: можно ли достать предмет рукой? (нет, она короткая). А книгой? И так далее. Если ребенок не приступает к поиску решения, тогда предлагается достать палочкой или взять скамейку. Таким образом накапливался действенный опыт ребёнка. Подобные ситуации переносятся в помещения зала, группы, на улицу. Это помогает детям усвоить способ выполнения и делать перенос полученного умения, что очень важно для детей с проблемами в развитии.

Посредством таких занятий дети учатся решать простейшие задачи наглядно-действенным способом.

На втором этапе формирования наглядно-действенного мышления ставятся проблемные задачи, в которых ребёнок сталкивается с необходимостью анализа орудия и свойства цели.

Следующий этап работы – подведение детей к решению 2-смысловых задач с промежуточным звеном. В этом случае большая нагрузка даётся на активизацию мыслительных процессов. Так, для того, чтобы достать мяч, ребёнку предлагаются две короткие палочки. Ситуация проговаривается: «Рукой можно достать?» - «Нет». «А одной палочкой?» - «Нет». «А если две палочки соединить вместе?» - «Да».

Такого рода задания учат ребенка не только держать цель, но и прийти к конечному итогу, выработать целенаправленные, последовательные действия, учат анализировать средства. После выполнения задания ребёнок привлекается к словесному отчету.

На этом же этапе вводятся задачи на развитие причинного мышления. Используются при этом различные ситуации (например: нужно закрыть дверь, но при этом мешает кубик, положенный под дверь или отодвинута щеколда). При выполнении подобных заданий дети учатся проявлять исследовательский интерес, желание выявить причину, мешающую выполнению задания.

Постепенно от наглядно-действенного мышления переходят к формированию наглядно-образного. Предварительная работа по формированию восприятия и наглядно-действенного мышления помогает справиться с поставленной задачей. Основная трудность в формировании наглядно-образного мышления состоит в том, что ребёнку необходимо решать поставленную задачу в мыслительном плане, здесь он не может действовать практически. Всеми образами ребёнку приходится действовать в уме. Это своего рода мыслительные задачи. Поэтому переводить на такой уровень мышления можно только детей с достаточно развитым уровнем восприятия. Для облегчения, на первом этапе формирования наглядно-образного мышления детям предлагаются карточки с графическим изображением уже знакомой детям ситуации, подобные ситуации дети решали наглядно-действенным способом. Например: шкаф, на шкафу мяч, рядом скамеечка. Задание ребёнку: «Расскажи мальчику, как достать мяч». Если задание вызывает затруднение, ребёнок возвращается к выполнению задания наглядно-действенным способом. Ситуации, изображённые на карточках, должны быть максимально приближены к жизненным и знакомым детям. А именно: «Достань игрушку», «Помоги мальчику» (отремонтировать стул). В другом случае ребёнку предлагается картинка с изображением банки, наполненной водой и с мелкими игрушками на дне. Орудия для выполнения задания также изображены на картинке. Ребёнку следует подумать и выбрать то, как он смог бы выполнить задание.

От выполнения заданий такого типа переходят к формированию у детей принципа группировки. Предлагается разложить картинки на группы по их функциональному назначению. После выполнения задания ребёнок даёт краткое объяснение своим действиям. Самостоятельное переключение с одного принципа классификации на другой и характеризует уровень мышления. Необходимо отметить, что игры, выполненные полиграфическим способом, чаще всего вызывают затруднения у детей. Обилие красок, мелких деталей отвлекает ребёнка, поэтому возникает необходимость выполнять игры самостоятельно, иногда варьировать варианты игр, адаптируя их к возможностям детей.

Последним звеном в работе по развитию мышления у детей с проблемами в развитии является формирование элементов логического мышления. Вовлекая родителей в процесс формирования мышления у детей, можно добиться результативности.

Необходимость работы в данном направлении диктуется не только общепедагогическими требованиями, предъявляемыми умственному воспитанию детей, но и теми необычайными трудностями, с которыми проходит формирование важных для познания мыслительных операций у детей с нарушением интеллекта.

Эти трудности обусловлены тяжёлой органикой, которая и приводит к нарушениям нормального развития познавательных процессов, составных компонентов умственных способностей.

Работая над программным материалом, добиваясь сознательного его усвоения детьми, педагог способствует и их умственному развитию. Процесс усвоения знаний, будь то знакомство с окружающим, элементарный счёт или приобретение некоторых умений на занятиях по изобразительной деятельности и труду постоянно требует аналитико-синтетической мыслительной работы: дети должны уметь сравнивать, вычленять сходное и различное в предлагаемом материале. В процессе занятия они приучаются производить простейшую классификацию предметов по существенным признакам, устанавливать связи между явлениями, уточнять свои представления, накапливать новые представления и понятия, которые затем используются в активной мыслительной деятельности. В процессе обучения ребёнок непрерывно упражняется в запоминании и воспроизведении материала, учится использовать в своей практической деятельности усвоенные знания.

Формирование и совершенствование умственных способностей происходит в процессе овладения детьми элементарными знаниями и практическими трудовыми умениями.

Умственное развитие ребёнка, как отмечал Г.М. Дульнев, не есть автоматический результат обучения. Умственная деятельность корректируется, улучшается только при специально организованном, целенаправленном обучении [5, с. 32-33].

Список литературы

1. Венгер Л.А. Об умственном развитии детей дошкольного возраста. «Дошкольное воспитание», 1971. № 1.
2. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. М.: Просвещение, 1985.
3. Гаврилушкина О.П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей. М.: Просвещение, 1991.
4. Гаврилушкина О.П. Особенности конструктивной деятельности дошкольников со сниженным интеллектом. Дефектология, 1987. № 5. С. 48- 53.
5. Учебно-воспитательная работа по вспомогательной школе: пособие для учителей / Г.М. Дульнев; Под ред. Т.А. Власовой, В.Г. Петровой. Москва: Просвещение, 1981. 176 с.
6. Екжакова Е.А., Стребелева Е.А. Организация коррекционно-воспитательного процесса в условиях специализированного дошкольного учреждения для детей с нарушением интеллекта. Дефектология, 2000. № 3. с. 67-68.
7. Катаева А.А. Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998.
8. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников. Под редакцией Носковой Л.П. М.: Педагогика, 1989.
9. Коррекционно-воспитательная работа в подготовительных группах специальных дошкольных учреждений для детей с нарушением слуха и интеллекта. Под редакцией Носковой Л.П. М.: Издательство АПН СССР, 1990. С. 86-108.
10. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе / Н.Г. Морозова. М.: Знание, 2009. 246 с.
11. Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с нарушением слуха и интеллекта. Под редакцией Носковой Л.П. М., 1984.
12. Программы. Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1991.
13. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. Под редакцией Венгера А.А. М.: Педагогика, 1986.