Содержание

Введение………………………………………………………………………………3

Глава 1.Теоретические аспекты проблемы коррекции нарушений познавательной сферы у школьников с интеллектуальной недостаточностью…………………………………………………………………..6

1.1.Особенности развития познавательной сферы учащихся с нарушениями интеллекта………………………………………….…………………………….......6

1.2. Характеристика игры как средства развития и коррекции нарушений…….19

1.3. Использование игры как средства коррекции нарушений познавательной сферы у школьников с интеллектуальной недостаточностью…………………26

Глава 2. Основные направления работы педагога по коррекции нарушений познавательной сферы у школьников с интеллектуальной недостаточностью ………………………………………………………………………………………34

2.1. Диагностика уровня развития познавательных процессов у учащихся экспериментального класса ……………………………………………………….34

2.2. Организация работы по использованию игры в процессе коррекции нарушений познавательной сферы у школьников с интеллектуальной недостаточностью …………………………………………………………………44

Заключение………………………………………………………………………..58

Список литературы …………………………………………………………….....60

**Введение**

**Актуальность проблемы**. В современных условиях переориентации педагогики на личность, ее особенности, приоритеты, необходимость подготовки человека с разными возможностями к самостоятельной деятельности, формированию в нем потребности учиться, становится актуальной проблема поиска средств развития и коррекции познавательной сферы, обеспечивающей эффективность усвоения знаний умений и навыков. Среди детей, которые испытывают значительные трудности в процессе обучения, особое место занимает категория учащихся с отклонениями в психофизическом развитии. В то же время эта группа детей является разнохарактерной, как по этиологии, так и патогенезу заболеваний. Среди них достаточно широко представленной выступает категория учащихся с нарушениями интеллекта. Одним из существенных проявлений, которое значительно снижает эффективность усвоения учебного материала и овладение всеми видами деятельности ребенка с нарушением интеллекта, выступает низкий уровень мотивации, познавательных процессов. Следовательно, данный аспект при организации коррекционной помощи нуждается в глубоком изучении.

Поиск путей развития познавательной сферы у детей во все времена выступал как один из значимых видов деятельности педагогов.

Значительный вклад внесли в решение этой проблемы Сократ, Ф .Рабле, Дж.Локк, Я.А. Коменский, Ж.Ж.Руссо, И.Г. Пестолоцци, А.Ф. Дистервег, К.Д.Ушинский, Л.Н. Толстой, Н.А. Добролюбов и другие. Психологические особенности детей с нарушениями интеллекта в различных аспектах изучались Е.А.Стребелевой, А.А.Катаевой, В.И. Лубовским, Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, Е.А. Екжановой, С.С. Ляпидевским и др. Дети с нарушением интеллекта характеризуются неуравновешенностью нервных процессов, неразвитостью познавательной и эмоционально-волевой сфер. Школьник с нарушением интеллекта способен к целенаправленной деятельности, лишь в тех случаях, когда задание ему понятно и доступно. Если задание показалось ему сложным, он самостоятельно не обращается за помощью к взрослому, как правило, не ищет ответа, а просто устраняется от его выполнения. Это происходит вследствие основных нарушений процесса познания, недостаточности способов решения сложных ситуаций, отсутствия потребности познавать. Неразвитость восприятия, памяти, внимания и главное операций мышления приводят к тому, что процесс обучения происходит своеобразно и значительно отличается от такого же у здорового ребенка. Однако дети с нарушением интеллекта учатся в школе, и мы должны адаптировать их к условиям социума. Поэтому задача развития познавательной сферы у школьников с нарушениями интеллекта столь важна. В качестве ведущего средства, мы считаем, должна выступить игра в силу ее доступности, яркости, информативной емкости.

**Проблемой** нашего исследования выступает разрешение противоречия между необходимостью разработки средств развития познавательной сферы у учащихся с интеллектуальной недостаточностью и отсутствием достаточно систематизированного материала по данному вопросу. Актуальность сказанного выше обусловило выбор темы выпускной работы: « Игра как средство коррекции нарушений познавательной сферы у школьников с интеллектуальной недостаточностью »

**Целью** данной работы является изучение возможностей использования игры в процессе коррекции нарушений познавательной сферы у школьников с интеллектуальной недостаточностью

**Объект** исследования: процесс коррекции нарушений познавательной сферы у школьников с интеллектуальной недостаточностью.

**Предмет -** использование игры как средства коррекции нарушений познавательной сферы у школьников с интеллектуальной недостаточностью

На основании цели, объекта и предмета была выдвинута следующая рабочая **гипотеза:** процесс коррекции познавательной сферы у школьников с нарушением интеллекта будет успешным, если:

* созданы условия, стимулирующие активность детей в процессе познания.
* апробированы разнообразные виды игр, направленные на развитие познавательных процессов в ходе освоения знаний, умений и навыков;
* определен исходный уровень развития познавательных процессов у каждого ребенка и осуществлен индивидуально­ дифференцированный подход в ходе работы с детьми.

Мы поставили перед собой следующие **задачи**:

1. Проанализировать в психолого-педагогической, научно-теоретической

литературе основные категории исследования.

2. Рассмотреть психолого-педагогические аспекты проблемы развития познавательной сферы у школьников с интеллектуальной недостаточностью и возможности игры в данном процессе.

3. Диагностировать исходный уровень развития познавательных процессов у школьников экспериментального класса.

4. Провести опытно-экспериментальное исследование по использованию разных видов игр по развитию познавательной сферы в условиях специального учреждения.

**Базой исследования** выступил Разночиновский детский дом-интернат для умственно отсталых детей, дети младшего школьного возраста с диагнозом легкая степень умственной отсталости F 70.

**Методы исследования**: теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования, педагогическое наблюдение, методы опроса (беседы, анкетирование), метод формирующегося эксперимента, методы математической обработки данных.Структура работы. Квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы.

**Глава 1. Теоретические аспекты проблемы коррекции нарушений познавательной сферы у школьников с интеллектуальной недостаточностью.**

1.1. **Особенности развития познавательной сферы учащихся с нарушением интеллекта.**

Под термином познавательная сфера в научно –теоретической литературе рассматривается совокупность познавательных процессов, речь и общение. Таким образом, развитие и коррекция познавательной сферы ребенка включает в себя активизацию мыслительной деятельности, речевое развитие; коррекцию особенностей и повышение уровня развития восприятия, внимания, памяти, воображения; совершенствование коммуникативных навыков.

Процесс овладения знаниями человеком - это сложная деятельность, обязательно включающая в себя в развернутом или свернутом виде звено создания готовности, принятия учебной задачи, ориентировании в ней, звено учебных действий, преобразований учебного материала (а позднее своей деятельности), звено контроля, оценки своей учебной деятельности (работы). В процессе овладения знаниями осуществляется связь с другими людьми, прежде всего, для удовлетворения потребности в информации. Это происходит двумя основными путями: во-первых, поиском нового в окружающей среде, во-вторых, новизной, возникающей путем рекомбинации раннее полученных впечатлений, т.е. в процессе творчества. Потребность в информации -прообраз, зачаток бескорыстной потребности познания, интеллектуального освоения окружающего мира, - обнаруживается уже у животных. [16,с.26]

Познавательные процессы – это система психических функций, обеспечивающих отражение, познание субъектом явлений объективного мира, т.е. природной и социальной среды. [39,с.87]

К познавательной сфере относятся ощущения, восприятие, воображение, внимание, память, мышление, речь

Рассмотрим подробнее данные процессы.

Ощущение – простейший психический процесс, состоящий в отражении отдельных свойств предметов, а также внутренних состояний организма при непосредственном воздействии раздражителей на органы чувств.

Ощущения возникают как реакция нервной системы на тот или иной раздражитель, соответственно имеет рефлекторную природу, т.е. возникают по механизму рефлекса. Физиологическая основа ощущений - сложная деятельность органов чувств. И.П. Павлов назвал эту деятельность анализаторной, а системы клеток, наиболее сложно организованных и являющихся воспринимающими аппаратами, которые непосредственно осуществляют анализ раздражений, - анализаторами. Анализатор – орган, рефлекторно перестраивающийся под воздействием раздражителей, состоящий из: рецептора, афферентные, эфферентные пути, корковый отдел анализатора. [41]

Восприятие — целостное отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии на органы чувств или наглядно-образное отражение действующих в данный момент на органы чувств предметов и явлений действительности в совокупности их различных свойств и частей. Вместе с процессами ощущения восприятие обеспечивает непосредственно-чувственную ориентировку в окружающем мире. Будучи необходимым этапом познания, оно всегда в большей или меньшей степени связано с мышлением, памятью, вниманием, направляется мотивацией и имеет определенную аффективно-эмоциональную окраску. Восприятие обладает несколькими определенными свойствами:

Предметность – отнесенность образов восприятия предметами и явлениями окружающего мира (соответствие образа и реального предмета).

Целостность – законченная, оформленная структура на основе общения знаний о всех свойствах предмета, получаемых в виде различных ощущений. В отличие от ощущения, отражающего отдельные свойства предмета, восприятие дает целостный его образ.

Осмысленность – связь с мышлением, сознательно воспринимать предмет, значит мысленно называть его, относить его к определенной группе, классу предметов. Даже при виде незнакомого предмета мы пытаемся уловить в нем сходство со знакомыми нам объектами.

Структурность – некая обобщенная структура, которая формируется в течении некоторого времени.

Константность - относительное постоянство некоторых свойств предметов при изменение его условий. Благодаря свойству константности мы воспринимаем окружающие предметы как относительно постоянные по форме, величине, цвету и т.д. Многократное восприятие одних и тех же предметов при разных условиях обеспечивает постоянство образа относительно изменчивых условий. Без константности восприятия человек бы не смог ориентироваться в бесконечном многообразном и изменчивом мире. Апперцепция – обусловленность восприятия человека, зависит от содержания его психической жизни, прошлого опыта, особенностями эмоционального состояния и особенностями познавательной сферы в целом.

Избирательность - человек не может воспринимать все, что на него воздействует, он воспринимает то, что необходимо, в данный момент [11,с.82]

Воображение - психический процесс, заключающийся в создании новых образов (представлений) путем переработки материала восприятий и представлений, полученных в предшествующем опыте. Воображение присуще только человеку. Воображение, как и восприятие, память, мышление - познавательный процесс. Специфика воображения состоит в переработке прошлого опыта. В этом отношении оно неразрывно связано с процессом памяти. Оно преобразует то, что есть в памяти. Воображение как своеобразная форма отражения действительности осуществляет мысленный отход за пределы непосредственно воспринимаемого; способствует предвосхищению будущего; «оживляет» то, что было ранее.

Физиологической основой воображения является сложная аналитико-синтетическая деятельность мозга, в процессе которой происходит образование новых систем временных связей на основе ранее сформированных.

Воображение — важнейшая составляющая часть творческого процесса. При этом воображение, преобразуя воспринимаемое, глубже и полнее отражает действительность, чем простое восприятие. Деятельность воображения зависит от общей направленности личности. [46,с.38]

Внимание- это сосредоточенность и направленность психической деятельности на определенный объект, что предполагает повышения уровня сенсорной, интеллектуальной и двигательной активности.

Внимание- это важный психический процесс, оно «питает» все другие психические функции и виды деятельности. Внимание обеспечивает организованный и целенаправленный отбор поступающей информации, избирательную и длительную сосредоточенность психической активности на объекте или деятельности, а также направленность и избирательность познавательных процессов. Вниманием определяется точность и детализация восприятия, прочность и избирательность памяти, направленность и продуктивность мышления и воображения. Таким образом, от внимания зависят качество и результаты функционирования всей познавательной системы. [41,с.24]

Память - запоминание, сохранение, воспроизведение и забывание следов прежнего опыта, дающие человеку возможность накопить информацию и иметь дело со следами прежнего опыта после того, как вызвавшее их явление исчезло.

Память, как познавательный процесс, обеспечивает целостность и развитие личности. Память изменяется с возрастом и поддается тренировке. Успешность памяти зависит от степени завершенности действий запоминания; от интересов и склонностей личности; от отношения личности к той или иной деятельности; от эмоционального настроя; от волевого усилия.

Индивидуальные различия в памяти могут быть двух видов, с одной стороны, память разных людей отличается преобладанием той или иной модальности - зрительной, слуховой, двигательной; с другой стороны, память различных людей может отличаться и по уровню своей организации. Человек с наглядно-образным типом памяти особенно хорошо запоминает наглядные образы, цвет предметов, звуки, лица и т.п.

При словесно-логическом типе памяти лучше запоминается словесный, нередко абстрактный материал: понятия, формулы и т.п. При эмоциональном типе памяти прежде всего сохраняются и воспроизводятся пережитые человеком чувства.

В зависимости от особенностей запоминания и воспроизведения материала выделяют следующие виды памяти: двигательная память позволяет нарабатывать практические и трудовые навыки, эмоциональная (аффективная память) характеризуется быстротой формирования, особой прочностью сохранения, непроизвольностью воспроизведения информации, образная память позволяет сохранять в сознании образы однажды воспринятого жизненно-важного объекта и его местонахождение в пространстве. Образная память может быть кратковременной и долговременной. Она включает в себя зрительную, слуховую, осязательную, вкусовую, обонятельную. Словесно - логическая память на словесные стимулы отражает как внешние объекты и события, так и внутренние переживания.

В зависимости от характера деятельности выделяют произвольную память, которая характеризуется преднамеренностью запоминания, зависит от сосредоточения внимания, в основе которого лежит механизм отбора информации из общего потока; от установки; от форм познавательной деятельности; от прошлого опыта. Непроизвольная память осуществляется непреднамеренно, попутно, на неосознанном опыте. В зависимости от способа запоминания рассматривают механическую память, которая не опирается на осмысление запоминаемого материала и смысловую память - основывается на обобщениях и систематизированных ассоциациях запоминаемого материала.

В зависимости от продолжительности хранения материала в памяти: ультракороткая - вид памяти, связанный с удержанием информации в сенсорном регистре, кратковременная память - определенная фаза памяти, отражающая ранние этапы фиксации информации, долговременная память обуславливается стабилизацией долговременных следов, обеспечивающих устойчивость к разным воздействиям и сохранение на длительное время, возможно на всю жизнь. Оперативная память обеспечивает непосредственно осуществляемые человеком актуальные действия, операции. К характеристикам памяти относится объем - показатель количества запоминаемого и сохраняемого в памяти материала, точность - показатель идентичности воспроизводимого и востребуемого материала, скорость запоминания - это показатель времени, затраченного на запоминание необходимой для решения задач информации., длительность сохранения это показатель максимального времени, в течение которого предъявляемый материал сохраняется без искажений, т. е. время от предъявления информации до осуществления цели действия, лабильность (подвижность) - показатель соотношения между запоминанием и забыванием материала, помехоустойчивость — устойчивость памяти к действию внешних и внутренних помех.

Выделяются следующие процессы памяти: запоминание - процесс памяти, направленный на закрепление новой информации путем связывания ее с уже приобретенным ранее знанием. Запоминание протекает в трех формах: запечатление; непроизвольное запоминание; преднамеренное запоминание (заучивание).

Сохранение - процесс памяти, в результате которого в коре головного мозга удерживается полученная информация. Процессом, противоположным сохранению, выступает забывание.

Забывание - это процесс, заключающийся в невозможности воспроизведения ранее закрепленного в памяти материала.

Воспроизведение - процесс памяти, в результате которого происходит актуализация закрепленного ранее материала. Воспроизведение имеет несколько уровней: узнавание, воспоминание, припоминание, реминисценция [23,с.72]

Мышление - это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью, процесс обобщенного и опосредованного отражения действительности в ее существенных связях и отношениях.

Формы мышления:

Человеческое мышление осуществляется с помощью опоры на понятие. Понятием обозначается слово, в котором отражаются наиболее общие и существенные признаки для групп предметов, объединенных этим понятием.

Суждение - это единица логического мышления, это высказывание, в котором утверждаются или отвергаются какие-либо связи и отношения между предметами и явлениями окружающего мира.

Умозаключение - такая форма логического мышления, когда из содержания нескольких суждений выводится новое суждение.

Мыслительные операции:

Сравнение. Установление сходства и различия между предметами. Обычно легче всего устанавливаются различия. Анализ - мысленное выделение в объекте составляющих его сторон. Синтез - объединение выделенных анализом экспериментов в единое целое. Абстрагирование - мысленное выделение одних признаков при одновременном отвлечении от других. При образовании понятия, человек выделяет существенные признаки и отвлекается от несущественных. Обобщение - мысленное объединение предметов и явлений по их общим и существенным признакам (в понятие).Классификация - распределение предметов на основании присущих существенных признаков по соответствующих группам и классам. Для нее очень важно правильно выбрать основания для классификации, то есть признак, по которому предметы делятся на группы и классы. Систематизация — мысленное расположение классов, предметов в определенном порядке, в соответствии с существенными связями между ними. Конкретизация — переход от абстракции, то есть от отвлеченных свойств, признаков к конкретным признакам свойства.

Виды мышления:

1) наглядно - действенное (предметно - действенное);

2) наглядно - образное;

3) словесно - логическое.

Речь - процесс общения людей посредством языка; часто рассматривается как особый вид деятельности.[41]

Рассмотрим развитие психических и познавательных процессов у детей с нарушением интеллекта.

Наиболее многочисленную группу детей, с которыми работает педагог специального учреждения, составляют ученики, страдающие олигофренией. Олигофрения(от греч. olygos — малый, phren — ум) — особая форма психического недоразвития, возникающая вследствие различных причин: патологической наследственности, хромосомных аберраций (от лат. aberratio — искажение, ломка), природовой патологии, органического поражения центральной нервной системы во внутриутробном периоде или на самых ранних этапах постнатального развития.

При олигофрении органическая недостаточность мозга носит непрогредиентный характер. Действия вредоносного фактора в большой мере уже остановилось, и ребенок способен к развитию, которое подчинено общим закономерностям формирования психики, но имеет свои особенности, обусловленные типом нарушений центральной нервной системы и их отдаленными последствиями (Термин «олигофрения» был введен в XIX в. немецким психиатром Э. Крепелиным). [20,с.112].

В процессе обучения у детей с отклонениями в интеллектуальном развитии проявляются описанные нарушения, т.к учебная деятельность - это особая форма активности личности, направленная на усвоение социального опыта познания и преобразования мира, что включает овладение культурными способами внешних предметов и умственных действий. [47,с.36].

Отличительными особенностями познавательного развития детей с нарушенным интеллектом выступает крайняя замедленность формирования высших психических функций.

Своеобразие эмоционального и социально-личностного развития детей с интеллектуальной недостаточностью проявляется в том, что на фоне общей эмоциональной отзывчивости, способности к эмоциональному «заражению», подражанию, наблюдается слабая реакция на « новизну», недостаточность мотивационно - волевой готовности к обучению. Такой ребенок не проявляет интереса к сверстнику, поэтому не может овладеть средствами межлич­ностного взаимодействия, кооперативными умениями, партнерскими отношениями (О.П. Гаврилушкина, Л.В. Кузнецова и др.). Как отмечает Л.В. Кузнецова все аспекты личностной сферы формируются у умственно от­сталых детей также замедленно и с большими отклоне­ниями. [34,с.42].

Детям свойственно резко выраженное отставание в разви­тии эмоций, недифференцированность и нестабильность чувств, ограничение диапазона переживаний, крайний характер прояв­лений радости, огорчения, веселья. Проявление эмоций не зависит от качественного своеобразия структуры дефекта, т.е. от принадлежности ребенка к определен­ной клинической группе. Развитие эмоций умственно отсталых дошкольников в значительной мере определяется правильной орга­низацией всей их жизни и наличием специального педагогиче­ского воздействия, осуществляемого родителями и педагогом. Бла­гоприятные условия способствуют сглаживанию импульсивных проявлений гнева, обиды, радости, вырабатыванию правильного бытового поведения, закреплению необходимых для жизни в семье или в образовательном учреждении навыков и привычек, а также позволя­ют детям сделать первые шаги в направлении контроля за своими эмоциональными проявлениями. [34,с.65]. Нестабильное эмоциональное состояние ребенка сказывается на эффективности его учебной работы, мешает усваивать учебный материал.

Характеризуя мышление умственно отсталых учащихся, следует специально подчеркнуть стереотипность, тугоподвижность этого процесса. Именно поэтому применение имеющихся знаний в новых условиях вызывает у школьников затруднения и часто приводит к неправильному выполнению задания. [35,с.22]. Это обусловлено гораздо меньшими возможностями олигофренов самостоятельно принимать, осмысливать, сохранять и перерабатывать информацию, получаемую из окружающей среды, т. е. меньшей, чем в норме, сформированностыо различных сторон познания. Определенное значение имеет также сниженная активность умственно отсталого ребенка, гораздо более узкий круг их интересов, а также другие своеобразные проявления эмоционально-волевой сферы. Для продвижения ребенка олигофрена в общем развитии, для усвоения знаний, умений и навыков существенно важным является не всякое, но специально организованное обучение и воспитание. Пребывание в обычной, массовой школе часто не приносит ему пользы, а в ряде случаев приводит к тяжелым последствиям, к стойким, резко отрицательным сдвигам в его личности, т.к ребенка не принимают сверстники, а отсутствие возможности усвоить материал приводит к стойкой неуспеваемости.

Специальное обучение, направленное на развитие умственно отсталых детей, предусматривает, в первую очередь, формирование у них различных сторон мышления. Это важное направление коррекционной работы теоретически обосновано тем, что хотя ребенок олигофрен своеобразен во всех своих проявлениях, именно дефектность мышления обнаруживается у него особенно резко и, в свою очередь, затормаживает и затрудняет познание окружающего мира. Вместе с тем, доказано, что мышление олигофрена несомненно развивается. Нормирование мыслительной деятельности способствует продвижению умственно отсталого ребенка в общем развитии и тем самым создает реальную основу для социально-трудовой адаптации выпускников вспомогательной школы. [33,с.93].

Однако серьезным препятствием в процессе освоения знаний выступает нежелание детей познавать, т.к мотивационно- потребностная сфера умственно отсталых школьников находится на начальной стадии становления. Их интересы тесно связаны с занимательностью выполняемой деятельности, мало интенсивны, неглубоки, односторонни, ситуативны, недифференцированны и неустойчивы, вызываются преимущественно физиологическими потребностями. Дети руководствуются, как правило, ближайшими мотивами.

В элементарной деятельности необученных детей с наруше­ниями интеллекта наблюдается лишь самые примитивные моти­вы — интерес к внешним эффектам, подчинение требованию взрослого, в редких случаях — интерес к результату деятельности. Ребенок с нару­шениями интеллекта живет в определенной социальной среде, в мире, где каждый предмет создан человеком и имеет свое функ­циональное назначение, а значит, и общественно выработанный способ употребления. Ребенок пользуется этими предметами, следовательно знать их назначение. Он так же вынужден в той или иной мере удовлетворять требования общества по отношению к поведению, общению т.д.

Под влиянием требований окружаю­щих формируются навыки правильного поведения в общественных ме­стах. Как реагирует на эти требования ребенок, зависит от усло­вий воспитания. В тех случаях, когда взрослые идут по линии наименьшего сопротивления —вы­полняют капризы на улице, в транспорте, в гостях, чтобы не вызвать отрицательной реакции окружающих, ребенок, помимо обусловленных нарушением трудностей, приобретает нежелательные наслоения в характере - он совсем не принимает требований общества, становится деспотом и неисправимым эгоистом, полным иждивенцем сначала для семьи, а затем и для общества.

Очень распространены у детей с нарушениями интеллекта приспособления к требованиям, кото­рые предъявляют к ним окружающие. Эти приспособления дале­ко не всегда адекватны. У них возникает «тупиковое подража­ние» — эхолалическое повторение жестов и слов без понимания и смысла. [20,с.45].

Существенных изменений в характере мотивов у детей с нарушением интеллекта без целенаправленной коррекционной работы не отмечается даже к концу обучения в начальной школе.

Внимание школьников с отклонениями в интеллектуальном развитии характеризуется неустойчивостью, отмечаются периодические его колебания, неравномерная работоспособность. Трудно собрать, сконцентрировать внимание детей и удержать на протяжении той или иной деятельности, дети действуют импульсивно, часто отвлекаются. Могут наблюдаться и проявления инертности. В этом случае ребенок с трудом переключается с одного задания на другое. У них недостаточно развита способностью к произвольной регуляции поведения, что затрудняет выполнение учебных заданий [30,с.18].

Установлено, что многие дети испытывают трудности и в процессе восприятия (зрительного, слухового, тактильного). Снижена скорость выполнения перцептивных операций. Ориентировочно-исследовательская деятельность в целом имеет более низкий по сравнению с нормой уровень развития: дети не умеют обследовать предмет, не проявляют выраженной ориентировочной активности, длительное время прибегают к практическим способам ориентировки в свойствах предметов. [42, с.122].

Память детей этой категории также отличается качественным своеобразием, при этом выраженность дефекта зависит от генеза и степени нарушения. В первую очередь, у детей ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания. Характерны неточность воспроизведения и быстрая потеря информации. В наибольшей степени страдает вербальная память. При правильном подходе к обучению дети способны к усвоению некоторых мнемотехнических приемов, овладению логическими способами запоминания [44, с.77]. Эта возможность и учитывается педагогами специальных школ.

Дети рассматриваемой группы имеют ограниченный словарный запас. Грамматический строй речи отличается некоторыми особенностями. Ряд грамматических категорий дети практически не используют в речи, однако, если сравнить количество ошибок в употреблении грамматических форм слова и грамматических конструкций, то явно преобладают ошибки второго типа.

Ребенку трудно воплотить мысль в развернутое речевое сообщение, хотя ему и понятно смысловое содержание изображенной на картинке ситуации или прочитанного рассказа, и на вопросы педагога он отвечает правильно.

Незрелость внутриречевых механизмов приводит не только к трудностям в грамматическом оформлении предложений. Основные проблемы касаются развития связной речи. Дети не могут пересказать небольшой текст, составить рассказ по серии сюжетных картин, описать наглядную ситуацию, им недоступно творческое рассказывание. [50, с.33].

У детей с нарушениями интеллекта не наблюдается также со­подчинения мотивов; импульсивные действия, сиюминутные же­лания — преобладающие мотивы их поведения и это так же сказывается на познавательной деятельности детей.

Таким образом, мы видим, что познавательное развитие детей с нарушением интеллекта отличается своеобразием. Недоразвитие или аномальное развитие психических процессов затрудняет формирование всех видов деятельности и поэтому учебная деятельность ребенка олигофрена в значительной степени зависит от многих условий. Для стимулирования и коррекции познавательной сферы используются разнообразные приемы, но мы хотим остановиться на игре.

**1.2.** **Характеристика игры как средства развития и коррекции нарушений у детей с интеллектуальной недостаточностью.**

Игра как одно из удивительнейших явлений человеческой жизни привлекала к себе внимание философов и исследователей всех эпох. Уже Платон считал игру одним из полезнейших занятий, а Аристотель видел в ней источник душевного равновесия, гармонии души и тела и отмечал пользу словесных игр для развития интеллекта[47].

В эпоху средневековья игра рассматривалась как важное средство формирования и тренировки навыков, необходимых для психофизического и личностного развития, как первичная форма приобщения человека к социуму, а также как один из способов формирования способности к обучению и воспитания чувств ответственности за свои поступки и свою группу[43].

С начала 20 в. интерес к изучению игры усиливается. Ряд исследователей (У. Макдауголл, Г. Мерфи, Ф. Я. Бентендейх) выдвинули тезис, что игра – это некий «социальный инстинкт», присущий каждому человеку[23,с.66]

Для решения целей гуманизации и обогащения развития ребенка перед современной специальной психологией и педагогикой стоит задача разработки новых технологий, основанных на максимальном использовании всех значимых видов деятельности дошкольника и младшего школьника имеющего нарушения в развитии, на взаимодействии со взрослыми и сверстниками (Баряева Л.Б., Зарин А.П.,Запорожец А.В. (1948,1986), Гаврилушкина О.П.,Яновская М.Г. (1967), Давыдов В.В. (1972), (1978), Эльконин Д.Б. (1978), Леонтьев А.Н. (1981), Менджерицкая Д.В. (1982), Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. (1999) и др.).

Согласно теории Л.С. Выготского (1983), наиболее существенной линией в развитии человека является становление его сознания, именно оно характеризует возможности познания человеком окружающей действительности и самого себя, возможности саморегуляции, особенности его эмоциональной сферы. Процесс "очеловечивания" в литературе определяют, как социализацию (Леонтьев А.Н. (1959, 1981)), в процессе которой осуществляется накопление и усвоение знаний, формирование умений, способностей, а также воспитание, т.е. формирование ценностной ориентации личности.

Одним из основных факторов развития личности является деятельность. Каждому этапу психического развития человека соответствует определенный тип ведущей деятельности, которая на данной стадии развития оказывает самое решающее влияние на изменение в его психических процессах и психологических особенностях. Ведущая деятельность является смыслообразующей для ребенка, в ее русле складываются базовые отношения со взрослыми и сверстниками, в связи с ее освоением у детей, возникают основные новообразования, характерные для соответствующего возраста ребенка (Выготский Л.С. (1969, 1983), Эльконин Д.Б. (1978), Николаева З.Ф. (1979), Кольцова М.М. (1980), Кравцова Е.Е. (1980), Леонтьев А.Н. (1981), Запорожец А.В. (1986), Галигузова Л., Смирнова Е.О. (1996) и др.).[41]

На каждом из этапов психического развития ведущая деятельность имеет решающее значение. При этом другие виды деятельности не исчезают, они есть, но существуют как бы параллельно и не являются ведущими для психического развития. В дошкольном возрасте такой ведущей деятельностью является игра. Она содержит в себе все тенденции развития; игра является источником развития и создает условия для реализации задач зоны ближайшего развития; за игрой стоят изменения потребностей и сознания.(Выготский Л.С. (1966)). В младшем школьном возрасте игра не исчезает, несмотря ни на что, но ведущей становится учебная деятельность (Давыдов В.В. (1966), Яновская М.Г. (1967), Венгер Л.А. (1974), Жуковская Р.И. (1975), Выготский Л.С. (1978), Эльконин Д.Б. (1978), Арутюнян Ж.В. (1988), Газман О.С., Харитонова Н.Е. (1991), Бабаева Т.Н. (1993) и др.). Человек соприкасается с игрой всю свою жизнь.[46]

Таким образом, о дидактических возможностях игр известно давно. Многие выдающиеся педагоги справедливо обращали внимание на эффективность их использования в процессе обучения. В частности, А. С. Макаренко считал, что «хорошая игра» обеспечивает высокую эффективность любой деятельности и вместе с тем способствует гармоничному развитию личности, так как обязательно содержит в себе усилие (физическое, эмоциональное, интеллектуальное), доставляет радость (радость творчества, победы или эстетическую), а кроме того, налагает ответственность на ее участников. В игре особенно полно и порой неожиданно проявляются способности ребенка [43,с.89]

Дидактическая игра значительно способствует развитию психических и познавательных процессов детей. Исследование З. М. Истоминой показало, что в ходе данного вида игр создаются благоприятные условия для того, чтобы задача нечто припомнить и запомнить. Игра впервые возникла перед ребенком как самостоятельная задача и, следовательно, создались предпосылки для развития процессов произвольного запоминания и припоминания. Это же исследование показало, что специальное упражнение процессов памяти оказывается особенно эффективным в том случае, если оно включено в процесс игры[22,с.23]

Мы писали о том, что многие трудности ребенка с нарушением интеллекта в процессе обучения связаны с неуверенностью в своих силах. Так вот благодаря игре ребенок как бы отстраняется от своих трудностей и помогает, например, герою сказки решать задачи. Эмоциональная насыщенность игры настолько очевидна, что именно этот момент часто выдвигается на первый план. Основной парадокс игры и заключается в том, что, будучи деятельностью, максимально свободной, находящейся во власти эмоций, она является источником развития произвольности и осознания ребенком своих действий и своего «я».

Дети, поступающие в школу не имеют сформированной позиции школьника. Именно с помощью дидактической игры можно отработать правила поведения в школе, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Великий чешский педагог Я. А. Коменский считал игру необходимой формой деятельности ребенка, отвечающей его природе и склонностям: игра – серьезная умственная деятельность, в которой развиваются все виды способностей ребенка; в игре расширяется и обогащается круг представлений об окружающем мире, развивается речь; в совместных играх ребенок сближается со сверстниками[47,с.67]

Использование игры как средства развития познавательных процессов уходит своими корнями далеко в прошлое. Так, традиция широкого использования игр в целях воспитания и обучения детей, сложившихся в народной педагоге, получила свое развитие в трудах ученых и в практической деятельности многих педагогов.

К.Д.Ушинский считал, что народные детские игры являются материалом, доступным каждому ребенку, понятным, в связи с близостью образов, сюжетов и содержания игр, а также благодаря общественному началу, заложенному в них.

Игра при работе с детьми с нарушением интеллекта по мнению Баряевой Л.Б. помогает развивать логическое мышление, анализ и синтез, суждения, простейшие умозаключения, что помогает осознать существенные связи между предметами и явлениями. В силу этого дидактические игры позволяют педагогу организовывать, расширять опыт ребенка, планомерно увеличивать запас его представлений, способствует повторности реакций, и этим закрепляют знания и навыки. Ценность игр, она видит в том, что они дают пищу работе внешних чувств, наблюдению, суждению, мышлению и открывают широчайшие пути для развития языка. Она считала, что дидактические игры вызывают к деятельности все умственные способности в их единстве, среди них первоначальными являются сенсорные способности, но не сами по себе, а в связи с речью; в дидактической игре развивается не одна какая-нибудь функция или способность, а вся личность ребенка в совокупности физических и психических сил, что очень важно для умственного воспитания.[6]

На основании многих работ теоретиков и практиков можно сказать, что игра способствует:

1. Развитию познавательных процессов; получению новых знаний, их обобщению и закреплению; в процессе игры усваиваются общественно выработанные средства и способы умственной деятельности; многие сложные явления расчленятся на простые и наоборот, единичные обобщаются; следовательно, осуществляется аналитическая и синтетическая деятельность; некоторые игры как- будто не вносят ничего нового в знания детей, однако они приносят большую пользу тем, что учат детей применять имеющиеся знания в новых условиях, что крайне важно для ребенка с нарушением интеллекта.

2.Обогащению чувственного опыта ребенка

3.Развитию речи детей: пополняется и активизируется словарь, формируется правильное звукопроизношение, развивается связная речь; ряд игр с успехом используется для развития фонематической стороны языка: так, увлекательное игровое действие побуждает детей к многократному повторению одного и того же звукосочетания, такое повторение звуков не утомляет детей, потому что они заинтересованы самой игрой, то они выполняют роль птицы, то роль движущего автомобиля, и чем больше увлечен ребенок, тем активнее он воспроизводит нужные звуки, тем полнее педагогический эффект.

4.Социально-нравственному развитию ребенка с нарушением интеллекта: в игре происходит познание взаимоотношений между детьми, взрослыми, в ней ребенка проявляет чуткое отношение к товариществу, учится быть справедливым, уступать в случае необходимости, помогать в беде и т.д.

Рассмотрим структуру дидактической игры, которая в большей степени способствует развитию познавательной сферы детей, так как чаще всего используется с младшими школьниками.

Итак, структуру (структура дидактической игры по А.К Бондаренко) дидактической игры образуют основные и дополнительные компоненты.

К основным компонентам относятся: дидактическая задача, игровые действия, игровые правила, результат и дидактический материал. К дополнительным компонентам: сюжет и роль. Главная цель любой дидактической игры обучающая, именно поэтому основным компонентом в ней является дидактическая задача, которая скрыта. Дидактическая задача - определяется целью обучения и воспитания детей в соответствии с образовательной программой, где для каждой возрастной группы определен объем знаний, умений, и навыков, которыми должны овладеть дети. Так, для выбора дидактических игр необходимо знать уровень подготовленности воспитанников, так как в играх они должны оперировать уже имеющимися знаниями и представлениями.

Игровые действия Игровая и дидактическая задача реализуется в игровых действиях. Дидактическая игра отличается от игровых упражнений тем, что выполнение в ней игровых правил направляется, контролируется игровыми действиями.

Игровые правила. Основная цель правил - организовывать действия, поведение детей. Правила могут запрещать, разрешать, предписывать что-то детям в игре, делать игру занимательной, напряженной. «Чем правила жестче, тем игра становиться напряженнее, острее. Факт создания мнимой ситуации с точки зрения развития игры, можно рассматривать как путь к развитию отвлеченного мышления, связанное же с этим правило, ведет к развитию действий ребенка, на основе которых вообще становится возможным то разделение игры и труда, с которым мы встречаемся в школьном возрасте как с основным фактором. Соблюдение правил выступает непременным условием решения игровой и дидактической задачи. Дидактическая игра может состояться не только при условии, когда правила становятся внутренним регулятором детской деятельности, а не выступают лишь как внешние требования взрослого. Условия, обеспечивающие соблюдения правил в дидактической игре: во-первых, это коллективная организация деятельности, когда играющие согласуют свои действия и контролируют выполнения правил своими сверстниками, во-вторых, создание разновозрастных объединений, когда старшие передают свой игровой опыт малышам. Старшие дети встают в позицию обучающего, что помогает им осознать правила как нормативное средство построения совместной деятельности. Ошибочно было бы думать, что в дидактической игре нет места детскому творчеству. В играх с фиксированными правилами дети проявляют творчество, придумывая новые варианты, используя новый игровой материал, соединяя несколько игр в одну и т. п. Таким образом, без правил дидактическая игра развивалась бы стихийно. Дидактическая задача не решалась.

Дидактический материал и результат: средством решения дидактической задачи выступает дидактический материал; результатом дидактической игры является решение игровых и дидактических задач, решение обеих задач - показатель эффективности игры, так, младшие школьники уже осознают игровой результат, начинают вспоминать результат, связанный с решением дидактической задачи: научился, догадался, решил.

Дополнительные компоненты дидактической игры - сюжет и роль не обязательны и могут отсутствовать[31].

Роль дидактической игры в психическом развитии ребенка нельзя переоценить. Многие психологические школы раскрывают развивающий и коррекционный потенциал игры. Конструирование времени и пространства собственной жизни, освоение мира ценностей и смыслов, норм правил происходит в игре. Это позволяет рассматривать игру как универсальное средство оптимизации психического развития, профилактики нарушений познавательной сферы, поведенческих расстройств и агрессивных тенденций, в контексте которой правомерно ставить и эффективно решать воспитательные задачи.

Усвоение и интериоризация открываемых ребенком в процессе игры норм, правил и ограничений, регулирующих социальные отношения, а также новых смыслов, значений, способов деятельности и схем ориентировки в проблемной ситуации обеспечивает особый дидактический эффект игры[40,с.80].

Игра является необыкновенно насыщенной в эмоциональном отношении деятельностью. В игре все события как бы «пропускаются через переживание… ребенок не символизирует в игре, но желает, исполняет желание, пропускает через переживание основных категорий действительности»[2].

Учитывая все вышесказанное об игре рассмотрим ее возможности в развитии и коррекции познавательных процессов детей с нарушением интеллекта.

**1.3.** **Использование игры как средства коррекции нарушений познавательной сферы у школьников с интеллектуальной недостаточностью**

Разновидностью удовлетворения потребности в вооруженности знаниями, умениями и навыками, которые понадобятся в дальнейшем, является игра. Она способствует развитию личной инициативы человека. Поэтому у ребенка существует собственно игровая мотивация как мотивация умения. [22,с.29]

Игра способствует развитию познавательных процессов умственно отсталых школьников, т.к в ней рационально сочетаются две задачи дидактическая и игровая. Если преобладает обучающая задача, то игра превращается в упражнение, а если игровая, то деятельность теряет свое обучающее значение. Обучение в форме дидактической игры основано на стремлении ребенка входить в воображаемую ситуацию и действовать по ее законам.

Действуя с предметами и познавая через игру младшие школьники учатся сравнивать, устанавливать сходство и различия предметов. Школьники знакомятся со свойствами предметов, решают задачи на сравнение, классификацию, установление последовательности. По мере овладения учениками новыми знаниями о предметной среде задания в играх усложняются: они упражняются в определении предмета по какому - либо одному качеству, объединяют предметы по этому признаку, что очень важно для развития отвлеченного логического мышления.

В процессе игр с природным материалом формируются мыслительные процессы и операции (анализ, синтез, классификация) и наряду с этим воспитывается любовь к природе бережное отношение к ней.

Настольно-печатные игры - способствуют упорядочению деятельности, стимулируют формирование мышления, внимания, работоспособности, развивают память.

Словесные игры учат играющих опираясь на имеющиеся представления о предметах, использовать приобретенных ранее знаний в новых связях, в новых обстоятельствах. Дети должны самостоятельно решать разнообразные мыслительные задачи: описывать предметы, выделяя характерные их признаки, отгадывать по описанию, находить сходства и различия, алогизмы и суждения. Эти игры развивают умение внимательно слушать педагога, быстро находить ответ на поставленный вопрос, применять знания в соответствии поставленной задачей. С помощью словесных игр у детей воспитывают желание заниматься умственным трудом. В игре сам процесс мышления протекает активнее, трудности умственной работы ребенок преодолевает легко, не замечая, что его учат.[22]

Таким образом, можно сказать, что игра представляет собой сложное, педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей младшего школьного возраста, и формой обучения детей, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания ребенка.

В качестве основных психологических механизмов коррекции нарушений познавательной сферы школьников с интеллектуальной недостаточностью через игру можно выделить:

* моделирование системы социальных отношений в наглядно – действенной форме в особых игровых условиях, исследование их ребенком и ориентировка в этих отношениях;
* изменение позиции ребенка в направлении преодоления познавательного и личностного эгоцентризма и последовательной децентрации, благодаря чему происходит осознание собственного «Я» и возрастает мера социальной компетентности и способности к разрешению проблемных ситуаций;
* стимулирование интереса к познанию, развитие внимания, памяти;
* организация поэтапной отработки в игре новых, более адекватных способов ориентировки ребенка в учебных и жизненных ситуациях, их интериоризация и усвоение;
* организация ориентировки ребенка на выделение переживаемых им эмоциональных состояний, обеспечение их осознания, смысла проблемной ситуации и формирование ее новых значений;
* формирование способности ребенка к произвольной регуляции деятельности на основе подчинения поведения системе правил, регулирующих выполнение роли, и правил, регулирующих поведение в игровой ситуации[12, с.15].

.Дидактические игры во вспомогательной школе чаще всего применяются для закрепления и повто­рения пройденного, но иногда возмож­но их включение на этапе подготовки к усвоению нового материала. Игра используется и во внеучебной деятельности на занятиях дефектолога, психолога и воспитателя. Например, для стимулирования интереса к выполнению разнообразных действий в игру включаются элементы фольклора. Фольклор способствует не только развитию эмоционально поло­жительного отношения к миру как к чу­ду, но и развитию мышления, памяти внимания. Простота форм дает ребенку возможность легко усваивать заложенные в стихотворном варианте новые знания.

При отборе фольклорных произведе­ний необходимо опираться на следующие принци­пы.

• Доступность содержания детям с нарушением интеллекта.

• Познавательная и нравственная значимость.

• Возможность формирования на их основе умения «чувствовать» окружаю­щий мир.

Развитию мышления способствуют игры, стимулирующие любознательность. Особой формой удовлетворения любознательности является использование в работе с детьми фантастических образов, небылиц, «перевертышей». [10, с.47].

Использование технологии проек­тирования как одной из форм поисковой деятельностичерез игру можно эффективно решать важные задачи развития умственных способностей школьника. По определению В.Ротенберга, поисковая деятельность - это активное поведение(развитие мысли, фантазии, творчества) в условиях не­определенности*.* Такого рода деятель­ность стимулирует внутреннее разви­тие и в определенной степени влияет на личность в целом: подавление детской инициативы приводит к развитию пас­сивной позиции, а в будущем - к отказу от решения сложных как учебных, так и жизненных проблем, к капитуляции пе­ред трудностями. Это крайне важно для ребенка с нарушением интеллекта.

К началу систематического обучения дети уже накапливают определенный социаль­ный опыт, позволяющий им перейти на новый - развивающий - уровень проектирования.Прежде всего, это опыт общения со сверстниками, опыт совместных переживаний (общие ра­дости, заботы, огорчения). Это также опыт разнообразной совместной дея­тельности, требующей от детей умения согласовывать действия, оказывать друг другу помощь. Поэтому важно использовать игры, способствующие совместному решению проблемы

Игру "Лиш­нее словечко" можно провести и на уроке в качестве организационного момента. Такая игра настраивает на восприятие материала и способствует развитию мыслительных операций.

Обучение традиционными методами, направленными на сообщение детям в занимательной форме различных сведений без выделения существенных связей между явлениями и предметами, вызывает у школьников лишь уточняющие вопросы. Они не отражают активного преобразования и использования знаний. Вопросы типа: «Что это? как это называется? когда это было? и т.п. это уровень любознательности, который отражает проявление интереса к простому увеличению, уточнению знаний. Оптимальность таких знаний для умственного развития детей невелика: они перегружают память запоминанием второстепенного, несущественного такие знания быстро забываются, с трудом переносятся на другие виды деятельности.

Если детям раскрывают существенные связи, зависимости, закономерности в изучаемых предметах и явлениях, у них возникают вопросы по поводу причинно-следственных отношений между предметами, явлениями природы и общественной жизни. Эти вопросы выражают действие ребенка, направленное на удовлетворение любопытства, углубленное познание изучаемого или наблюдаемого предмета, явления. Для стимулирования развития мыслительных операций используются игры позволяющие овладеть способами осуществления деятельности.

Использование игр для формирования самостоятельности мышления у детей с отклонениями в интеллектуальном развитии, конечно, не преследует цель достижения такого ее уровня, когда дети сами смогут овладевать различными знаниями. При формировании самостоятельности мышления большое значение приобретает усвоение детьми определенных средств и способов мыс­лительной деятельности. Процесс мышления имеет опре­деленные закономерности своего развертывания, необхо­димые этапы осуществления. Ребенку трудно сразу овладеть всей сложной структурой этого процесса. Развитие самостоятельности детского мышления происходит с по­мощью педагога, который ставит задачу, обучает спосо­бам ее решения. По мере овладения ребенком средства­ми и способами мыслительной деятельности непосредст­венное участие педагога становится менее необходимым (здесь следует оговориться, что при формировании новых, более сложных форм мышления роль взрослого снова возрастает) [48,с. 37].Одна из важных задач современных исследований по развитию мышления описанной категории учащихся заключается в том, чтобы подобрать игровые приемы, которые позволяют вскрыть те линии развития мыслительных процес­сов анализа, сравнения, обобщения, которые могут послужить опорными моментами мышления. Сам процесс анализа различных предметов, выделение их исходных (и различных) свойств и связей может протекать по – разному и в ряде случаев требует достаточно сложных мыслительных операций. [33,с. 89]. Для умственно отсталых школьников некоторые операции так и останутся недоступными, но если останется желание узнать, значит цель практически достигнута.

Зависимость полученных результатов познавательной деятельности от способов ее осуществления дает воз­можность переориентировать внимание ребенка с результатов этой деятельности на ее способы—на то, как необходимо рассматривать предметы, как их сравнивать между собой и т. д. Этот факт играет положительную роль для осознания детьми способов познавательной деятельности.

Образованию истинных понятий предшествует возникновение и развитие различных предпонятийных образований (комплексов, псевдопонятий и т. д. — по Л. С. Выготскому). Л. С. Выготский характеризует такую форму обобщения, как комплексы: «В то время как в основе понятия лежат связи единого типа, логически тождественные между собой, в основе комплекса лежат самые разнообразные фактические связи, часто не имеющие друг с другом ничего общего. В понятии предметы обобщены по одному признаку, в комплексе—по самым различным фактическим основаниям. Многообразие связей, лежащих в основе комплекса, составляет его главнейшую, отличительную черту от понятия...»[15,с. 170].

Выготский выделяет несколько видов комплексов: ассоциативный, цепной, комплекс-коллекцию, диффузный комплекс.

Этот вид комплексного мышления может послужить важной базой формирования таких мыслительных про­цессов, которые отражают относительность границ между отдельными группами явлений, возможность переходов от одной группы к другой. Развитию этой важной сторо­ны детского мышления уделяется недостаточное внимание.

Именно эта специфика комплекса обусловли­вает развитие таких его сторон и свойств, которые хотя и выступают как полная противоположность будущего по­нятия, однако несут важные специфические функции в умственном развитии ребенка и создают основу для развития познавательных процессов.

Известный психолог Жан Пиаже объяснил причины несамо­стоятельности ребенка в мышлении и поведении особенностями европейской системы воспитания и обучения, в основе которой лежит достаточно жесткое разделение функций взрослого и ребен­ка в их совместной жизнедеятельности. За взрослыми закрепля­ются функции контроля, оценки, а ребенка с рождения приучают к немотивированным запретам, приказам, ставят его в положение безоговорочного подчинения, повиновения. Строгое разделение обязанностей на детские и взрослые формирует у ребенка пред­ставление о себе самом как воспитываемом, обучаемом, несамостоятельном существе. [39, c.17]

Что касается ребенка с отклонениями в интеллектуальном развитии то для него это очень важно, т.к несамостоятельность в делах взрослые поддерживают искусственно, так как не верят и не знают потенциальных возможностей детей .

Для ребенка с нарушением интеллекта важно научиться фиксировать и концентрировать внимание на заданных целях. Для этого проводятся игры на поддержание устойчивости внимания. Устойчивость внимания зависит от характера действующего раздражителя. Для умственно отсталых детей длительные отвлечения вызывает шум игры, а наиболее продолжительные - звонок. На протяжении обучения в начальной школе длительность отвлечений, вызванных разными раздражителями, снижается, то есть возрастает устойчивость внимания. Поэтому важны разнообразные игры стимулирующие концентрацию, переключение, устойчивость внимания.

Много внимания уделяется играм на развитие и коррекцию нарушений памяти. Умственно отсталый ребенок лучше запоминает то, что для него представляет наибольший интерес, оставляет наибольшее впечатление. Таким образом, как указывают психологи, объем фиксируемого материала определяется и эмоциональным отношением к данному предмету или явлению. Поэтому важны игры, способствующие непроизвольному запоминанию, прочности усвоения материала.

Игры, предназначенные для повышения эффективности запоминания базируются на повторении, смысловом и ассоциативном связывании материала.

Таким образом, можно сделать вывод, что важно осуществить побор игр для развития познавательных процессов у детей с нарушением интеллекта, которые учитывают следующие условия.

1.Учет индивидуальных возможностей детей.

2.Стимулирование интеллектуальной активности во всех видах деятельности и во всех формах.

3.Поощрение стремления к принятию любых видов самостоятельных решений, побуждение к таковым через создание игровых ситуаций и т.п.

4. Атмосфера в классе должна быть психологически комфортной для каждого ребенка, взаимоотношения с учителем – партнерские.

5. Игры должны быть разнообразными и решать комплексные задачи

6. Развитие познавательных процессов не может восприниматься как разовое мероприятие в рамках опытной работы – это должно стать нормой жизнедеятельности специального учреждения.

Учитывая своеобразие умственного развития детей с нарушением интеллекта перед педагогом стоят сложные задачи с одной стороны –обеспечить усвоение знаний умений и навыков, заложенных в программах, с другой – обеспечить развитие познавательных процессов , что крайне важно для социализации детей с умственной отсталостью. В этом ему может помочь игры как средство облегчающее процесс усвоения знаний и стимулирующие потребность в познании

**Глава 2.. Основные направления работы педагога по коррекции нарушений познавательной сферы у школьников с интеллектуальной недостаточностью .**

**2.1. Диагностика развития познавательных процессов у учащихся экспериментального класса.**

Перед организацией опытно-экспериментальной работы необходимо оп­ределение исходного уровня развития познавательных процессов у школьников, участвующих в эксперименте, для последующей разработки путей повышения эффективно­сти процесса их развития и коррекции. Это и стало осно­вной целью констатирующего эксперимента.

Для проведения диагностики выделили критерии. Критерий представляет собой некий эталон, показатель, по которо­му мы могли бы судить о степени сформированности определенного ка­чества у обучаемого. Критерий дает возможность проследить дина­мику процесса и сличить результаты проделанной работы с исходным по­казателем.

* Уровень развития мышления.
* Уровень развития памяти.
* Уровень развития внимания.
* Уровень развития речи
* Волевая регуляция

Для исследования уровня сформированности операций мышления проведена диагностика, в том числе ориентированная на выявления связи мышления и речи.

Методика 1. Определение понятий.

Пред началом диагностики предлагается следующая инструкция:

«Перед тобой несколько разных наборов слов. Представь себе, что ты встретился с человеком, который не знает значения ни одного из этих слов. Ты должен постараться объяснить этому человеку, что означает каждое слово, например, слово «велосипед». Как бы ты его объяснил?»[18]

За каждое правильно данное определение слова ребенок получает по 1 баллу. На то, чтобы дать определение каждого слова, отводится 30 секунд. Если в течение данного времени ребенок не может дать определение предложенного слова, то экспериментатор оставляет его и зачитывает следующее по порядку слово.

Оценка результатов:

10 баллов – очень высокий уровень развития;

8 – 9 баллов – высокий;

4 – 7 балла– средний;

2 - 3 балла – низкий;

0 –1 балл – очень низкий.

Результаты исследования занесены в таблицу 1

Таблица 1

Анализ уровня определения понятий.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Наименование показателей | Количественные данные | Процентное соотношение |
| Очень высокий | - | - |
| Высокий | - | - |
| Средний | 3 | 30 |
| Низкий | 6 | 60 |
| Очень низкий | 1 | 10 |
|  | | |

Таким образом, дети обнаружили низкий уровень, несмотря на то, что подобной работой с ними занимается и логопед и дефектолог.

Для исследования мышления использовались следующие методики: [18]

* практически действенное мышление - методика «Змейка» по Н.И. Озерецкому
* наглядно-действенное мышление – методика «4-линий»
* понимание причинно-следственных связей – «Нелепицы»
* вербальное (абстрактное) мышление – тест Й. Иеразека
* соотношение развития мышления и речи – составление рассказа по серии картин
* установление закономерностей – методика Г.Ф.Кумариной «Продолжи ряд»

После обработки полученных данных мы получили следующие результаты.

Таблица 2

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| практическо-действенное мышление | | | | наглядно-действенное мышление | | | | понимание причинно-следственных связей | | | | вербальное | | | | соотношение развития мышления и речи | | | |
| I | II | III | IV | I | II | III | IV | I | II | III | IV | I | II | III | IV | I | II | I3 | 4 |
| - | - | 50 | 50 | - | - | 40 | 60 | - | - | 20 | 80 | - | 10 | 30 | 60 | - | - | 30 | 70 |

Таблица3

Таким образом, по уровням можно обобщить данные по развитию мышления детей.(%)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Всего  детей | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| 10 | - | 30 | 70 |

Далее мы решили выяснить уровень речевого развития детей и их речевой активности Речевая активность ребенка предполагает общую активность в игре и в социальной жизни, быстрые речевые реакции в диалоге, быстрый выбор слов, интенсивное построение фразы. С целью проверки уровня речевого развития были предложены следующие методики.

*Выяснение пассивного словарного запаса.*

В этой методике в качестве стимульного материала ребенку предлагают наборы слов по 10 слов в каждом. Процедура проведения данной методики состоит в следующем. Ребенку зачитывается первое слово из первого ряда – «велосипед» и предлагается из следующего ряда выбрать слова, подходящие к нему по смыслу, составляющие с данным словом единую группу, определяемую одним понятием. Каждый последующий набор слов зачитывается медленно с интервалом между каждым словом в 1 секунду. Во время прослушивания ребенок должен указать то слово из этого ряда, которое по смыслу подходит к услышанному.

Оценка результата.

Максимальное число слов до 30 и более - высокий уровень, менее 20- средний и менее 10 – низкий.

Внутренняя (мысленная) речь наиболее близка к внешней. Когда ребенок составляет какой – либо текст, то он его формулирует «про себя», мысленно. В этой ситуации дошкольник тщательно отбирает слова, строит предложения.

*Определение активного словаря.*

Детям предлагается любая картинка, на которой изображены люди и различные предметы. Их просят в течение 5 минут как можно подробнее рассказать о том, что изображено и что происходит на этой картинке. Речь ребенка фиксируется в специальном протоколе, а затем анализируется. В этом протоколе отмечается частота употребления ребенком различных частей речи, сложных предложений с союзами и вводными конструкциями, что свидетельствует об уровне развития его речи. Оценка результатов.

Высокий уровень, если дети используют в речи не меньше 6 перечисленных в протоколе признаков, средний менее 6 и низкий, если - 1-2 или если рассказа нет.

Таблица 4

Анализ уровня развития активного и пассивного словарного запаса детей.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Наименование показателей | Количественные данные | Процентное соотношение | Количественные данные | Процентное соотношение |
| Высокий |  | - |  |  |
| Средний | 3 | 30 | 4 | 40 |
| Низкий | 7 | 70 | 6 | 60 |

Для исследования развития речи детям предлагались задания на пересказ прочитанного им текста рассказов, сказок, создание рассказов по картинкам и задания на исследование фонематического слуха.

Для изучения уровня развития фонематического слуха использовалась методика Н.В.Нечаевой, которая позволяет определить развитие фонематического анализа и способности перекодировки звукового ряда в звуковую систему[50]

По результатам анализа методики выявлены следующие результаты:

Таблица 5

Развитие фонематического слуха

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Всего  детей | Высокий | Средний | Низкий |
| 10 | - | 30 | 70 |

Кроме того, нами учитывалось, что у 7 детей выявляются логопедами различные нарушения речи.

Проводя эти методики, мы констатировали, дети затруднялись в использовании речи как средства коммуникации.

Таким образом, уровень развития речи можно представить в следующей таблице.

Таблица6

Развитие речи

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Всего  детей | Высокий | Средний | Низкий |
| 10 | - | 30 | 70 |

Следующим параметром для изучения выступает память.

Мы реализовывали следующие методики [40, с.18]

* Методика изучения непроизвольной зрительной памяти. Детям предлагались 10 картинок для запоминания с последующим воспроизведением.
* Методика изучения произвольной зрительной памяти – отличается от предыдущей методики тем, что детям дается установка на запоминание предъявленных картинок.
* Методика исследования оперативной вербальной памяти, суть которой заключается в определении объема непосредственного запоминания вербального материала с предъявляемой детям установкой на запоминание.

По результатам исследования получены следующие данные.

Таблица 7

Уровень развития памяти

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Всего детей | непроизвольная зрительная память | | | произвольная зрительная память | | | оперативная вербальная память | | |
| 10 | В | С | Н | В | С | Н | В | С | Н |
| 100 | - | 40 | 60 | - | 30 | 70 | - | 20 | 80 |

Таким образом, можно сделать вывод, что у детей существуют проблемы в развитии всех видов памяти, у большинства страдает вербальная память. В обобщенном варианте это может быть представлено следующим образом.

Таблица 8

Уровень развития памяти

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Высокий  уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| - | 30 | 70 |

В своей экспериментально-исследовательской работе мы изучали особенности внимания, а именно его концентрацию и объём. Концентрация внимания - это степень сосредоточения. Сосредоточенным называется внимание, направленное на какой-либо один объект или вид деятельности и не распространяющееся на другие. Концентрация (сосредоточенность) внимания на одних объектах предполагает одновременное отвлечение от всего постороннего. Сосредоточенность - необходимое условие осмысления и запечатления поступающей в мозг информации, при этом отражение становится более ясным и отчетливым. Сосредоточенное внимание отличается высокой интенсивностью, что необходимо для выполнения важных видов деятельности. Физиологической основой сосредоточенного внимания являются оптимальная интенсивность возбудительных процессов тех участков коры головного мозга, которые связаны с данным видом деятельности при одновременном развитии сильных тормозных процессов в остальных частях коры. Сосредоточенное внимание характеризуется резко выраженными внешними признаками: в соответствующей позе, мимике, выразительном живом взгляде, быстрой реакции, в торможении всех лишних движений. В то же время внешние признаки не всегда не всегда соответствуют действительному состоянию внимания. Так, например, тишина в классе, в аудитории может свидетельствовать как об увлечении предметом, так и о полном равнодушии к происходящему. [41]

Объем внимания - это количество объектов (или их элементов), воспринимаемых одновременно с достаточной ясностью и отчетливостью. Чем больше предметов или их элементов воспринимаются одномоментно, тем больше объем внимания и тем более эффективной будет деятельность.

Для измерения объема внимания используют специальные приемы и тесты. С возрастом объем внимания расширяется. Объем внимания взрослого человека составляет от четырех до семи объектов одновременно. Однако объем внимания - величина индивидуально меняющаяся, и классическим показателем объема внимания у детей является цифра 3+-2.

Для ребенка дошкольного и младшего школьного возраста каждая буква является отдельным объектом. Объем внимания начинающего читать ребенка очень мал, но по мере овладения техникой чтения приобретения опыта увеличивается и объем внимания, необходимый для беглого чтения. Для увеличения объема внимания необходимы специальные упражнения. Основное условие расширения объема внимания - наличие навыков и умений систематизации, объединения по смыслу, группировки воспринимаемого материала[41]

Для проведения изучения индивидуальных особенностей внимания детей использовались корректурная проба Ландольта (концентрация) и методика «Запомни и расставь точки» (объём).

Корректурные таблицы (кольца Ландольта) применяются для исследования произвольного внимания и для оценки темпа психомоторной деятельности, работоспособности и устойчивости к монотонной деятельности, требующей постоянного сосредоточения внимания, концентрации.

Цель: Выявление индивидуальных особенностей внимания (концентрация и объём).

Ход выполнения: ребенку предлагается бланк с кольцами Ландольта в сопровождении следующей инструкции: "Сейчас мы с тобой поиграем в игру, которая называется "Будь внимателен и работай как можно быстрее". В этой игре ты будешь соревноваться с другими детьми, потом мы посмотрим, какого результата ты добился в соревновании с ними. Я думаю, что у тебя это получится не хуже, чем у остальных детей". Далее ребенку показывается бланк с кольцами Ландольта и объясняется, что он должен делать, внимательно просматривая кольца по рядам, находить среди них такие, в которых имеется разрыв, расположенный в строго определенном месте, и зачеркивать их.

Работа проводится в течение 5 мин. Через каждую минуту экспериментатор произносит слово "черта", в этот момент ребенок должен поставить черту в том месте бланка с кольцами Ландольта, где его застала эта команда. После того, как 5 мин истекли, экспериментатор произносит слово "стоп". По этой команде ребенок должен прекратить работу и в том месте бланка с кольцами, где застала его эта команда поставить двойную вертикальную черту. Результаты уровня концентрации внимания просчитываются по формуле:

К = S\*S/ n,

где S - число строк таблицы, проработанных испытуемым;

n – Количество ошибок (пропусков или ошибочных зачёркиваний, лишних знаков)

Испытуемые не все адекватно отреагировали на поставленную перед ними задачу, необходимо отметить, что ученикам пришлось объяснять и показывать как это выполняется, хотя аналогичная работа уже проводилась, но перенос в новую ситуацию вызвал затруднения. При обработке результатов экспериментатор определяет количество колец, просмотренных ребенком в течение 5 минут. Также определяется количество ошибок, допущенных им в процессе работы. Анализируется и успешность детей в целом, учитывается, сколько строчек в среднем успели сделать. Составляется специальная таблица с результатами, полученными каждым учащимся. Такие таблицы позволят проследить динамику развития внимания каждого ученика. Для индивидуальной работы берутся результаты конкретного ученика и сравниваются с результатами всех детей.

Например, дети, которые делают большое количество пропусков в корректурной пробе, затрудняются правильно списывать упражнение с доски или из учебника в школе. Таким детям для коррекции необходим набор заданий для самостоятельной тренировки внимания. Это набор корректурных проб (надо в 5–6 строчках вычеркнуть 2–3 буквы разными способами). Выполнять эти задания надо в течение двух месяцев, желательно не менее 5 дней в неделю, по 3–5 минут в день, с обязательной проверкой или самопроверкой.

По результатам диагностики получили следующие результаты

Таблица9.

Уровень развития внимания(%)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Всего  детей | Объем | | | Концентрация | | |
| 10 | В | С | Н | В | С | Н |
| 100% | - | 40 | 600 | - | 20 | 80 |

Для изучения эмоционального состояния мы использовали наблюдения. По результатам которого мы выяснили, что 2 ребенка имеют доминирование сильных отрицательных эмоций с диапазоном от состояния растерянности, психического дискомфорта до страха, что составляет состояние аффектного торможения.

У 3 детей отмечается функциональное торможение, у 3 – функциональное напряжение, что является оптимальным вариантом регулирования функциональной системы. У остальных функциональное расслабление и возбуждение.

Наблюдая за детьми, мы отмечали у отдельных детей неустойчивость настроения, проявления капризности. Все это необходимо дополнительно уточнять и корректировать в совместной работе с психологом.

Для определения уровня волевой регуляции использовалась методика «Раскрашивание кружков» [13], которая предполагает работу детей индивидуально, или групповую организацию.

В данной методике волевая регуляция оценивается в структуре монотонной деятельности. Максимальное число баллов (15) не получил никто.

Таблица 10

Волевая регуляция

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| всего | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| 10чел. | - | 2о% | 80 % |

Таким образом, можно сделать вывод, подключив данные собственных наблюдений и наблюдений других специалистов, работающих с детьми, что у детей низкий уровень волевой регуляции

По результатам методик можно свести данные в общую таблицу 11.

Уровень развития познавательных процессов

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Всего  детей | мышление | | | память | | | внимание | | | речь | | | Волевая регуляция | | |
| 10 | В | С | Н | В | С | Н | В | С | Н | В | С | Н | В | С | Н |
| 100 | - | 30 | 70 | - | 30 | 70 | - | 30 | 70 | - | 30 | 70 | - | 20 | 80 |

Обобщая полученные данные можно вывести уровни развития познавательной сферы у детей экспериментальной группы(в %).

Таблица 12

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Всего детей | Высокий | Средний | Низкий |
| 10-100% | - | 30 | 70 |

Таким образом, необходима систематическая работа по развитию познавательной сферы детей экспериментальной группы.

Детей **с низким уровнем** характеризует снижение всех познавательных процессов, отсутствует волевая регуляция деятельности, снижена активность в процессе учения, которая выражается в отсутствии интереса; выполнение действий носит репродуктивный характер,

Детей со **средним** уровнем характеризует недостаточный уровень развития познавательных процессов, выполнение заданий носит неустойчивый характер, они опускают руки при малейших трудностях, стараются избегать ситуаций, требующих интеллектуального напряжения. Желание узнавать новое носит ситуативный и эпизодический характер. Характер выполняемых действий носит традиционную форму.

Детей третьей группы характеризует **высокий** уровень развития познавательных процессов и сформировано желание узнавать новое, что выража­ется в постоянных вопросах к учителю, стремлении использовать дополнительный материал при подготовке заданий. Таких детей в экспериментальной группе нет.

На основе полученных данных можно сделать вывод, что подавля­ющее большинство детей находится на низком или среднем уровне раз­вития познавательной сферы, что не может нас удовлетворять и требует внесения корректив в существующий учебно- воспитательный процесс..

**2.2. Организация работы по использованию игры в процессе коррекции нарушений познавательной сферы у школьников с интеллектуальной недостаточностью**

На основании изученной теоретической литературы, опыта практиче­ской деятельности, полученных в ходе констатирующего эксперимента ре­зультатов, мы пришли к выводу, что для развития у учащихся с нарушением интеллекта познавательных процессов необходимо использовать в учебном процессе игры. К ним относятся игры, способствующие обучению умению выделять существенные (главные) признаки предметов, явлений: «Отгадай-ка», «Радио», Магазин», «Да - нет» и т.п. Вторую группу составляют игры, используемые для развития у детей умения сравнивать, сопоставлять, заменять алогизм делать правильное умозаключение: «Похож - не похож», «Кто больше заметит небылиц» и т.п. В третьей группе игры, с помощью которых развивается умение обобщать и классифицировать предметы по различным признакам, объединены: «Кому, что нужно», «Назови предметы» и т.п. В четвертую группу выделены игры на развитие внимания, сообразительности, быстроты мышления, речи, выдержки, чувства юмора: «Испорченный телефон», «Краски», «Летает -не летает», словарные игры. Каждый вид игр способствует решению не одной цели, например, развития внимания, а комплексной –т.е в контексте развития внимания развивается речь, память, мышление и т.п. Допустим, игровые действия в словарных играх дают возможность активизировать имеющий запас слов. Такие игры способствуют развитию как видовых, так и родовых понятий, освоению слов в их обобщенных значениях. В этих играх ребенок попадает в ситуации, когда он вынужден использовать приобретенные знания и словарь в новых условиях.

Одним из условий четкого руководства играми является определения перечня слов, подлежащий усвоению.

Руководство играми осуществляется в трех направлениях: подготовка игры, ее проведение и анализ.

В подготовку к игре входит: отбор игры в соответствии с задачами воспитания и обучения; установление соответствия отобранной игры программным требованиям воспитания и обучения детей с определенными возможностями , возрастом ; определение удобного времени проведения игры (процессе организованного обучения на уроках или в свободное от уроков и других режимных процессов время); выбор места для игры, где дети могут спокойно играть, не мешая другим. Такое место, как правило, отводят групповой или на участке; определение количества играющих; подготовка необходимого дидактического материала для выбранной игры; подготовка к игре самого педагога: он должен изучить и осмыслить весь ход игры, свое место в игре, методы руководства игрой; подготовка к игре детей: обогащение их знаниями о предметах и явлениях окружающей жизни, необходимыми для решения игровой задачи.

Проведение игры включает: ознакомление детей с содержанием игры, с дидактическим материалом, который будет использован в игре(показ предметов, картин, краткая беседа, в ходе которой уточняются знания и представления детей о них); объяснения хода игры и правил игры. При этом педагог обращает внимание на поведение детей в соответствии с правилами игры, на четкое выполнение правил (что они запрещают, разрешают, предписывают); показ игровых действий, в процессе которого педагог учит детей правильно выполнять действия, доказывать что иначе ошибка приведет к не нужному результату; определение роли педагога в игре, его участие в качестве играющего, болельщика или арбитра. Участвуя в игре, педагог направляет действия играющих (советом, вопросом, напоминанием); подведение итогов игры - это ответственный момент в руководстве ею, так по результатам, которых дети добиваются в игре, можно судить по ее эффективности, о том, будет ли она с интересом использоваться в самостоятельной деятельности.

Анализ проведенной игры направлен на выявление приемов ее подготовки и проведения: какие приемы оказались эффективными в достижении поставленной цели - это поможет совершенствовать как подготовку, так и сам процесс проведения игры. Анализ позволит выявить индивидуальные особенности в поведении и характере детей.

Например, упражнение "Следи за своей речью".

В двадцатые годы прошлого столетия была очень популярна такая игра на внимание. Ведущий говорит: "Барыня купила туалет. В туалете 100 рублей, что хотите, то купите, ''да'' и ''нет'' не говорите, черное и белое не покупать". И начинает задавать каверзные вопросы, пытаясь "вырвать" у отвечающего запрещенные слова.

- Вы хотите купить черное платье?

- Я хочу купить зеленое платье.

- А разве зеленое вам к лицу?

- Мне просто нравится зеленый бархат.

- Это будет бальное платье?

- Бальное.

- Ваше зеленое платье должно быть длинным?

- Да(!).

Проигрыш. Надо было, например, сказать "Разумеется".

Это игра, с одной стороны, на выработку умения задавать психологически сложные, "градом сыплющиеся" вопросы, отвлекая тем самым внимание отвечающего на обдумывание сложного ответа от не использования запрещенных слов, а с другой стороны, на развитие внимания у отвечающего на вопросы.

Можно просто договориться, какие слова или части речи нельзя говорить и после этого задавать самые разные вопросы. Вопросов должно быть много. Это откровенная проверка внимания.

Например, такие:

Вы сегодня завтракали? Ваша прическа вам нравится?

Вы сегодня не опоздали на занятия? Вы левша? Кино вы любите?

Какие цветы вам нравятся, а какие не нравятся? Почему?

Упражнение "Запрещенная буква".

В этой игре каждому придется следить за самим собой, чтобы не проговориться.

А проговориться не мудрено, как мы в этом сейчас убедимся.

Одного из участников игры назначают водящим. Поочередно обращаясь к играющим, водящий каждому задает какой-нибудь несложный вопрос, требуя на него немедленного ответа. Например: "Сколько тебе лет?", "С кем ты сидишь за партой?", "Какое ты любишь варенье?" и т. п. Тот, к кому обращен вопрос, должен тотчас же дать любой ответ, но не употребляя в своей фразе буквы, которая по уговору объявлена запрещенной. Предположим, что запрещенной объявлена буква "А".

Разумеется, водящий постарается подыскать каверзные вопросы, отвечая на которые обойтись без буквы "А" было бы затруднительно. "Как тебя зовут?" А спросит он, скажем, товарища, которого зовут Ваня. Ясно, что тот не может назвать своего имени. Придется ему отделаться шуткой. "Не могу вспомнить!" - ответит он, находчиво обходя приготовленную для него ловушку. Тогда водящий с таким же неожиданным вопросом обратится к другому участнику игры.

Игра ведется в быстром темпе, долго раздумывать не разрешается. Замешкался, не ответил сразу или же, растерявшись, употребил в своем ответе запрещенную букву, становись на место водящего и задавай вопросы. Победителями мы будем считать тех, кто ни разу не попал в ловушку и давал быстрые, находчивые ответы.

Как вариант игры - условием может быть непроговаривание запрещенной буквы, т.е. ее надо замещать в словах на любую другую.

*Упражнение "Скрытая подсказка".*

В этой игре разрешается подсказывать, хотя и не совсем обычным способом.

Выбираем водящего и объявляем его отгадчиком. Попросим отгадчика на минутку уйти из комнаты или отойти в сторонку. Тем временем загадаем какое-нибудь слово. Это должно быть имя существительное единственного числа, состоящее из четырех-пяти букв, причем все буквы в нем должны быть разные, например "стол", "комар", "доска", "парус" и т. п. Таких слов множество, подбирать их долго не придется.

Задача водящего - отгадать задуманное нами слово. Так как это трудно, то придется ему помочь, то есть кое-что подсказать, но, разумеется, не прямо, а каким-нибудь косвенным путем, полагаясь на его сообразительность и внимание.

Предположим, что загаданное слово "комар". Отгадчику оно неизвестно.

- Прошу подсказать первую букву, - обращается он к играющим.

Это его право - требовать подсказку, причем подсказывать могут три любых участника игры, каждый по-своему.

Первая буква загаданного слова "К". Как же подсказать ее, прямо не называя? Делается это таким образом. Трое играющих поочередно произносят по одному какому-нибудь слову, односложному или двухсложному, в состав которого входит буква "К". Допустим, один назовет слово "компас", другой - "сурок", третий - "капля". Во всех трех словах повторяется буква "К". Отгадчик выделит эту букву и запомнит ее. - Давайте вторую букву! - требует он. Трое других играющих подскажут ему вторую букву, скажем, такими словами: "урок", "слон", "крот". Выделив трижды повторяемую в них букву "О", отгадчик постарается ее также запомнить. и т.д.

Игра "Что изменилось?".

Игра проводится так. Мелкие предметы (ластик, карандаш, блокнот, спичка и т. п. в количестве 10-15 штук) раскладывают на столе и накрывают газетой. Кто первый желает проверить свою наблюдательность, пожалуйста, просим к столу! Ему предлагают в течение 30 секунд (считают до 30) ознакомиться с расположением предметов; потом он должен повернуться спиной к столу, а в это время три или четыре предмета перекладывают на другие места. Снова 30 секунд дается на осмотр предметов, после чего опять накрывают их газетным листом. Теперь спросим играющего: что изменилось в расположении предметов, какие из них были переложены?

Не думайте, что ответить на этот вопрос всегда будет легко! Ответы оцениваются в очках. За каждый правильно указанный предмет играющему засчитывается в выигрыш 1 очко, но зато и за каждую ошибку 1 очко снимается из числа выигранных. Ошибкой считается, когда назван предмет, который не перекладывался на другое место.

Перемешаем свою "коллекцию", разложив предметы в другом порядке, и позовем к столу другого участника игры. Так один за другим пройдут испытание все участники команды.

Условия игры для всех должны быть одинаковые: если для первого играющего меняли местами четыре предмета, то и для остальных перекладывают столько же. В этом случае лучший результат - 4 выигранных очка. Всех, кто пройдет испытание с таким результатом, будем считать победителями в игре.

Упражнение "Все помню" (развитие внимания и памяти).

Эту веселую игру можно провести вдвоем, втроем и даже вчетвером, состязаясь в умении запоминать слова в заданном порядке.

За соблюдением этого условия следит судья, который по ходу игры ведет контрольный листок, записывая названные игроками слова. Слова подбираются на определенную тему, как, например, названия городов, названия растений или животных. Допустим, что тема игры - названия городов. Конечно, города лучше называть общеизвестные, их легче запомнить.

Итак, начинаем игру. Участники состязания садятся в кружок.

- Тула, - говорит один. Судья тотчас же записывает это слово в контрольный листок. Второй игрок, повторяя названный город, добавляет к нему название другого города: - Тула, Полтава и т.д.

Так, каждый раз прибавляя по одному городу, играющие в свой очередной ход должны повторять все названные раньше города, упоминая их в том же порядке и не пропуская ни одного. Вначале это дается сравнительно легко, но когда перечень названий перешагнет за десяток, поневоле начнешь запинаться. А судья, приписывая в свой контрольный листок каждое вновь добавленное слово, зорко следит, не пропустит ли кто-нибудь хоть одно из них. Допустивший ошибку выбывает из игры. Оставшиеся продолжают состязание, пока кто-нибудь из них не окажется победителем.

Игра . Топ-хлоп.

Игра на развитие внимания, памяти. Ведущий произносит фразы-понятия - правильные и неправильные. Если выражение верное, дети хлопают, если не правильное - топают. Примеры: "Летом всегда идет снег". "Картошку едят сырую". "Ворона - перелетная птица". Понятно, что чем сохраннее и старше дети, тем сложнее должны быть понятия.

Игра "Пуговица".

Играют два человека. Перед ними лежат два одинаковых набора пуговиц, в каждом из которых ни одна пуговица не повторяется. У каждого игрока есть игровое поле - это квадрат, разделенный на клетки. Начинающий игру выставляет на своем поле 3 пуговицы, второй игрок должен посмотреть и запомнить, где какая пуговица лежит. После этого первый игрок закрывает листком бумаги свое игровое поле, а второй должен на своем поле повторить то же расположение пуговиц. Чем больше в игре используется клеток и пуговиц, тем игра становится сложнее. Эту же игру можно использовать в работе на развитие памяти, пространственного восприятия и мышления.

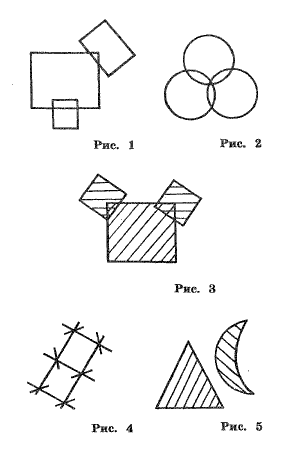
Игры на развитие памяти и мышления .

Сейчас я буду вам читать арифметические задачи. Вы должны решить их в уме. Получаемые вами числа также надо держать в уме. Результаты вычислений запишете только тогда, когда я скажу: "Пишите!"Само содержание задач зависит от возраста детей, их подготовленности, а также от программного материала.

Приведем некоторые из них:

"Даны два числа: 6 и 3... Сложите первое число и второе... и от полученного числа отнимите 2... Затем отнимите еще 4... Пишите!.." (ответ: 3)

"Даны два числа: 15 и 23... Первую цифру второго числа прибавьте к первой цифре первого числа... отнимите от полученного числа 2, а теперь прибавьте 7... Пишите!.." (ответ: 8)

 *Игры и упражнения на точность зрительной памяти*.

Посмотри на эти сложные рисунки и постарайся запомнить.

Каждый рисунок можно рассматривать не более двух секунд.

ЗАДАНИЕ 1. После двух секунд экспозиции картинка убирается или закрывается, а ребенок рисует по памяти.

ЗАДАНИЕ 2. Расскажи, как ты запоминал.

*Игры на развитие двигательной памяти* .

Вспомни, как прыгает щенок за косточкой. Покажи!

Как ходит корова? Покажи!

Как бодается бык? Покажи!

Как кошка лежит на солнышке? Покажи!

Как ты поднимаешься по лестнице? Покажи!

Как выходит на помост спортсмен-тяжеловес? Покажи!

Как тормозит машина у светофора? Покажи!

Как милиционер своей палочкой останавливает машину? Покажи!

Как бабушка поправляет очки? Покажи!

*Упражнение на развитие мышления «Ищем клад»*

Данное задание обучает ребенка ориентированию в пространстве и на местности с помощью плана.

В начале игры вместе с ребенком следует нарисовать план помещения, изобразив на нем все предметы мебели, а также окна, двери и т.д. При этом следует объяснить и напомнить, что план – это вид сверху.

После этого нужно попросить школьника выйти на некоторое время из комнаты и спрятать в ней что-то. На плане место нахождения «клада» следует отметить ярким крестиком. Со временем можно усложнить задачу для ребенка, нарисовав план всего учреждения или участка.

*Игра на развитие мышления «Ключ к неизвестному»*

Цель: развитие познавательной активности, целенаправленности мыслительного процесса.

Ход игры

1.Детям младшего школьного возраста с нарушением интеллекта предлагается отгадать, что спрятал в руке учитель. Для этого они могут задавать вопросы, а учитель будет отвечать. Учитель объясняет, что вопросы – как бы ключи от дверей, за которыми открывается что-то неизвестное. Каждый такой ключ открывает определенную дверь. Этих ключей много. На каждом таком занятии (можно его использовать как пятиминутную разминку на уроке) предлагается по два-три «ключа», на которых записаны ключевые слова для вопросов (например: «виды», «свойства», «влияние», «изменение» и т.п.). Дети должны задавать вопросы, используя эти ключевые слова: к какому виду относится? Какие у него свойства?

*Упражнение на развитие мышления «Дерево, лист, плод»*

Цель: Расширение представлений детей о живой природе.

Материал: Коробка с двумя отделениями; Карточки с изображением и названием различных деревьев (ель, сосна, дуб, клен, липа, яблоня, вишня, груша, кокосовая пальма); Карточки с изображением листьев этих деревьев; Мелкие игрушки или естественные плоды этих деревьев.

Ход работы: Ребенок выбирает карточку с деревом и подбирает к ней карточку с листом и плод.

Упражнение на развитие мышления «Собрать фигуру»

Цели: развитие пространственных представлений, пространственного мышления и памяти; освоение сенсорных эталонов (геометрических фигур); развитие графических навыков.

Материалы: комплекты разрезных геометрических фигур по числу участников.

Необходимое время: 20-25 минут.

Процедура проведения

Каждому участнику выдается комплект разрезных геометрических фигур, необходимых для того, чтобы собрать все эталонные фигуры. После этого ведущий демонстрирует первую фигуру собранной, разрушает ее на глазах учащихся и просит детей собрать такую же из тех деталей, которые у них есть. Последовательно демонстрируются все эталонные фигуры, которые дети должны собрать самостоятельно, без опоры на образец. Важно каждый раз убирать эталонную фигуру после ее демонстрации, не оставляя ее для соотнесения и копирования в то время, когда дети решают мыслительную задачу. Так как дети с нарушением интеллекта выполняют это задание с разной скоростью, целесообразно перейти к индивидуальному показу эталонов, что позволит сохранить интерес участников к данному упражнению.

*Упражнение на развитие мышления «Говори наоборот*»

Цель: развитие мышления, воображения.

Большой – маленький, толстый – тонкий, черный – белый, горячий – холодный, пустой – полный, легкий – тяжелый, чистый – грязный, больной – здоровый, ребенок – взрослый, огонь – вода, сильный – слабый, веселый – грустный, красивый – безобразный, трус – храбрец.

*Упражнение на развитие мышления «Веселый счет»*

Цель: разогревающее упражнение. Можно использовать для развития мышления и внимания у школьников.

Для проведения этого упражнения заранее заготавливается комплект карточек с цифрами от 0 до 9 на каждую команду. Группа делится на 2 команды. Команды выстраиваются в шеренгу напротив ведущего, перед которым стоят по два стула.

Каждый игрок получает карточку с одной из цифр. После того, как ведущий для команд зачитает пример, игроки с цифрами, составляющими результат» выбегают к ведущему и садятся на стулья так, чтобы можно было прочитать ответ. Допустим, это был пример: 16+5. На стулья рядом с ведущим должны сесть участники, у которых в руках карточки с цифрами 2 и 1, так как сумма 16 и 5 равна 21. Команда, у которой получилось сделать это быстро и правильно, зарабатывает очко. Счет идет до пяти очков.

*Игра на развитие мышления «Исключи лишнее»*

Цель: развитие мышления

Инструкция: выберите из 3 слов одно лишнее.

*Цвет:*

апельсин, киви, хурма

цыплёнок, лимон, василёк

огурец, морковь, трава

*Форма:*

телевизор, книга, колесо

косынка, арбуз, палатка.

*Величина:*

бегемот, муравей, слон

дом, карандаш, ложка. и т.д.

Игра «Буриме» (в переводе с французского) означает стихотворение обычно шуточного характера на заранее заданные рифмы, которые нельзя ни переставлять, ни изменять и которые должны быть связаны осмысленным текстом. Эта литературная игра возникла во Франции в ХУП в. Как же в нее играют?

Допустим, стихотворцу задают рифму "тишина - весна". Немного подумав, тот сейчас же выдает двустишие: Вмиг пропала тишина. По земле пошла весна!

Эта игра дает возможность вызывать речевую активность детей.

Для стимулирования речевого развития использовались игры –упражнения типа "Что означает выражение?". Это помогает правильно использовать фразеологизмы в собственной речи и учит объяснять достаточно сложные для ребенка слова. Пословицы:

1. "Дело мастера боится".

2. "На все руки мастер".

3. "Без труда и в саду нет плода".

4. "Каков уход, таков и плод".

5. "Больше дела - меньше слов".

*Игра "Шаги. (Кто быстрее доберется до...)"*

С помощью этой нехитрой игры с элементами соревнования можно заниматься с ребенком расширением его словарного запаса, и развитием речи в общем.

Игроки становятся рядом, договариваются о том, где будет финиш (на расстоянии 8-10 шагов). И оговаривают тему шагов. Например "Вежливые слова". Каждый ребенок может сделать шаг, лишь назвав какое-нибудь вежливое слово. Даем минуту на размышление и "Старт!"

Другие темы: "Все круглое", "все горячее", "все мокрое" и т.п.

Вариант: Дети встают парами друг против друга и делают шаги навстречу. Условия игры те же: шаг можно сделать, только сказав нужное слово.

*Игра « Внимание! Розыск!»*

Развиваем связную речь, внимание и наблюдательность) В эту игру играют не меньше 5 человек. Иначе не интересно. Ведущий говорит: Я разыскиваю подругу (друга). У неё голубые глаза, темные длинные волосы, она любит кошек и терпеть не может молоко. Тот, кто первым догадается, о ком из детей идет речь, становится ведущим.

Придумываем рассказ.

Взрослый читает предложения, дети вставляют подлежащее, сказуемое, пояснительные слова и т. д. За основу можно взять рассказы Сутеева, Бианки.

Например: "На пороге сидела и жалобно мяукала... (кто?). Кошка сидела перед чашкой с молоком и жадно... (что делала?). Кошка поймала в саду... (кого?). Шерсть у кошки... (какая?), когти…(какие?). Кошка лежала с котятами... (где?). Котята играли мячиком... (как?).

Распространение предложений.

Взрослый говорит: "Садовник поливает… (что? где? когда? зачем?). Дети идут... (куда? зачем?) и т. д. Надо обращать внимание на правильность построения предложений.

Игра **«Снежный ком»**

Это игра способствует формированию сотрудничества, коммуникативных умений, развивает память и внимание ребенка.

Учитель первым называет свое имя, следующий за ним ученик должен повторит имя учителя, а затем назвать свое. Последний ученик повторяет имена всех, в порядке их представления и называет свое имя.

Игра вызвала море смеха и радости у детей, так как с первого раза все не получилось. Но ребята, не кричали на того, кто запутался, а наоборот, подсказывали ему.

Прием «Пчелиный улей».

Учащимся дают заранее подготовленные небольшие тексты. Их одновременно читают вслух 3-4 ученика, при этом каждый выбирает себе слушателя из остальной части класса. По окончании чтения каждая пара обменивается вопросами по содержанию прочитанного текста или на параллельные темы; ученики оценивают речь друг друга, собранность, умение говорить красиво; не отвлекаться, когда вокруг оживленный разговор. Затем образуются новые пары, «жужжание пчел» продолжается.

Во время такого варианта проведения урока дети старались не только хорошо слушать, чтобы запомнить читаемый именно для них текст, но громко и выразительно читать, стараясь не сбиваться от речи других одноклассников.

В ходе эксперимента мы вводили разнообразные приемы в уроки и режимные моменты. Например, в гости приходила «вода», «огонь»( дети старших классов) и рассказали о своих свойствах, о загрязнении вредными примесями, опасностями этого явления при неосторожном и неверном обращении.

Качественным показателем эффективности проведенной работы являются положительные эмоции ребят. Количественным показателем в данном случае может служить то, что все игры , используемые нами были встречены с большим интересом.

Наблюдая за детьми в процессе использования игр мы пришли к выводу, что деятельность учеников с нарушением интеллекта должна быть организована так, что­бы они проявляли максимум активности и самостоятель­ности. В этом случае усвоение знаний происходит как личностно значимое и роль игры в данном процессе трудно переоценить. По результатам работы провели повторный контрольный срез по методикам, описанным в параграфе перовом второй главы работы, и получили данные в качественном и количественном варианте

Таблица 13

Уровень развития познавательных процессов

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Всего  детей | мышление | | | память | | | внимание | | | речь | | | Волевая регуляция | | |
| 10 | В | С | Н | В | С | Н | В | С | Н | В | С | Н | В | С | Н |
| 100 | - | 30 | 70 | - | 30 | 70 | - | 30 | 70 | - | 30 | 70 | - | 20 | 80 |
|  | - | 30 | 70 | - | 40 | 60 | - | 40 | 60 | - | 50 | 50 | - | 30 | 70 |

Обобщая полученные данные можно вывести уровни развития познавательной сферы у детей экспериментальной группы(в %).

Таблица 14

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Всего детей | Высокий | Средний | Низкий |
| 10-100% | - | 30 | 70 |
| 10-100% | - | 40 | 60 |

Таким образом количественные данные подтвердили выдвинутую гипотезу, доказали реалистичность задач и эффективность работы педагога по использованию в развитии познавательных процессов младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Заключение

Проведенная теоретическая и опытно - экспериментальная работа, направленная на развитие у школьников с интеллектуальной недостаточностью познавательных процессов через включение разного вида игр показала, что данные аспекты в работе педагога нуждаются в более глубоком исследовании. В результате анализа научной и методической литературы установлено, что проблема развития познавательной сферы у данной категории обучающихся остается одной из актуальных проблем в специальной педагогике.

Мы выяснили, что познавательная сфера представляет собой совокупность познавательных процессов и подробно их раскрыли в параграфе первом нашей работы. Второй задачей работы было выявление специфических особенностей познавательных процессов у детей с нарушениями интеллектуального развития. При этом мы рассмотрели ход познавательного развития детей данной категории, охарактеризовали процесс развития психических и познавательных процессов и выяснили, что большую роль в их совершенствовании играет весь комплекс компонентов психомоторного развития и нарушения одного из них ведут к искажению всего хода развития детей. Далее мы остановились на игре, ее природе и возможностях использования для решения поставленных нами задач. Следующей задачей нашей работы было диагностирование уровня развития познавательных процессов у детей экспериментального класса. Используя комплекс диагностических методик мы выделили условно три группы детей имеющих соответственно высокий, средний, низкий уровень развития познавательной сферы. В качестве критериев выступили уровень развития мышления, памяти, внимания, речи и волевая регуляция детей. В качестве предположения мы выдвинули идею о том, что познавательная сфера может успешнее развиваться под влиянием определенных условий и в частности за счет внедрения разнообразия игр, активизирующих познавательную деятельность. В ходе опытно –экспериментальной работы, которая выполнялась в рамках решения следующей задачи выпускной работы мы проверили гипотезу исследования и выяснили возможности влияния игры на активность детей . В ходе опытно - экспериментальной работы мы убедились, что познавательная сфера как личностное образование, не формируется спонтанно. Необходимы определенные условия, которые создают предпосылки для ее развития. И чем раньше эти условия возникают и создаются, тем легче будет овладевать ребенку знаниями в будущем. В рамках формирующего эксперимента мы апробировали серию игр на развитие мышления, внимания, речи, памяти. Интерес и уверенность в силах, которые возникали в ходе этой работы давали ученикам чувство удовлетворения и вся работа приносила радость, что очень важно для ребенка с отклонениями в психофизическом развитии.

Проведя срезы по аналогичным методикам, исходя из выделенных параметров, мы получили данные, которые убедили нас в верности выбранных средств и условий.

Таким образом, гипотеза нашего исследования подтверждена, задачи выполнены. Однако проблема ждет своего дальнейшего решения, как в теории, так и в практике специального образования.

Список литературы.

1. Акимова М.К.Козлова В.Т. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников. - М.: Академия, 2002
2. Активизация познавательной деятельности младших школьников: Кн. для чтения / Под ред. М.П.Осиповой, Н.И. Карановой- Минск,1987.
3. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении /Щукина Г.И. Липник В.Н., Роботова А.С., Филиппова В.А., Шапошникова И.Г. М.: Просвещение 1984, 176с.
4. Антропова М.В. Интенсивность и продуктивность учебной деятельности детей с нарушением интеллектуального развития М.: Академия, 1994
5. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейропсихологии и патопсихологии. Учеб. Пособие М.: Междунар. Пед. Академия. – 1994.
6. Баряева Л.Б., Зарин А.П. Обучение игре детей с интеллектуальной недостаточностью.- СПб:Союз,2000
7. Бардин К.В. Как научить детей учится. Книга для учителя М.: Просвещение. 1987,
8. Белошистая А.В. Развитие приемов умственных действий у дошкольников // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии, 2004, №2.
9. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с ЗПР. Учеб. пособ. -М.: НЦ ЭНАС. – 2004г
10. Большакова М. Фольклор в познавательном развитии // Дошкольное воспитание, 2004, №9, с.46.
11. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур (Penguin). М.: Вече – АСТ, 2000.
12. Борякова Н.Ю. Психологические особенности школьников с интеллектуальной недостаточностью.// Воспитание и обучение детей с нарушением развития.- 2004 - №1.
13. Брезе Бодо Активизация ослабленного интеллекта при обучении во вспомогательных школах. Под ред. Ушакова М.Н. М.: Медицина 1981, с.239 УДК 57.3.61.
14. Власова Т.А. Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии 2-е изд. исп. и доп. М.: Просвещение. – 1973, 175с.
15. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии (Психология ребенка)

1997, Спб: Союз 224с.

1. Гальперин П.Я. теория поэтапного формирования умственных действий формирования умственных действий –М.,1988
2. Доронин А.А. Изучение развития познавательной активности курсантов на основе учета стиля учения: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук – Саратов, 2006, 22с.
3. Забрамная С.Д. Боровик А.В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей – 2003, 32с.
4. Катаева Л.И. Коррекционная работа с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, - М.Академия,2000.
5. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста – М.:Медицина,2006
6. Коломинский Н.Л.Развитие личности учащихся во вспомогательной школе - Киев, 1978
7. Коррекционная педагогика. Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. Учеб. пособ. Под ред. Пузанова Б.П. 3-е изд. доп. – М.: Академия – 2001, 160с.
8. Краткий психологический словарь / Сост. Карпенко Л.А.; Под общей редакцией Петровского А.В. Ярошевского М.Г. – М.: Политиздат, 1985, – 431с.
9. Кузнецова Г.В. Особенности речевого развития умственно отсталых дошкольников // Дефектология - 2006 - №3.
10. Кулько В.А. Цехмистрова Т.Д. Формирование у учащихся умений учится. Пособие для учителей. – М.: Просвещение. – 1983, 80с.
11. Лебединский В.В. Нарушения психологического развития у детей. Учеб.пособие. – М.: Изд. МГУ. – 1985, 167с.
12. Ломова Л.Н. Философские основы понимания мотивации познавательной активности // Наука и образование. Научно образовательный и прикладной журнал. – 2003, №3, с.43.
13. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. Дефектология АПНСССР – М.: Педагогика – 1989, 101с. ISBN 5 – 7155 – 0113 – х.
14. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. – М.: Наука. – 1974, 172с.
15. Ляпидевский С.С., Шостак В.И. Клиника олигофрении – М. Просвещение, 1973.
16. Методика игры с коррекционными занятиями/Под ред. Л.Степановой
17. М.:Владос.2006
18. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей (Сравнительно с нормой) М.: Просвещение – 1969, 280с.
19. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе./ Под ред. Воронковой В. В, Зубковой В.М.. – М.: Школа-Пресс, 2004
20. Основы специальной психологии /Под ред. Л.В. Кузнецовой и др. – М. Академия,2002.
21. Певзнер М.С. Психическое развитие детей с нарушениями умственной работоспособности – М.1982.
22. Петрова В.Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталого школьника (олигофренопсихология). / Учебное пособие. – М.: Издательство РОУ, 1996 г.
23. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся в обучении. Единство и особенности овладения учащимися знаниями и методами самостоятельной познавательной активности. – М.:Педагогика. – 1978, 77с.
24. Познавательная активность в системе процессов памяти / под ред. Чуприковой Н.И. Педагогика. – 1989, 190с.
25. Познавательные процессы и способности в обучении. / Шадриков В.Д. и др. – М.: Просвещение – 1990, 141с.
26. Практикум по психологии /под ред. Г.А.Урунтаевой –М.:Владос,2001
27. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии –М.:Академия, 2003
28. Рубинштейн С.Я. Психология умственно – отсталого школьника – М., 1975.
29. Словарь-справочник по педагогике / Авт. – сост. В.А. Мижериков; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого – М.: ТЦ Сфера, 2004 – 448с.
30. Специальная педагогика /Под ред. Н.М. Назаровой – М. Академия, 2008
31. Специальная психология /Под ред В.И.Лубовского - М.: Академия, 2007
32. Фридман Л.Н. и др. Изучение личности учащихся и ученических коллективов: Книга для учителя / Л.М. Фридман, Т.А. Пушкина,
33. И.Я. Каплунович. – М.: Просвещение, 1988, 207с.
34. Хрестоматия по истории зарубеной педагогики /под ред. А.И.Пискунова – М.Просвещение,1987
35. Шибаева Н.М. Некоторые пути повышения познавательной активности умственно-отсталых учащихся на уроках развития речи // Дефектология. – 2001, №6, с.34-38.
36. Щукина Г.Н. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика. – 1971, с.5-67.
37. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Содержание и приемы коррекции нарушения устной и письменной речи у учащихся вспомогательной школы // Дефектология - 2009 - № 3.