Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Старозятцинская школа-интернат»

*Исследовательская работа*

Новгородцевой Галины Николаевны

**Интегрированные уроки как средство коррекции гибкости мышления учащихся с нарушением интеллектуальной деятельности**

Д. Варавай

**Содержание**

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

# Глава I. Теоретический анализ психолого-педагогической и научно-

#  методической литературы по проблеме исследования……………..6

* 1. Мышление: виды, операции и индивидуальные качества мышления.6
	2. Особенности мышления у детей с нарушением интеллекта………...15
	3. Психолого-педагогические основы разработки интегрированных уроков в коррекционной школе……………………………………….21

Глава II. Исследование уровня сформированности гибкости мышления ...34

2.1. Организация, задачи и содержание исследования……………………34

2.2. Результаты диагностики …………………….…………………………37

Глава III. Опытно-экспериментальная работа по применению

 интегрированных уроков в специальной (коррекционной)

 школе ….……………………………………………………………..43

3.1. Организация интегрированных уроков в специальной (коррекционной) школе VIII вида. ……………………………………………………………….43

3.2. Анализ результатов исследования……………………………………...53

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

Литература……………………………………………………………………..60

Приложение……………………………………………………………………64

**Введение**

Современные научные данные об особенностях развития детей, нуждающихся в специальных условиях обучения и воспитания, позволяют разрабатывать целенаправленные программы по преодолению недостатков. В то же время имеются такие нарушения в развитии, природа которых ещё недостаточно изучена. В частности это касается гибкости мышления детей с нарушением интеллекта, проявляющееся в том, что они не умеют пользоваться в измененных условияхуже усвоенными умственными действиями.

Дети с отклонениями в развитии, в отличие от нормально развивающихся детей, трудно усваивают учебный материал, у них низкая работоспособность, неустойчивое внимание, они быстро утомляемы, неусидчивы, слабо развиты память и мышление. И поэтому у таких детей наблюдается отсутствие или значительное снижение интереса к учёбе, к окружающей действительности. Чтобы повысить интерес детей с нарушениями интеллекта к учёбе и общественной жизни в коррекционных школах используют на уроках форму интегрированного обучения.

Единство мира во всех его проявлениях служит той философской основой, которая заставляет говорить о необходимости интегрированных курсов на определенных этапах школьного обучения.

Интеграция помогает детям с нарушениями интеллекта целостно воспринимать мир, познавать красоту окружающей действительности во всём её разнообразии, а, значит, способствует развитию воображения, внимания, памяти, мышления учащихся. В настоящее время проблема интеграции предметов в обучении детей с нарушениями интеллекта изучена недостаточно, что и определило выбор темы исследования.

**Цель**: экспериментально доказать эффективность влияния интегрированных уроков на развитие гибкости мышления учащихся в специальной (коррекционной) школе.

Объект **исследования** – состояние гибкости мышления у учащихся с нарушением интеллекта.

Предмет **исследования** – средства формирования гибкости мышления у детей с нарушением интеллекта.

**Гипотеза**: системное и целенаправленное использование интегрированных уроков будет способствовать развитию гибкости мышления у учащихся с проблемами в интеллектуальном развитии.

**Задачи исследования:**

1.Изучить литературу по проблеме исследования.

2.Установить уровень сформированности гибкости мышления у учащихся с нарушением интеллекта.

3.Наметить пути коррекционного воздействия при разработке системы интегрированных уроков в специальной (коррекционной) школе.

4.Экспериментально проверить эффективность использования интегрированных уроков на развитие гибкости мышления учащихся, имеющих нарушения интеллекта.

 5.Проанализировать результаты эксперимента.

Методологической основой исследования послужили труды Ж.Пиаже, М. Вертгеймер, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, М.С. Певзнер, Ж.И. Шиф, А.Н. Леонтьева, В.И. Лубовского, Н.А. Менчинской. В работе использовались методики, направленные на изучение гибкости мышления, выявление способности к выполнению основных мыслительных операций.

Организация исследования. Исследование проводилось в специальной (коррекционной) школе VIII вида Старозятцинская школа-интернат с января по май 2013 г. В исследовании приняли участие ученики 6 класса в количестве 6 человек.

**Практическая** значимость данной работы состоит в том, что организация интегрированных уроков имеет положительное коррекционное воздействие на учащихся с нарушениями интеллекта, поэтому может быть использована учителями-дефектологами.

**Структура работы**. Методическое исследование состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка из 51 наименования и приложения. Текст изложен на 63 страницах.

# Глава I. Теоретический анализ психолого-педагогической и

# научно-методической литературы по проблеме

# исследования

* 1. **Мышление: виды, операции и индивидуальные качества мышления**

На протяжении ХХ века многие выдающиеся психологи обращались к теме психологического исследования мышления, каждый в избранной им теоретической модели. Среди них Ж.Пиаже, М. Вертгеймер, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин и др.

Мышление изучает не одна только психология, но и логика, философия, история человеческого общества, педагогика, физиология. И, тем не менее, здесь остается еще много загадок, много проблем, ждущих свое разрешение. Что такое мышление? Обратимся к словарям, как разные авторы трактуют это понятие.

Психологический словарь: «Мышление – психологический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека…Это целенаправленное использование, развитие и приращение знаний, возможное лишь в том случае, если оно направлено на разрешение противоречий, объективно присущих реальному предмету мысли» [47].

Словарь русского языка С.Н.Ожегова: «Мышление – высшая ступень познания, процесс отражения объективной действительности в представлениях, суждениях, понятиях» [48].

Философский энциклопедический словарь: «Мышление – высшая форма активного отражения объективной реальности, состоящая в целенаправленном, опосредованном и обобщенном познании субъектом существенных связей и отношений предметов и явлений, в творческом созидании новых идей, в прогнозировании событий и действий. Возникает и реализует в процессе постановки и решения практических и теоретических проблем» [50].

По мнению психолога А.В.Запорожца, «мышление – это деятельность, в которой субъект выходит за пределы, за границы собственного сознания, в которой он относится определенным образом к объекту, воздействует на объект и испытывает сопротивление этого объекта» [18].

П.Я. Гальперин определяет «мышление не есть арифметическая сумма отдельных мыслей, это всегда система мыслей, приводящая к решению поставленных задач… Спецификой мышления является то, что она характеризует вообще познавательную сферу человека» [10].

По словам А.Н.Леонтьева, «мышление есть деятельность, деятельность особая…, которую мы называем «познавательной». «Мышление в его развернутом виде есть познавательная деятельность человека, имеющая свой генез в человеческой жизни, в человеческой практике, и характеризующаяся многообразием форм своего протекания, взаимосвязями, взаимопереходами этих различных форм. … Мышление порождается не чувственностью, которую оно имеет своим источником, а практической деятельностью человека, практикой» [22].

 Анализ определений позволяет при широком разнообразии формулировок выделить общее. Мышление – познавательный психический процесс, позволяющий индивиду понимать окружающий мир, самого себя, понимать связи между событиями, явлениями и выстраивать на этой основе свое поведение. Мышление играет важную роль в попытках человека адаптироваться к реальной жизни. Результатом мышления выступает мысль, идея, понятие.

Познавательная психическая деятельность человека сложна и многообразна. Познание начинается с того, что анализаторы доставляют нам разнообразные ощущения; комплекс отдельных ощущений складывается в целом в восприятие; внимание служит фильтром, отбирающим для нас наиболее важные сигналы; полученная таким образом первичная информация поступает в хранилища долговременной и кратковременной памяти, а затем наступает очередь мышления. Одной из основных задач мышления выступает выявление связей, принятие решения и прогнозирование. В результате мышления возникает новое знание, которое не может быть получено из непосредственного опыта.

Таким образом, мышление тесно связано с остальными психическими процессами: оно опирается на память, пользуясь ее продуктами для выполнения своих функций; оно не может быть продуктивным без внимания и творческим без воображения. Оно немыслимо вне языка, его символического строя, позволяющего мышлению реализовать одну из своих функций познания реальности с помощью символических средств.

Основные отличия мышления от других высших психических процессов состоят, в частности, в том, что:

- оно порождает результат, которого либо в действительности, либо у самого субъекта до этого не существовало;

- оно почти всегда связано с наличием проблемной ситуации;

- мышление выходит за пределы чувственного познания;

- оно выявляет связи между предметами и явлениями, которые не даны человеку непосредственно;

- оно присутствует во всех высших психических процессах, и уровень развития каждого из них определяется степенью включенности в него мышления [26].

Виды мышления.

Согласно классификации, принятой в деятельностной психологии, мышление подразделяется на практическое и теоретическое. Практическое – представлено наглядно-действенным и наглядно-образным, а теоретическое – образным и понятийным.

Практическое мышление.

Наглядно-действенное мышление.Простейший вид мышления, проявляющийся раньше всех других видов у ребенка и находящий свое место в структуре мыслительной деятельности взрослого человека. Этот вид мышления представляет собой решение стоящей перед человеком задачи в практическом плане, «методом проб и ошибок». Именно с помощью этого вида мышления, маленький ребенок впервые в своей жизни собирает деревянную пирамидку. Обязательным условием успешности решения этой задачи является опора на реальные предметы (кольца и стержень пирамидки) и возможность действовать, оперировать с этими предметами.

Наглядно-образное мышление. Существенной для этого вида мышления выступает неизбежность периодически опираться на реальный предмет, так как его образ, используемый при решении задач в наглядно-образном плане, хранится лишь в оперативной и кратковременной памяти, но не в долговременной [24].

Теоретическое мышление.

Дальнейшее совершенствование мышления приводит к тому, что при решении задач человек полностью переходит от оперирования предметами и от опоры на них к мысленному оперированию актуальными для данного случая элементами: образами или понятиями.

Образное мышление– это один из самых высоких (наряду с понятийным) уровней развития мышления. Он представляет собой мысленное оперирование образами, извлекаемыми из долговременной памяти, или образами, созданными воссоздающим или творческим воображением. Образно мыслящий человек манипулирует образами без какой бы то ни было опоры на реальные предметы. Это происходит до тех самых пор, пока он не найдет решения стоящей перед ним задачи.

Используя понятийное мышление, человек совершает мыслительные операции, оперируя знаниями, хранящимися в долговременной памяти в форме понятий, суждений, умозаключений. У него при этом нет необходимости пользоваться информацией, получаемой непосредственно, прямым соприкосновением с объектами материального мира, с помощью органов чувств.

Мыслительные операции.

Мыслительная деятельность осуществляется человеком посредством ряда мыслительных операций. Эти операции, с одной стороны, выполняют каждая свою функцию в процессе познания, с другой тесно связаны друг с другом. К основным мыслительным операциям относятся:

- анализ – вычленение отдельных признаков, свойств целого путем разделения целого на части;

- синтез – соединение отдельных признаков, свойств, элементов, сторон объекта, выделенных в процессе анализа, в единое целое;

- обобщение – объединение ряда предметов или явлений в один класс предметов или явлений на основе общих признаков или свойств;

- абстрагирование – выделение в предмете или явлении существенных, определяющих признаков и отвлечение от несущественных, второстепенных; - классификация – распределение предметов или явлений по группам (классам) на основании выявленных общих признаков или свойств;

- систематизация – иерархическое или рядоположенное распределение групп, классов предметов или явлений [31].

## Индивидуальные качества мышления.

Мышлению  конкретного  человека  присущи  индивидуальные  особенности.  Эти особенности у различных людей проявляются, прежде всего, в том,  что  у  них по-разному  складывается  соотношение  взаимодополняющих   видов   и   форм мыслительной   деятельности  (наглядно-действенного,    наглядно-образного, словесно-логического    и   абстрактно-логического).

## Пример нескольких индивидуальных качеств, присущих каждому человеку: продуктивность ума, самостоятельность, широта, глубина, гибкость, быстрота мысли, творчество, критичность, инициативность, сообразительность и т.д. [27].

Быстрота  мышления  -  это   скорость   протекания   мыслительных процессов [15].

##  Самостоятельность мышления – умение увидеть и поставить  новый вопрос или проблему, а затем  решить его собственными силами. Творческий характер мышления отчетливо выражается именно в такой самостоятельности. Этими качествами наделены люди творческих профессий. Отчётливо прослеживается при сугубо индивидуальных видах деятельности [15].

Гибкость  мышления – способность изменять аспекты  рассмотрения предметов, явлений, их свойств  и отношений, умение изменить намеченный путь решения задачи, если он не удовлетворяет изменившимся условиям. Это способность понимать и осознавать, что любая задача имеет множество путей решения. Способность трансформировать исходные данные и использовать их относительность. С развитием интеллектуальной деятельности вариативность, пластичность поведения существенно увеличивается, приобретая как бы новое измерение. Существенно изменяется соотношение между последовательными – предыдущими и последующими – актами поведения и вместе с тем и соотношение акта поведения и ситуации, в которой он совершается [15].

  Инертность  мышления – качество мышления, проявляющееся в склонности к шаблону, к привычным ходам мысли, в трудности переключения от одной системы действий к другой **[**15**]**.

   Темп  развития мыслительных процессов – минимальное число упражнений, необходимых для обобщения принципа решения. Это качество включает в себя понятие быстроты мышления, т.е. скорость протекания мыслительных процессов. От этого качества прямопропорционально зависит время, затраченное на решение задачи и эффективность самого процесса мышления. Присуще людям, имеющим динамичный образ жизни и род деятельности [15].

      Экономичность мышления – число логических ходов (рассуждений), посредством которых усваивается  новая закономерность. Это способность отсечения лишних действий и мыслей, необходимых для решения задачи или принятия решения [15].

 Широта  ума – умение охватить широкий круг вопросов в различных областях знаниях  и практике. Данный критерий подразумевает  под собой понятие кругозора человека, способность применять знания из различных областей [15].

  Глубина мышления – умение вникать в сущность, вскрывать причины явлений, предвидеть последствия; проявляется в степени  существенности признаков, которые  человек может абстрагировать при  овладении новым материалом, и в уровне их обобщенности [15].

Последовательность  мышления – умение соблюдать строгий  логический порядок в рассмотрении того или иного вопроса [15].

 Критичность мышления – качество мышления, позволяющее  осуществлять строгую оценку результатов мыслительной деятельности, находить в них сильные и слабые стороны, доказывать истинность выдвигаемых положений. Критичность – признак зрелого ума. Некритический ум легко принимает любое совпадение за объяснение, первое подвернувшееся решение за окончательное [15].

      Устойчивость  мышления – качество мышления, проявляющееся  в ориентации на совокупность выделенных ранее значимых признаков, на уже  известные закономерности. Это является способностью сопоставить данную ситуацию с уже известными по теории или  практике [15].

      Все указанные качества индивидуальны, изменяются с возрастом, поддаются  коррекции. Эти индивидуальные особенности  мышления необходимо специально учитывать, чтобы правильно оценить умственные способности и знания [15].

Остановимся подробнее на развитие гибкости мышления.

Гибкость мышления.

Мышление – очень сложная и многосторонняя психическая деятельность. Для решения творческих задач необходимо развивать гибкость мышления, которая выражается в свободе мысли то сковывающего влияния закрепленных в прошлом опыте приемов и способов решения задач, в умении быстро менять свои действия при изменении обстановки. Ученик, отличающийся гибкостью ума, умеет в случае необходимости быстро переключаться с одного способа решения задачи на другой, разнообразить попытки решения и вследствие этого быстрее находит новые пути решения задачи [45].

Зарубежные психологи, исследуя продуктивное и творческое мышление, выделяют гибкость как один из его факторов, а в качестве основного критерия гибкости мышления выдвигают такой показатель, как целесообразное варьирование способов действий.

Д. Гилфорд описывает гибкость как способность к переосмысливанию функций объекта, использованию его в новом качестве. В типичном тесте на гибкость испытуемому предлагается перечислить все возможные способы использования обычного кирпича. При этом если испытуемый скажет, что «с помощью кирпича можно: придержать дверь, сделать груз для бумаги, заколотить гвоздь, сделать красную пудру», он получает высокий балл по гибкости мышления.

Результаты зарубежных исследований свидетельствуют, что гибкость мышления является таким психологическим феноменом, который, проявляясь в условиях проблемной ситуации, заставляет субъекта выявлять ранее не анализировавшиеся признаки объекта и, переосмысливая их, решать проблему.

В отечественной психологии наиболее полным можно считать понятие гибкости мышления, введенное Н.А. Менчинской. Она считает, что гибкость мышления проявляется в целесообразном варьировании способов действия, в легкости перестройки уже имеющихся знаний и перехода от одного действия к другому [29].

Гибкость мышления по Ю.М. Колягину – это:

- способность к целесообразному варьированию способов решения познавательной проблемы;

- способность к легкости перехода от одного пути решения проблемы к другому;

- умения выходить за границы привычного способа решения;

- нахождения новых способов решения проблем при изменении задаваемых условий. А. Эйнштейн указывал на гибкость мышления как на характерную черту творчества [30].

Таким образом, гибкость мышления обнаруживается в быстроте ориентировки в новых условиях, в умении видеть новое в известном, выделять существенное, выступающее в скрытой форме.

* 1. **Особенности мышления у детей с нарушением интеллекта**

Умственное развитие ребенка, как считал А.Н.Леонтьев, «…нельзя рассматривать в отрыве от его психического развития в целом, от интересов ребенка, его чувств и других черт, образующих его духовный облик» [42].

В числе наиболее значимых и устойчивых характеристик умственного развития, находящихся в неразрывной связи друг с другом и отражающих реальные достижения учащихся, в отечественной психологии, выделяют следующие уровни:

- общая осведомленность ребенка – как запас знаний о доступных ему предметах и явлениях окружающего мира по объему, содержанию и качеству усвоенных знаний;

- любознательность – как способность усмотреть проблему, вопрос в мыслительной задаче, поставить его перед собою и прилагать усилия с тем, чтобы получить на него ответ;

- восприимчивость – как способности впитать в себя информацию, отдифференцировать и переработать ее;

- сообразительность – как основу понимания, быстроты и гибкости мыслительных процессов, позволяющих «сходу» выделять главное, анализировать, сопоставлять, опираться на опыт, при необходимости переносить его в новые условия, рассуждать и делать выводы;

- вербализация – как способность выразить мысль словом, оформить ее в устной и письменной речи и активно использовать в процессе общения;

- запечатление, сохранение и последующая своевременная актуализация имеющейся информации.

Б.Г.Ананьев предлагал умственное развитие оценивать по уровню сформированности у человека отдельных психических функций, совершенствование которых в процессе деятельности (и прежде всего в обучении) происходит не изолировано, а в неразрывной связи друг с другом. Поскольку психические процессы могут иметь различные качественные характеристики, Б.Г.Ананьев предлагал выделять и исследовать те из них, которые наиболее значимы и устойчиво характеризуют личность [42].

Целостная познавательная деятельность человека осуществляется с помощью интеллекта, который, как известно, обеспечивается совокупной деятельностью познавательных психических процессов, среди которых особое значение имеют мышление и речь. Расстройства интеллектуальной деятельности – это изменение процесса рационального познания, умозаключений, суждений, критических особенностей. Из расстройств, относящихся непосредственно к интеллектуальным, выделяют группу нарушений психики под общим названием «слабоумие».

Различают деменцию (приобретенное слабоумие) и олигофрению (врожденное или рано приобретенное слабоумие). Так как объектом исследования является состояние мышления детей с нарушением интеллектуальной деятельности, то мы рассмотрим именно особенности мышления при олигофрении.

«Олигофрения (умственная отсталость) – наследственное, врожденное или обретенное в первые годы жизни слабоумие, выражающееся в общем психическом недоразвитии (с преобладанием, в первую очередь, интеллектуального дефекта) и в затруднении вследствие этого социальной адаптации » [13].

«Умственно отсталым называют такого ребенка, у которого стойко нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга» [38].

Существует более 300 наследственно обусловленных заболеваний, которые могут стать причинами умственной отсталости. Основная особенность олигофрении заключается в диффузном и тотальном недоразвитии или поражении психики в целом.

Анализ литературы показывает, что разные исследователи выдвигали различные гипотезы относительно основного нарушения при олигофрении. Например, Курт Левин считал таким нарушением особенности аффективно- волевой сферы. Большинство современных исследователей указывают на трудность обобщения и отвлечения (М.С.Певзнер), другие – на слабость регулирующей роли речи (А.Р. Лурия, В.И. Лубовский) [33].

Любое из этих положений можно доказать, т.к. при олигофрении наблюдаются все перечисленные нарушения. Но С.Я. Рубинштейн пишет, что, если руководствуясь современными данными попытаться найти центральный дефект, то это будут, во-первых, отмеченный Г.Е.Сухаревой дефицит любознательности, слабость ориентировочной деятельности; во-вторых, замедленная, затрудненная восприимчивость к новому, плохая обучаемость. К этому с годами присоединяется бедность кругозора, малый запас представлений, конкретность и поверхностность мышления, т.е. слабость обобщений, незрелость эмоционально-волевой сферы [38].

Рядом отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.Н Леонтьев, П.Я.Гальперин и др.) был раскрыт механизм онтогенетического формирования психических процессов, в том числе мышления. Согласно их точке зрения, внешние, организованные взрослыми, практические действия постепенно интериоризуются, т.е. сокращаются, начинают совершаться в мысленном плане и образуют совокупность «умственных действий» (П.Я. Гальперин) [10].

Возникает важный вопрос: каковы же закономерности развития психики детей, имеющих нарушение развития интеллектуальной сферы?

Во введении к книге «Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы» Ж.И.Шиф, ссылаясь на положение Л.С. Выготского о принципиальной возможности развития у олигофренов сложных видов психической деятельности, пишет: «…можно утверждать, что умственное развитие детей-олигофренов, при всем его своеобразии, протекает по тем основным закономерностям, что и развитие нормального ребенка» [43]. К этому следует еще добавить одну важную закономерность – зависимость развития психики ребенка от его обучения и воспитания взрослыми.

Но в чём же заключается специфика развития мышления детей с особыми образовательными потребностями?

В самом определении содержится указание на то, что первейшим признаком нарушения интеллекта является нарушение познавательной деятельности. Ж.И.Шиф и В.Г Петрова пишут, что мышление детей, имеющих проблемы интеллектуального развития, формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности. Следовательно, ребенок с нарушением интеллекта оказывается неподготовленным к поступлению в школу. Он очень отличается от здорового ребенка большой конкретностью мышления, неумением варьировать способами действий, слабостью обобщений [44].

Но следует ли из этого, что аномальный ребенок принципиально не способен к абстракции и обобщению, что его мышление никогда не сможет выйти за рамки конкретности?

Практика показывает, что слабость обобщений проявляется в процессе обучения в том, что дети плохо усваивают правила и общие понятия. Они заучивают правила наизусть, но не понимают их смысла и не знают, к каким явлениям эти правила можно применить. Поэтому, изучение русского языка и математики представляет наибольшую трудность. В то же время, как научные исследования, так и школьный опыт свидетельствуют о том, что ученики специальных (коррекционных) школ развиваются и каждую из мыслительных операций выполняют в старших классах лучше, чем в первых.

 По мнению Л.С.Выготского, эти дети могут научиться обобщать, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи, варьировать способы действия. Но эти процессы (научения) происходят медленнее, чем у здоровых детей. Для этого необходимо использовать особые средства обучения.

Можно сказать, что эти взгляды великого исследователя остаются лишь гипотезой. Но эта гипотеза очень важна для педагогической практики.

Следующая особенность мышления, свойственная ученикам специальных (коррекционных) школ, - это непоследовательность. Особенно ярко эта черта выражена у тех детей, которым свойственна быстрая утомляемость. Мерцающий характер внимания, беспрерывно колеблющийся тонус психической активности не дают ребенку возможности длительно сосредоточенно обдумывать какой-либо вопрос. В результате возникает непоследовательность мыслей.

Ещё один недостаток – слабость регулирующей роли мышления (низкий уровень гибкости мышления). Это проявляется в том, что дети не умеют пользоваться в измененных условияхуже усвоенными умственными действиями. Это очень серьезный дефект, природа которого еще недостаточно изучена. Новая задача не вызывает у них попыток сначала представить себе в уме ход её решения, т.е. отсутствует ориентировочный этап, важность которого подчеркнута в трудах П.Я.Гальперина.

Этот недостаток тесно связан с некритичностью мышления. Некоторым учащимся школ VIII вида свойственно не сомневаться в правильности своих действий, они даже не предполагают, что их действия могут быть ошибочными.

Самостоятельность мышления – важное качество ума. Эта особенность связана с критичностью, т.к. названные качества совместно обеспечивают мыслящему индивиду возможность в ходе решения проблемы не поддаваться слепo воздействию мыслей, действий, исходящих от других людей. Низкаясамостоятельность мыслительной деятельности детей с проблемами интеллектуального развития отмечается в многочисленных исследованиях.

Итак, отмечая особенности мышления детей с интеллектуальной недостаточностью, исследователи выделяют следующие его качества:

* конкретность мышления и слабость обобщений,
* непоследовательность мышления,
* слабость регулирующей роли мышления,
* некритичность мышления,
* низкая самостоятельность и скорость мыслительных действий.

Ребенок не рождается с готовой способностью к мышлению. Первые мыслительные процессы возникают у него в результате познания свойств и отношений окружающих его предметов в процессе их восприятия и действия с ними. Первые проблески детского мышления носят практический, действенный характер.

Таким образом, несмотря на то, что мышление детей с нарушением интеллекта имеет ряд особенностей, оно формируется по тем же законам, что и у здоровых детей. Основной же путь развития мышления детей с проблемами интеллектуального развития – это путь систематического овладения знаниями и навыками, соответствующими школьной программе. Именно изучая различные учебные предметы, решая задачи, читая книги и привыкая грамотно формулировать свои мысли в устной и письменной форме, ребенок приучается анализировать, обобщать, строить умозаключения и проверять их правильность. С практической же точки зрения, где как не на уроках необходимо приучать детей мыслить, уметь видеть новое в известном, выделять существенное для того, чтобы правильно ориентироваться в современной действительности. А это и есть развитие гибкости мышления учащихся с нарушением интеллекта в условиях коррекционной школы.

В следующей главе будут рассмотреныпсихолого-педагогические основы разработки интегрированных уроков в коррекционной школе, так как по нашему мнению, это один из эффективных методов развития операций мышления.

* 1. **1.3. Психолого-педагогические основы разработки интегрированных уроков в коррекционной школе**

Для осуществления интеграции в обучении, необходимо рассмотреть ряд определений и подобрать наиболее подходящее для использования его на уроках в специальной (коррекционной) школе.

* «Интеграция – это объединение в целом каких-либо частей, элементов». Такое определение дает «Логический толковый словарь-справочник». Н.И. Кондаков [44].
* «Интеграция – это сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов». Философский словарь [50].
* «Интеграция – это результат процесса объединения, т.е. состояние гармонической уравновешенности, упорядоченного функционирования частей целого». Социологический словарь [49].

Интеграция в обучении характеризуется диалектическим характером современного научного стиля мышления. Для учащихся наблюдение изучаемого объекта не остается изолированным элементом. Обучаемый, сравнивая, строя умозаключения, мыслит данный объект в разносторонней сфере представлений и понятий, актуализируемых благодаря разностороннему восприятию данного предмета. Установление связей между различными формами мыслительных процессов и предметным действием, обеспечивает целостность деятельности учащихся ее системность.

Рассмотрим современные пути реализации интеграции в процессе обучения. Интеграция содержания (в обучении) – процесс установления связей между структурными компонентами содержания в рамках определенной системы образования с целью формирования целостного представления о мире, ориентированной на развитие и саморазвитие личности ребенка [45].

Различают три уровня интеграции содержания учебного материала:

 - внутрипредметная – интеграция понятий, знаний, умений и т.п. внутри отдельных учебных предметов;

 - межпредметная – синтез фактов, понятий, принципов и т.д. двух и более дисциплин;

 - транспредметная – синтез компонентов основного и дополнительного содержания образования.

 Примером первого уровня является систематизирование знаний внутри определенной дисциплины – переход от разрозненных фактов к их системе в процессе открытия нового закона, уточнения картины мира. Интеграция этого уровня – внутрипредметная, - она направлена на «спресование» материала в крупные блоки, что, в конечном счете, ведет к изменению структуры содержания дисциплины. В этом смысле интегрированное содержание является информационно более ёмким и направлено на формирование способности мыслить информационно ёмкими категориями.

Для внутрипредметной интеграции характерна спиральная структура на основе принципа концентричности. Познание ценности при такой организации может осуществляться или от частного (детали) к общему, или от общего к частному. Содержание постепенно обогащается новыми сведениями, связями и зависимостями. Особенность данной формы состоит в том, что ученики, не теряя из поля зрения исходную проблему, расширяют и углубляют круг связанных с ней знаний [21].

 Синтез второго уровня – межпредметная интеграция – проявляется в использовании законов, теорий, методов одной учебной дисциплины при изучении другой. Осуществленная на этом уровне систематизация содержания приводит к такому познавательному результату, как формирование целостной картины мира в сознании учащихся, что, в свою очередь, ведет к появлению качественно нового типа знаний, находящего выражение в общенаучных понятиях, категориях, подходах. Межпредметная интеграция существенно обогащает внутрипредметную.

По мнению И.В.Кошминой [21], межпредметные связи могут устанавливаться по составу научных знаний (фактические, понятийные конкретные).

Фактические межпредметные связи, например, устанавливаются в процессе ознакомления с многочисленными фактами симметрии в строении тел природы.

Понятийные межпредметные связи имеют особое значение для формирования естественно-научных понятий.

Интегрированный урок отличается от традиционного использованием межпредметных связей.

Процесс интеграции требует выполнения определенных условий:

- объекты исследования совпадают либо достаточно близки;

- в интегрируемых предметах используются одинаковые или близкие методы исследования;

- они строятся на общих закономерностях и теоретических концепциях.

И.С.Светловская [45] выдвигает следующие условия: близость содержания ведущих тем предметов; логическая взаимосвязь предметов. Ю.М. Колягин также отмечает, что «не всякое объединение различных дисциплин в одном уроке автоматически становится интегрированным уроком. Необходима ведущая идея, реализация которой обеспечивает неразрывную связь, целостность данного урока» [45].

Учитель может проводить не один интегрированный урок, а 2-3 урока подряд, объединяя три и более предмета. Здесь можно говорить уже о новой форме организации учебного процесса – интегрированном блоке.

Интегрированный блок может реализовываться и в течение целого дня, тогда возникает новая форма обучения – учебный день. Анализировать же интегрированный блок (дидактические цели, содержание, методические приемы) можно на том же уровне, что и урок (учитывая лишь разное количество времени), поэтому далее мы будем оговаривать только форму урока.

Внутренней природе урока присуще соединение трех компонентов: дидактической цели, содержания учебного материала и системы методических приемов. Следовательно, в интегрированном уроке дидактическая цель должна быть сформулирована таким образом, чтобы ее реализация стала возможна путем интеграции, как содержания, так и системы методических приемов, присущих различным дисциплинам. Как показывает наше исследование, результат интегрированного урока в значительной степени регулируется единством дидактической цели. Э.Л.Мельник считает, что «цель, четко определяя материал разнопредметного содержания и приемы, сама принимает их форму, опредметчивается, и когда содержание сконструировано, она ничего не представляет, кроме этого материала и этих приемов» [21].

Для интегрированных уроков характерна смешанная структура, являющаяся комбинацией линейной, концентрической и спиральной структур и позволяющая маневрировать при организации содержания, излагать отдельные его части различными способами. При планировании таких уроков учитывается следующее:

- объединяются блоки знаний, поэтому чрезвычайно важно правильно определить главную цель такого урока, отражающую его специфику – интегративность;

- из содержания предметов берутся только те сведения, которые необходимы для реализации цели;

- в содержании учебного материала устанавливается большое количество связей (внутрипредметных, межпредметных, внепредметных);

- части интегрированного содержания структурируются, чтобы они стали логически необходимым звеном урока и получили окончательное завершение;

- требуются тщательный выбор методов и средств обучения, а также определение оптимальной нагрузки различными видами деятельности учащихся на уроке.

 Выделяют следующие формы организации образовательного процесса на основе интеграции содержания: пластообразная, спиралевидная, взаимопроникающая, контрастная, индивидуально-дифференцированная (творческая).

 Пластообразная – наслоение различных видов деятельности (познавательных, художественно-эстетических, игровых, коммуникативных и т.п.), содержание которых пронизано одной ценностью или объектом познания. Например, образ природы (весна) раскрывается в изобразительном искусстве, в его различных жанрах (натюрморте, пейзаже), отображается посредством цвета, света, композиции; в литературе – через художественные средства выразительности в тексте; в музыке – через звуки природы, песни и т.п.

Спиралевидная – содержание, способы деятельности, в которую включен учащийся, постоянно и постепенно нарастают, количественно и качественно изменяются. Л.М.Шипицына и Л.П.Назарова отмечают, что «познание ценности или объекта при такой организации может осуществляться или от частного (детали) к общему (целому), или от общего к частному» в зависимости от уровня познавательного развития учащихся данного класса в целом. Например, можно сначала оценить красоту пейзажа одного времени года и затем подняться до понимания красоты природы в произведениях литературного, музыкального, изобразительного искусства.

В основу этой формы организации урока положен принцип концентричности, выраженный в постепенном наращивании и усложнении содержания, способах познания. Учитель выступает партнером, соучастником в совместном осмыслении изучаемого материала.

Контрастная форма строится на диалоге и показе контрастных граней мира, на раскрытии ценности через ее противоположности (добро – зло), познании целого через часть, множества и через единичность и т.п. Например, чтение и обсуждение рассказов Дж.Родари «Пуговкин домик», Р.Киплинг «Рикки-Тикки-Тави» раскрывает перед учащимися ценность дружбы в сравнении с ненавистью, враждой.

Данная форма организации содержания позволяет развивать мотивацию. Задача учителя – организовать общение так, чтобы раскрыть учащимся достоинства подобной ценности и ее значимость в жизни, стимулировать потребность учащихся в её обретении.

Взаимопроникающая форма строится на основе одного вида деятельности, например игровой, в которую органично вплетаются другие: познавательные, слушание музыки, восприятие живописи и др. Известны такие виды уроков, как урок-спектакль, урок-сказка, урок-расследование и т.п. Объём содержания и степень проникновения другого вида деятельности в основную зависит от поставленных учителем задач и уровня развития учащихся данного класса.

Индивидуально-дифференцированная (творческая) форма – самая сложная форма организации интегрированного занятия. Её подготовка и реализация требуют высокого профессионализма педагога: дети самостоятельно избирают деятельность, организуют вокруг себя предметное пространство и общение. Учителю важно научиться переводить ребенка из одного вида деятельности в другой, способствуя развитию его потенциальных возможностей. Средством перевода является продукт, созданный ребенком. Например, из рисунков можно создать композицию, придумать и поиграть в сказку, создать постройку, изучить и обсчитать ее математически и др. Интеграция содержания позволяет учащимся увидеть целостно изучаемый объект и творчески самореализоваться.

Такая форма организации образовательного процесса требует от учителя глубоких знаний индивидуальных особенностей детей, умения объединять их в дифференцированные подгруппы.

Более высокого порядка является интеграция содержания различных дисциплин. Здесь речь идет об интегрированных курсах. Отбор и структурирование содержания интегрированных курсов позволяют создать условия для того, чтобы к концу обучения дети не только владели суммой знаний, но и умело оперировали связями между ними. Очевидно, что представление знаний о природе, человеке и обществе в их взаимосвязях расширяет не только развивающие и образовательные возможности курса, но и его воспитательные возможности [21].

Единство мира во всех его проявлениях служит той философской основой, которая заставляет говорить о необходимости интегрированных курсов на определенных этапах школьного обучения.

Высший уровень интеграции содержания может быть охарактеризован как объединение в единое целое содержания образовательных областей, организованное по второму уровню интеграции, с содержанием образования, получаемого детьми вне школы, - транспредметная интеграция. Идея школы-комплекса сегодня стала актуальной не только по причине изменения парадигм образования, но и в результате назревших проблем образования и воспитания поколения в обществе. Содержание учебного дня такой школы должно предстать как единое поле деятельности учащихся. В рамках одного дня возможно построить содержание так, чтобы оно предстало перед детьми в различных видах деятельности. На необходимость сочетания разнообразия содержания и деятельности и учета положительных качеств личности обращал внимание ещё В.А. Сухомлинский. «Главное, - писал он, - умение подметить в каждом ребенке его сильную сторону, добиться того, чтобы живинка получила свое претворение и развитие в деятельности, чтобы в ребенке засверкала индивидуальность. Осознание своего успеха в каком-то одном деле является для ребенка могучим источником нравственного достоинства, источником моральной стойкости и преодоления трудностей в других делах». Поэтому особое значение при транспредметной интеграции имеет выявление существенных связей, которые обеспечивают эффективное становление личности ребенка и являются закономерностями процесса интеграции содержания обучения и дополнительного образования.

Остановимся подробнее на использование интеграции на уроках русского языка в специальной (коррекционной) школе.

В специальной (коррекционной) школе особо важным является формирование обобщенных учебных умений, равно необходимых при обучении каждой школьной дисциплине (умение выслушивать учителя, понимать и запоминать его сообщения, направлять и удерживать внимание на учебном объекте). Совершенно очевидно, что тут должно быть установлено определенное единство требований, предъявляемых к ученикам на всех уроках.

То же самое следует сказать о формировании у учащихся некоторых качеств личности, необходимых при обучении (исполнительность, положительное отношение к учителю). Воспитание личности не менее важное дело, чем усвоение детьми знаний и умений.

Каждый из пары учебных предметов, связанных между собой сходством изучаемого материала, опирается на сведения, получаемые из смежной дисциплины. Между тем подчеркнем особую важность связи общеобразовательных предметов с трудовым обучением и другими учебными предметами, так как это дает возможность учащимся специальной (коррекционной) школы VIII вида непосредственной подготовки к социальной адаптации и интеграции в обществе.

Для того, чтобы учащиеся с особенностями в развитии успешно овладели знаниями, умениями и навыками на уроках русского языка и чтения, необходима тесная связь с другими предметами. Например, на занятиях по труду ученики выполняют различного рода записи, которые с одной стороны, помогают закрепить в их памяти учебный материал по трудовому обучению, с другой – служат упражнениями для развития письменной и устной речи.

Большое значение имеет уровень развития устной речи учащихся. При этом часто имеем в виду только коммуникативную функцию речи: способность понимать чужую речь и сообщать свои мысли. Действительно, от умения учащегося общаться во время урока с учителем и одноклассниками во многом зависит продуктивность обучения. Однако помимо коммуникативной большую роль играет регулирующая функция речи, которая  проявляется в процессах организации человеком собственной деятельности: в анализе ее условий, формировании образа объекта труда, планировании и контроле практических действий. Например, называние частей и элементов изделия при осмотре образца работы дает возможность учащимся создать в памяти более точный и дольше сохраняющийся образ предмета.

Преодоление недостатков регулирующей функции речи осуществляется путем пополнения активного словаря учащихся и развития их умения посредством слова отражать свойства предметов и процессы труда. Словарь учащихся на уроках трудового обучения должен пополняться такими словами и выражениями, которые дают возможность охарактеризовать объект труда или технологический процесс в школьной мастерской определенного профиля.

Предметные характеристики должны быть по возможности точнее передавать свойства объектов труда, так как только при этом условии возможно успешное использование характеристик для формирования представления об изделии.

Например, школьники, которые занимаются столярным, слесарным, картонажно-переплетным делом, чаще всего выполняют изделия из деталей прямоугольной или круглой формы. При описании формы этих изделий используются геометрические термины, а так же слова и выражения (на одном уровне, на одинаковом расстоянии, расположены симметрично и т.д.).

С геометрическими терминами учащиеся знакомятся на уроках математики. Однако их закрепление должно происходить на уроках развития речи.

Отметим также, что ряд названий по трудовому обучению не относятся к профессиональной терминологии, слова эти вошли в литературный язык и ознакомление с ними происходит на уроках русского языка.

Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе и новые программы по русскому языку ставят задачу развития тех речевых умений, которые применяются учащимися на разных предметах.

Знакомясь с одеждой, обувью, посудой, растениями, учащиеся учатся выделять отдельные части предметов, их форму, расположение и другие свойства, благодаря чему создается осознанное представление о предмете. Таким образом, осуществляется межпредметная связь на всех уроках в специальной (коррекционной) школе. Такая работа способствует развитию планирующего умения учащихся и на уроках русского языка должна проводиться систематически.

Познавательная деятельность ребенка возможна лишь там, где созданы определенные условия для ее развития. И в этом огромную роль играет интеграция учебного процесса.

Тема интеграции предметов гуманитарного и эстетического циклов остается по-прежнему актуальной. Академик А.Мелик-Пашаев пишет, что “интеграция искусств – перспективный и даже необходимый подход в современной педагогике [28]. Более того, учёный говорит о необходимости формирования “единого интеграционного пространства школы” [21]. Томский ученый В.А. Доманский в своей монографии “Культурологические основы изучения литературы в школе” пишет: “Возникновение интеграции – результат высокого уровня реализации межпредметных связей, предполагающих не просто контакты, коммуникации предметов чаще всего в какой-либо одной области знаний, а установление связи глубинной, поскольку она основывается на общих для нескольких предметов научных идеях, концепциях, дающих целостное представление о человеке, мире, культуре” [12].

Из всех уровней интеграции содержания учебного материала, применяемых в обучении учащихся, в специальной (коррекционной) школе можно применять внутрипредметную и межпредметную интеграцию. Достоинствами интегрированного урока являются большая содержательная ёмкость учебного материала, чрезвычайная лаконичность и четкость его подачи, взаимопроникновение интегрируемых предметов на всех этапах урока и огромная информативность.

Реализация межпредметных связей  на уроках русского языка выступает фактором успешного решения учебных задач и положительного воздействия на личность особенного ребенка.

Цель обучения – дать осознанные, систематические и прочные знания.

Основная методическая закономерность усвоения знаний заключается в планомерном образовании понятий у учащихся в процессе обучения.

Используя межпредметную интеграцию, учитель может подготовить учащихся к восприятию новых понятий, закрепить ранее изученное, дать дополнительные сведения, показать связи, выделить общее и определить различия.

При организации интегрированного обучения на уроках русского языка, у учителя появляется возможность научить учащихся и дать им необходимые знания по русскому языку и чтению, развитию речи с привлечением других предметов: география, музыка, математика, биология. Это способствует эмоциональному развитию личности ребенка и формированию его творческого мышления, в чем подросток с нарушением в развитии значительно отстает, в связи со своими психофизическими и индивидуальными особенностями.

Все виды интеграции необходимо использовать в своей работе. Нам близка точка зрения журнала “Искусство в школе”, который утверждает: “Находить общее в разных искусствах, прочитать что-то о музыке и извлечь пользу для преподавания изобразительного искусства или литературы – это могут очень немногие, так называемые “продвинутые” учителя… И мы знаем: учитель, понимающий “другие” искусства, несравненно лучше преподает “свое” [19].

Таким образом, интеграция в обучении детей с нарушениями интеллекта стимулирует интеллектуальную активность в период формирования личности ребенка.

**Выводы по первой главе.**

Обзор литературы позволяет сделать следующие обобщения.

Во-первых, мышление – наиболее сложный познавательный психический процесс, свойственный только человеку. Мыслительная деятельность людей совершается при помощи мыслительных операций: сравнения, анализа и синтеза, абстракции, обобщения, классификации, алгоритмизации. Мышлению  конкретного  человека  присущи  индивидуальные  особенности: продуктивность ума, самостоятельность, широта, глубина, гибкость, быстрота мысли, творчество, критичность, инициативность, сообразительность.   Эти особенности у различных людей проявляются, прежде всего в том,  что  у  них по-разному  складывается  соотношение   взаимодополняющих   видов   и   форм мыслительной   деятельности   (наглядно-действенного,    наглядно-образного, словесно-логического    и    абстрактно-логического).

Во-вторых, мышление детей с нарушением интеллекта развивается по тем же закономерностям, что и у детей с сохранным интеллектом, но имеет ряд особенностей. Оно отличается конкретностью и слабостью обобщений, непоследовательностью, слабостью регулирующей роли. Учащиеся с нарушенным интеллектом затрудняются (или не умеют) пользоваться в измененных условиях уже усвоенными мыслительными действиями, значительно отстают в развитии. Это свидетельствует о негибкости мышления, поэтому требуется специально организованное обучение детей с интеллектуальными проблемами.

В-третьих, система интегрированных уроков, разработанная с учётом психолого-физиологических особенностей детей с отклонениями в развитии, при целенаправленном использовании может явиться новым продуктивным шагом в умственном развитии учащихся.

 Есть предположение, что системное и целенаправленное использование интегрированных уроков в учебном процессе будет способствовать развитию гибкости мышления у школьников с нарушением интеллекта.

**Глава II. Исследование уровня сформированности**

**гибкости мышления**

**2.1. Организация, задачи и содержание исследования**

На основании анализа психолого-педагогической литературы и выдвинутой нами гипотезы целью экспериментального исследования является влияние интегрированных уроков на развитие гибкости мышления учащихся в специальной (коррекционной) школе.

Задачи исследования:

1. Подбор диагностических методик.

2. Исследование уровня сформированности гибкости мышления.

3. Проведение интегрированных уроков.

4. Анализ полученных данных.

На первом этапе исследования, используя психодиагностические методы изучения личности, необходимо определить уровень сформированности гибкости мышления, и на основе этого в дальнейшем организовать работу по развитию данного свойства мышления.

 Для диагностики уровня развития гибкости мышления у детей с нарушением интеллекта используем следующие методики.

**Методика «Изучение гибкости мышления» /Т.А.Ратанова, Н.Ф.Шляхта/** [37].

Методика позволяет определить вариативность подходов, гипотез, исходных данных, точек зрения, операций, вовлекаемых в процесс мыслительной деятельности. Может применяться как индивидуально, так и в группе. Испытуемым предъявляется бланк с записанными на нем анаграммами (набор букв). В течение 3 мин они должны составлять из наборов букв слова, не пропуская и добавляя ни одной буквы. Слова могут быть только существительными.

При обработке результатов подсчитывается количество верно составленных слов в течение 3 мин. Количество составленных слов - показатель гибкости мышления (Приложение 1).

**Методика Д. Вакслера. Субтест «Кубики Кооса»** [14].

Базой для развития интеллектуальных способностей ребенка являются возможности образно-логического, наглядно-действенного и сенсомоторного мышления ребенка. Без умений анализировать формы объектов, пропорции и размеры их частей, без умения устанавливать различные типы связей между разными формами, объектами, явлениями или их признаками, без способности строить самостоятельные умозаключения или выводить закономерности на основе анализа, синтеза, индукции и дедукции не может быть хорошей обучаемости ребенка в школе.

Тест «Кубики Кооса» - один из наиболее информативных субтестов методики Д. Векслера. Этот тест применяется индивидуально как для детей, так и для взрослых. Тест С. Кооса не охватывает полностью структуру интеллектуальных способностей. Методика применяется для решения различных диагностических задач, как, например, для установления нормального уровня развития умственных способностей, высокого их уровня, умственной отсталости, нарушений поведения, невротических проявлений, пространственной ориентации, внимания.

Испытуемым предлагаются двухцветные кубики, длина ребра которых составляет 35 мм. Образцы фигур, которые необходимо собрать из неизвестного испытуемому числа кубиков, предъявляются на бланках 10 х 10 см. Но при этом обязательно говорится, что «вам необходимо собрать изображенную фигуру из возможно меньшего числа кубиков за минимальное время. Чем быстрее и правильнее вы соберете фигуры, тем выше будет ваш результат».

Для выполнения заданий любой сложности достаточно девяти кубиков. При выполнении заданий фиксируется не только время, но и характер, и количество движений испытуемого, все его поведение в целом, как вербальное, так и невербальное.

Нормы времени (для 10 заданий возрастающей сложности) и образцы фигур представлены в приложении (Приложение 2).

**Методика для определения умственного развития детей. Тест Амтхауэра** [16].

 Тест предназначен для школьников и включает в себя 4 субтеста по 10 вопросов. За каждый правильный ответ даётся по одному баллу, если же тестируемый не смог ответить на вопрос с первого раза, но ответил со второй попытки, то он получает полбалла.

1 субтест – исследование дифференциации существенных признаков предметов и явлений от несущественных, а также запаса знаний испытуемого;

2 субтест – исследование операций обобщения и отвлечения, способности выделить существенные признаки предметов и явлений;

3 субтест – исследование способности устанавливать логические связи и отношения между понятиями;

4 субтест – выявление умения обобщать.

Тексты методики, оценка и интерпретация результатов приведены в приложении (Приложение 3,4).

Таким образом, мы подобрали необходимый инструментарий для исследования гибкости мышления у учащихся с нарушением интеллекта.

**2.2. Результаты диагностики**

Целью констатирующего эксперимента являлось выяснение исходных показателей уровня развития гибкости мышления.

Настоящее исследование проводилось на базе государственного специального (коррекционного) образовательного учреждения Старозятцинская школа-интернат. В эксперименте принимали участие учащиеся 6 класса с нарушениями интеллекта в количестве 6 человек в возрасте 13-14 лет.

Клинический диагноз всех ребят: легкая умственная отсталость. Каждый из ребят имеет индивидуальные особенности и различное прилежание в учебной деятельности.

Изучение личных дел, беседы с педагогами и наши наблюдения позволяют выделить некоторые особенности интеллектуального развития обследуемых детей.

Валера В. – Имеет проблемы со слухом. Медленно и с трудом сосредотачивает свое внимание на уроках и внеурочной деятельности, восприятие зрительное, прочность запоминания низкая. Любое планирование у мальчика затруднено, необходим алгоритм, образец. Сравнение на основе анализа также затруднено. Не может быстро переключаться с одной умственной операции на другую. Задачи решает по образцу с помощью учителя. При воспроизведении прочитанного идет нарушение сюжетной линии. Дефектов звукопроизношения нет, темп речи замедленный.

Миша З. – Имеет дефекты произношения, наблюдается снижение зрения. Внимание неустойчивое, восприятие зрительно-слуховое, все виды памяти снижены, преобладает слуховая. Трудность показывает при установлении причинно-следственной связи. Задачи решает по образцу, при длительной тренировке может достичь результата. Мальчик затрудняется выделять все необходимые элементы в изучаемом материале, не может уяснить сущность отношений между ними. К обобщению материала в состоянии подойти только после выполнения целого ряда промежуточных видов работ.

Костя И. – Дефектов произношения звуков нет, темп речи средний, постоянно оживлен. Внимание неустойчивое, восприятие зрительно-слуховое. Достаточно быстро понимает материал, выделяет главное, существенное под руководством учителя, делает несложные выводы. Решает задачи в среднем темпе, обычно собственных оригинальных решений не предлагает. Материал, требующий механического заучивания, усваивает достаточно легко. Резок, невыдержан в общении.

Женя Л. – Дефектов произношения звуков нет, темп речи средний, внимание устойчивое, восприятие зрительно-слуховое. Проявляет некоторые трудности при анализе и выделении главных элементов в изучаемом материале. Девочка овладевает основным объемом знаний, определенных программой.

Юра Р. – Трудно произносит слова с рядом стоящими согласными, темп речи средний, бывают сильные эмоциональные вспышки по незначительному поводу. Восприятие преобладает зрительное, все виды памяти снижены. Мальчик не может выделить все необходимые элементы в изучаемом материале, уяснить связь между ними. Затруднен анализ, делает выводы на основании изученного с помощью учителя.

Ксения С. – Дефектов произношения звуков нет, темп речи средний. Внимание рассеянное, восприятие зрительно-слуховое. Отличается инертностью мышления, медленным темпом обдумывания и решения задач. К обобщению материала в состоянии подойти только после выполнения целого ряда промежуточных видов работ. Все виды памяти снижены, очень медленно воспринимает материал.

На основании наблюдений можно сделать вывод о том, что большинство ребят класса не отличаются способностью к обобщению материала, гибкостью мыслительных операций, трудно руководствуются правилами даже в знакомой ситуации, поэтому необходима коррекционная помощь.

 Для диагностики использовались методики, задания которых адаптированы на взрослых и детей без отклонений в развитии. Возрастные показатели в данном случае сохранены.

Исследование по методике «Изучение гибкости мышления» /Т.А.Ратанова, Н.Ф.Шляхта/ (Приложение 1) было проведено в групповой форме в соответствии с требованиями диагностики.

После выполнения заданий подсчитывается сумма правильных ответов. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Первичные показатели уровня развития гибкости мышления**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Высокий26 и более слов | Средний21-25 слов | Низкий7-20 слов |
| Валера В. |  |  | 15 |
| Миша З. |  |  | 13 |
| Костя И. |  |  | 12 |
| Женя Л. |  |  | 16 |
| Юра Р. |  |  | 8 |
| Ксения С. |  |  | 11 |

Как видим из таблицы, у ребят на данном этапе возрастного развития выявлен низкий уровень гибкости мышления. Средняя величина – 12,5 слов. Наиболее высокие показатели выявлены у двух учащихся (Валера В. и Женя Л.), с самым низким результатом один ученик (Юра Р.). Есть необходимость проведения коррекционно-развивающих мероприятий по развитию гибкости мышления. Кроме того, неоднородность результатов предполагает дифференцированный подход в организации и проведении уроков.

Следующей методикой нашего исследования стал тест «Кубики Кооса» (Приложение 2). Выполнение заданий данного теста требует проявления комплекса качеств восприятия, моторики, зрительно-моторной координации, пространственных представлений. Такая комплексная природа заданий позволяет оценить способность к выполнению основных мыслительных операций (сравнение, анализ, синтез), получить характеристику гибкости мышления через имеющиеся невербальные способности испытуемых.

При выполнении теста «Кубики Кооса» ребята работали индивидуально, задания следовали в порядке возрастающей трудности.

Полученные результаты приведены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты теста «Кубики Кооса»

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № задания | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |  |
| Валера В. | 4б | 3б | 3б | 4б | 4б | - | 4б | - | - | - | 2,2б |
| Миша З. | 3б | 2б | 2б | - | 4б | - | 4б | - | - | - | 1,5б |
| Костя И. | 4б | 4б | 4б | 4б | 4б | 4б | 4б | 4б | - | - | 3,2б |
| Женя Л. | 3б | 3б | 3б | 4б | 4б | 4б | 5б | 4б | - | - | 3б |
| Юра Р. | 3б | 2б | 3б | 4б | 4б | - | 4б | - | - | - | 2б |
| Ксения С. | 2б | 2б | 2б | - | 4б | - | - | - | - | - | 1б |
| Итого | 3,1б | 2,6б | 2,8б | 2б | 4б | 1,3б | 3,5б | 1,3б | - | - | 2,1б |

Ребята имеют низкий балл интеллектуальных способностей, средняя величина – 2,1 б. В то же время, более высокие показатели у Кости И. и Жени Л., т.е. этим ребятам легче даются задания на наглядно-действенное мышление. А Ксения С. и Миши З., в силу своих индивидуальных особенностей (проблемы со зрением, координацией движений), показали самые низкие результаты. На этапе формирующего эксперимента необходимо взять на вооружение и данный факт.

Следующая методика, с помощью которой исследовались интеллектуальные способности участников эксперимента, это тест Амтхауэра (Приложение 3,4). Диагностика учащихся проводилась индивидуально, пробы выполнялись учащимися самостоятельно на компьютере. Бланки выполненных работ представлены в приложении (Приложение 7). Сводные результаты диагностики приведены в таблице 3.

Таблица 3

**Результаты теста Амтхауэра**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1 субтест | 2 субтест | 3 субтест | 4 субтест | Кол.баллов | Оценка успешн. | Уровень успешн. |
| Валера В. | 5б | 6,5б | 2,5б | 6б | 20б | 50% | 2-ой |
| Миша З. | 6,5б | 7б | 4б | 7,5б | 25б | 62,5% | 2-ой |
| Костя И. | 6,5б | 9б | 6,5б | 9б | 31б | 77,5% | 3-ий |
| Женя Л. | 7б | 7,5б | 6б | 7,5б | 28б | 70% | 3-ий |
| Юра Р. | 7б | 6б | 3б | 6,5б | 22,5б | 56,25% | 2-ой |
| Ксения С. | 5,5б | 5,5б | 3,5б | 9,5б | 24б | 60% | 2-ой |
| **Ср. велич.** | 6,2б | 6,9б | 4,2б | 7,7б | 25б | **62,5%** | **2-ой** |

Вычисляя среднюю оценку успешности (ОУ) решения субтестов по формуле: ОУ= Х\*100% , где Х – сумма баллов, полученных испытуемыми, получаем 62,5 %, что соответствует 2-ому уровню успешности. Но, обращает на себя внимание средний результат 3-го субтеста. При исследовании способности устанавливать логические связи и отношения между понятиями респонденты испытывают большие затруднения. Это свидетельствует о нарушении гибкости мышления, проявляющееся в его вязкости и косности. Кроме того, данной методикой были подтверждены два ранее полученных более успешных результата (Женя Л., Костя И.) – соответствующие 3-му уровню успешности по развитию интеллектуальных способностей.

Методики подтверждают факт стойкого нарушения интеллектуальной деятельности у всех респондентов и необходимость специальной организации коррекционно-развивающей работы. Возможности организации интеграции в рамках преподавания русского языка, как ведущего предмета, позволяют решить поставленную нами задачу по развитию операций мышления, в том числе гибкости.

**Выводы по второй главе.**

Первоначальная диагностика показала, что в развитии индивидуальных качеств мышления детей есть резервы, которые можно использовать для дальнейшего развития изучаемых процессов.

Интеграция направлена на углубление представлений о предмете, на расширение кругозора, она является источником нахождения новых связей между фактами, которые подтверждают или углубляют определенные выводы, наблюдения учащихся в различных предметах. Это и работа с понятиями, терминами. Значит, при использовании интеграции в учебном процессе возможно положительное влияние ее на все мыслительные действия, в целом, на познавательную потребность подростков.

Для диагностики использовались методики, задания которых адаптированы на взрослых и детей без отклонений в развитии. Возрастные показатели в данном случае сохранены.

Результаты констатирующего эксперимента выявили низкий уровень развития гибкости мышления, подтвердив необходимость специальной работы, чтобы улучшить показатели данного качества мышления, а, следовательно, способствовать развитию знаний и умений ребят с нарушением интеллекта.

**Глава III. Опытно-экспериментальная работа по применению интегрированных уроков в специальной (коррекционной) школе**

**3.1. Организация интегрированных уроков в специальной (коррекционной) школе VIII вида**

Успешность всего школьного обучения во многом зависит от усвоения русского (родного) языка, который является ведущим учебным предметом в специальной (коррекционной) школе VIII вида. Спецификой практической и коррекционной задачи обучения русскому языку является коррекция речи и мышления детей с нарушением интеллекта. Особые задачи обучения грамматике и правописанию (выработка достаточно прочных навыков грамотного письма, умений последовательно и правильно излагать свои мысли в устной и письменной форме) решаются во взаимодействии с другими, направленными на коррекцию и развитие речи, познавательной деятельности, воспитание, социальную адаптацию и реабилитацию личности школьников, имеющих отклонения в развитии.

Исходя из структуры и содержания курса, общих задач обучения русскому языку и особенностей школьников с нарушением интеллекта можно определить специальные задачи, стоящие перед учителем русского языка в обучении грамматике и правописанию в средних и старших классах. К ним относятся формирование грамматических понятий, орфографических умений и навыков, выработка умений использовать синтаксические структуры в связной речи, грамотно писать, оформлять деловые бумаги.

 Решение дидактических задач способствует решению коррекционно- развивающих задач, а именно: развитию всех сторон речи (фонетической, лексической, морфологической, синтаксической), коррекции психических процессов, мыслительных операций, эмоционально-волевой сферы.

Для того, чтобы учащиеся с особенностями в развитии успешно овладели знаниями, умениями и навыками на уроках русского языка и чтения, необходима тесная связь с другими предметами.

В ходе экспериментальной работы проводились разработанные интегрированные уроки.

Преимущества интегрированных уроков заключаются в том, что они:

 - способствуют повышению мотивации учения, формированию познавательного интереса учащихся, целостной научной картины мира и рассмотрению явления с нескольких сторон;

 - в большей степени, чем обычные уроки, способствуют развитию речи, формированию умения учащихся сравнивать, обобщать, делать выводы, интенсификации учебно-воспитательного процесса, снимают перенапряжение, перегрузку;

 - углубляют представление о предмете, расширяют кругозор;

 - интеграция является источником нахождения новых связей между фактами, которые подтверждают или углубляют определенные выводы, наблюдения учащихся в различных предметах.

Структура интегрированных уроков отличается: четкостью, компактностью, сжатостью, логической взаимообусловленностью учебного материала на каждом этапе урока, большой информативной емкостью материала. Задача интеграции состоит в том, чтобы помочь учителям осуществлять объединение отдельных частей разных предметов в единое целое при наличии одних и тех же целей и функций обучения. Интегрированные уроки помогают детям соединить получаемые знания в единую систему. Интегрированный процесс обучения способствует тому, что знания приобретают качества системности, умения становятся обобщенными, комплексными, развиваются основные виды мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое. А это в свою очередь развивает индивидуальные качества, в том числе и гибкость мышления.

Рассмотрим, как практически осуществить интеграцию на примере фрагмента урока русского языка по теме «Правописание падежных окончаний имен прилагательных (закрепление) и чтения по теме «Март» В.Бианки /6 класс/.

Лексико-орфографическая работа со словом ВЕСНА.

**-**  Давайте произнесем слово ВЕСНА отчетливо, выразительно все вместе. Что слышится вам в этом слове?

**(**Что-то новое, чистое, молодое, ведь ВЕСНА – это утро года. За этим словом стоят три месяца: март, апрель, май).

**-**  Обратимся к истокам этого слова, заглянем в этимологический словарь. (Работа со словарем: ВЕСНА от ВЕСЕЛЫЙ)

**-** Подберите однокоренные слова к слову ВЕСНА. К какому словарю нам лучше обратиться? *(Работа со словообразовательным словарем)*

Слова: *весна, весной, веснушка, веснянка, весенний, предвесенний, по-весеннему*

**-**  Рассмотрим пословицы, поговорки, загадки о весне.

А) Птица рада весне, а младенец – матери.
Б) Много снега – много хлеба, много воды – много травы.
В) Ласточка весну начинает, соловей лето кончает.
Г) Кто весной трудиться рад, будет осенью богат.
Д) Март – с водой, апрель – с травой, а май – с цветами.
Е) В марте курица из лужицы напьется.
Ж) Увидел грача – весну встречай.
З) Весна красна, да холодна.

А) Тает снежок,
Ожил лужок.
День прибывает.
Когда это бывает? *(Весной)*

Б) Только снег в лесу сошел
Я голубеньким расцвел. *(Подснежник)*

**-** Какое у вас представление о весне? Любите ли вы это время года? Почему?

**(** Мы любим весну, ждём её. О ней много сложено песен, загадок, прибауток, пословиц и поговорок. В них названы различные приметы весны).

- Как описывает весенний месяц В.Бианки? *(Работа по учебнику)*

ВЕСНА – это победа солнца, света.
ВЕСНА – это победа воды, это весенний разлив. Вода поит землю.
ВЕСНА – это победа зелени. Благодаря солнцу появятся на деревьях почки, из них – зеленые листочки.

**-**А чем пахнет ВЕСНА?

(Талым снегом, первой водой, цветами).

**-**  У вас на партах текст ВЕСНЯНКИ, русской народной песни.

Весна, весна красная!
Приди, весна, с радостью, радостью,
С великой милостью:
С корнем глубоким,
С хлебом обильным!

**-**  Что представляет собой 1-ая строчка песни?
– Есть ли здесь ещё обращение?
–А какое это предложение по цели высказывания? *(Заучивается текст песни и по памяти записывается в тетрадь. Комментирование правописания падежных окончаний имен прилагательных.)*

**-**  А сейчас послушаем стихотворение «Весенние воды» Ф.И. Тютчева

– Какова интонация стихотворения? **(** Бодрая, жизнерадостная).

**-**Каким рисует весенний день Ф.И. Тютчев? Назовите непривычные слова, попробуйте сами объяснить их значение.

– Назовите прилагательные в стихотворении. Почему именно эти слова выбрал автор?

БРЕГ СОННЫЙ,
МОЛОДАЯ ВЕСНА,

ТИХИЕ, ТёПЛЫЕ МАЙСКИЕ ДНИ
РУМЯНЫЙ, СВЕТЛЫЙ ХОРОВОД

**-**  А теперь вы прочитаете известные вам стихотворения о весне, но помните об интонации, о паузах, о логических ударениях.

*Заранее подготовленные ученики читают стихотворения Майкова, Плещеева, Жуковского и др. поэтов.*

**-**  А знаете ли вы, ребята, какой у весны голос? Сейчас я поставлю пластинку, и зазвучит музыка. Прислушайтесь, и вы обязательно услышите голос весны, весеннюю песню. Музыка передает настроение, ощущение того, что происходит в природе. Попробуйте представить себе, что вместе с весной вы попали в лес, на поляну, на речку.

*Слушаем П.И. Чайковского. Ответы детей.*

**-** Распространите предложения*.*

*Снег осел. Хвоинки вытаивают. Бегут ручьи. Тишина. Рождаются капли.*

 **-**  Какой может быть весна?

**(** Ранняя, поздняя, запоздалая, радостная, молодая и др.)

*(На доске появляется картина М. Левитана «Март»)*

**-** Ваши впечатления от картины? (*работа по картине*)

Казалось бы, ничего красивого нет, а между тем, как всё прекрасно и даже празднично, когда светит мартовское солнце. Художник заставил нас увидеть красоту природы в обыкновенный будничный день…

Методической основой интегрированного подхода к обучению является установление внутрипредметных и межпредметных связей в усвоении предметов и понимание закономерностей всего существующего в мире. А это возможно при условии многократного возвращения к понятиям на разных уроках, их углубление и обогащение.

Следовательно, за основу интеграции может быть взят любой урок, в содержание которого будет включена та группа понятий, которая относится к данному учебному предмету.

Пример. Фрагмент интегрированного урока русского языка по теме «Изменение имён прилагательных по родам и числам» и изобразительного искусства «Рисование на тему «Природа просыпается» /6 класс/.

 Орфографическая минутка.

- Весна – замечательное и прекрасное время года. В это время природа просыпается и оживает после зимнего сна. Хотите увидеть, как это происходит?

Составьте слова из данных слогов. Запишите эти слова и объясните орфограммы. (*Дети называют слово, записывают в тетрадь, объясняют орфограмму*) (Слоги на слайдах)

ЛАНДЫШ

ТРАВА

СОЛНЦЕ

ВЕТЕРОК

ТЁПЛОЕ

ПТИЦЫ

Введение в тему урока.

 -Обратите внимание на получившийся ряд слов.

 -Назовите «лишнее» слово.(*тёплое)*

 -Что общего у оставшихся слов? (это имена существительные) Докажите. (*отвечают на вопросы кто? что? и обозначают предмет*)

-Определите род и число имен существительных. (*Проверка – Слайд*)

*На доске опорные слова: слово, вопрос, часть речи, значение, род, число.*

 Ландыш – м.р., ед.ч.

 Трава –ж.р.,ед.ч.

 Солнце – с.р.; ед.ч.

 Ветерок – м.р.; ед.ч.

 Птицы – мн.ч.

Постановка проблемной ситуации.

 -А теперь давайте обратимся к слову, которое мы назвали «лишним»: *слово тёплое* (Слайд)

 - Скажите, а сможем ли мы определить род и число этого слова?

 - Почему возникло затруднение? ( *Другая часть речи*).

- А могут ли изменяться по родам и числам прилагательные?

 Сегодня мы и попытаемся ответить на эти вопросы.

Открытие нового знания.

Какой частью речи является наше слово ТЕПЛЫЙ? (*Повторение об имени прилагательном*).

- Давайте понаблюдаем. Роль имён прилагательных в речи.

(*Рассматривают рисунки ребят изображения леса*)

 -Как вы думаете, почему рисунки получились разные? (*не было сказано, какой лес надо рисовать*)

- Опишите одну картинку, какой лес изображён? (*еловый лес, зимний лес, ели высокие, тёмно-зелёного цвета, лес густой, тёмный*).

 -Какие слова помогли нарисовать картинку елового леса?

Следовательно, только прилагательные сделали задание понятным.

 -Каково же значение прилагательных в русском языке? (*они делают нашу речь понятной, более точной*)

 Связь имён прилагательных с существительными.

(*Подбор имен прилагательных к именам существительным по смыслу*)

Ландыш (какой?) …– м.р., ед.ч.

Трава (какая?) …–ж.р.,ед.ч.

Солнце (какое?) … – с.р.; ед.ч.

Ветерок (какой?) …– м.р.; ед.ч.

Птицы (какие?) …– мн.ч.

- Мы видим, что прилагательное тесно связано с существительным.

Такая связь в русском языке называется согласованием. Говорят, что прилагательное согласуется с существительным. (Слайд)

*Упражнение в определении рода, числа имени прилагательного. (Упр.227 с.139 /Русский язык 6 класс. Н.Г.Галунчикова/).*

Рисование на тему «Природа просыпается», используя опорные словосочетания…

Интегрированные уроки, обращённые к личности ученика, способствуют его всестороннему развитию, активизации мыслительных процессов, побуждают к обобщению знаний, относящимся к разным наукам.

Пример. Фрагмент интегрированного урока русского языка по теме «Падежное согласование имени прилагательного с именем существительным» с элементами межпредметной интеграции урока музыки /6 класс/.

Цель урока: повторение сведений о прилагательном, полученных учащимися ранее; формирование умений определять значение прилагательных в речи, их грамматические признаки, находить имена прилагательные в тексте.

Задачи интеграции: научить подбирать слова для более точного и образного, «живописного» описания действия при помощи музыкально-выразительных и художественно-выразительных средств.

 Урок начинается со звучания музыкального фрагмента «Ave Maria» Ф.Шуберта. После того как музыка закончится, детям задается вопрос:

- Вам знакома эта музыка? Знаете кто её автор?

- Как звучало это знаменитое произведение Ф.Шуберта? Опишите именами прилагательными?

*Ученики с помощью наводящих вопросов учителя говорят с места (и записывают в тетради), один записывает у доски:*

*Нежная, плавная, ласковая, высокая, протяжная, мелодичная, напевная, восторженная, великолепная, медленная, негромкая.*

- Какими частями речи являются записанные слова?

- Могут ли данные имена прилагательные обозначать признак другого предмета?

-Подберите к данным именам прилагательным имена существительные, согласуя в роде и числе.

Самостоятельная работа детей.

 В этой части урока используется теоретико-практический метод, так как необычное творческое задание не что иное, как словарный диктант. Поскольку материал для ребят не совсем новый (на предыдущих ступенях обучения они уже встречались с этой темой), им предлагается вспомнить пройденное. Музыкальный фрагмент используется вначале урока для контроля, эмоционального восприятия, большей образности характеризующих музыку слов, большей сосредоточенности в работе.

Наблюдая за результатами работы на уроке можно сказать, что присутствие музыкальной окрашенности материала по русскому языку расцвечивает и эмоционально обогащает процесс обучения.

Благодаря слушанию музыки, разбору музыкального материала обогащается словарный запас учеников, так как основа эмоциональных окрасок в речи, как правило, выражена прилагательными.

Некоторые интегрированные уроки проводились с целью обобщения материала, на которых раскрывались проблемы, наиболее важные для двух или нескольких предметов (Приложение 6).

 Мы старались разрабатывать уроки таким образом, чтобы весь урок был подчинен одному замыслу, а этапы урока – это фрагменты целого. Этапы и компоненты урока находились в логико-структурной зависимости. Отобранный для урока дидактический материал соответствовал замыслу, цепочка сведений организовывалась как «данное» и «новое» и отражало не только структурную, но и смысловую связанность.

В приложении представлены разработки нескольких интегрированных уроков (Приложение 6).

Для развития гибкости мышления на уроках использовались интеллектуальные упражнения [51]: «Рифмоплетство», «Слова-перевертыши», «Правила игры в шахматы», «Суперсила», описание которых приведено в приложении (Приложение 5).

Наблюдения показали, что организация интегрированных уроков способствует собранности и целенаправленности действий учащихся, они гораздо лучше стали ориентироваться в предлагаемых заданиях. Кроме того, повысился интерес к предмету и, как следствие, заметно улучшилась успеваемость. А то, какие изменения произошли в исследуемых нами параметрах мышления, будет изложено ниже.

* 1. **Анализ результатов исследования**

После проведения формирующей части эксперимента - организации цикла интегрированных уроков в рамках ведущего предмета русский язык, по разделу «Имя прилагательное» в 6 классе, была проведена повторная диагностика. Рассмотрим сравнительный анализ результатов исследования при помощи тех же методик, что и до формирующего эксперимента. Полученные результаты представлены в таблицах 4,5,6.

Таблица 4

**Показатели уровня развития гибкости мышления**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Высокий26 и более слов | Средний21-25 слов | Низкий7-20 слов | Прирост (слов) |
| Валера В. |  |  | 18 | 3 |
| Миша З. |  |  | 15 | 2 |
| Костя И. |  |  | 15 | 3 |
| Женя Л. |  |  | 17 | 1 |
| Юра Р. |  |  | 9 | 1 |
| Ксения С. |  |  | 12 | 1 |

Как видим из таблицы, у ребят по-прежнему низкий уровень гибкости мышления, но средняя величина – 14,3 слова, что превышает прежний показатель на 1, 8 слова.

Для наглядности выведем данные в виде диаграммы (Рис.1).

Рис.1

**Сравнительные показатели гибкости мышления**

Заметим, что показатель прироста у ребят, с которыми велась дополнительная коррекционно-развивающая работа в виде интеллектуальных упражнений на развитие гибкости мышления (Приложение5), более значим. Это доказательство положительной динамики в развитии индивидуальных качеств мышления у участников эксперимента.

Сравнительные результаты говорят о тенденции к увеличению значений гибкости мышления, что подтверждает эффективность использования интегрированных уроков.

Таблица 5

Результат теста «Кубики Кооса»

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № задания | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |  |
| Валера В. | 4б | 3б | 3б | 4б | 4б | 4б | 4б | 4б | - | - | 3б |
| Миша З. | 3б | 2б | 3б | - | 4б | - | 4б | - | - | - | 1,6б |
| Костя И. | 4б | 4б | 4б | 4б | 4б | 4б | 4б | 4б | 4б | 4б | 4б |
| Женя Л. | 3б | 3б | 3б | 4б | 4б | 4б | 5б | 4б | 4б | - | 3,4б |
| Юра Р. | 3б | 3б | 3б | 4б | 4б | - | 4б | - | 4б | - | 2,2б |
| Ксения С. | 3б | 2б | 3б | 4б | 4б | - | - | - | - | - | 1,8б |
| Итого | 3,3б | 2,8б | 3,1б | 3,3б | 4б | 2б | 3,5б | 2б | 2б | 0,6б | 2,6б |

Средняя величина – 2,6 балла, ребята улучшили средний балл интеллектуальных способностей на 0, 5 балла.

Для наглядности выведем данные в виде диаграммы (Рис.2).

Рис.2

**Сравнительные показатели теста «Кубики Кооса»**

Судя по результатам данной методики, мы вновь отмечаем положительный эффект влияния интегрированного обучения.

Ниже приведены результаты повторной диагностики, проведённой с помощью теста Амтхауэра, позволяющего оценить сразу несколько сторон мыслительной деятельности обследуемых.

Таблица 6

Результат теста Амтхауэра

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1 субтест | 2 субтест | 3 субтест | 4 субтест | Кол.баллов | Оценка успешн. | Уровень успешн. |
| Валера В. | 5,5б | 6,5б | 4,5б | 6,5б | 23б | 57,5% | 2-ой |
| Миша З. | 7б | 7б | 5,5б | 7,5б | 27б | 67,5% | 3-ий |
| Костя И. | 6,5б | 9б | 7б | 9б | 31,5б | 78,75% | 3-ий |
| Женя Л. | 7,5б | 8,5б | 6,5б | 8,5б | 31б | 77,5% | 3-ий |
| Юра Р. | 7б | 6б | 4б | 6б | 23б | 57,5% | 2-ой |
| Ксения С. | 5,5б | 6,5б | 5,5б | 9б | 26,5б | 66,25% | 3-ий |
| **Ср. велич.** | 6,5б | 7,2б | 5,5б | 7,8б | 27б | **67,5%** | **3-ий** |

Вычисляя среднюю оценку успешности (ОУ) решения субтестов по формуле: ОУ= Х\*100% , где Х – сумма баллов, полученных испытуемым, получаем 67,5%, что соответствует 3-ему уровню успешности. Ребята улучшили предыдущий показатель на 5%.

Для наглядности выведем данные в виде диаграммы (Рис.3).

Рис.3

**Сравнение показателей уровня успешности по тесту «Амтхауэра»**

Анализируя средние показатели по всем исследованиям, имеем:

1. По методике исследования гибкости мышления /Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф./:

- на начало эксперимента – 12,5 слова;

- на конец эксперимента (после проведения серии интегрированных уроков) – 14,3 слова;

 - прирост 1,8 слова, что составляет 14,4 %;

2. По методике Д. Векслера – Субтест «Кубики Кооса»:

- на начало эксперимента – 2,1 балла;

- на конец эксперимента – 2,6 балла;

- прирост – 0,5 балла.

 3. По методике для определения умственного развития детей – Тест Амтхауэра:

- на начало эксперимента – 25 баллов;

- на конец эксперимента – 27 баллов;

- прирост – 2 балла, что соответствует 5 %.

Таким образом, по всем проведенным исследованиям наблюдаем незначительное улучшение показателей исследования. Экспериментально доказали эффективность влияния интегрированных уроков на развитие гибкости мышления учащихся в специальной (коррекционной) школе VIII вида.

На основании полученных результатов, можно сделать следующие выводы.

1. Первоначальная диагностика гибкости мышления позволила выявить существование резервов для их развития.

2. Интегрированное проведение уроков позволило улучшить функционирование познавательных процессов. Наблюдения за детьми показало повышение интереса к учебному материалу.

3. Контрольный эксперимент показал положительную динамику в развитии гибкости мышления у детей.

 4. Дополнение существующих приемов работы педагогов с детьми с нарушениями интеллекта интегрированными уроками будет способствовать повышению эффективности учебной деятельности.

**Выводы по третьей главе**

Результаты формирующего и контрольного экспериментов позволяют заключить, что в целом систематическая и целенаправленная работа по применению интегрированных уроков в процессе обучения русскому языку имела положительное значение.

Первоначальное распределение по уровню развития гибкости мышления у ребят сохранилось, но каждый ученик в среднем улучшил свои показатели.

Интегрированное проведение уроков позволило улучшить функционирование индивидуальных качеств мышления, а, именно, гибкости мышления. Наблюдения за детьми показало повышение интереса к учебному материалу.

 К данной работе прилагаются разработки интегрированных уроков по темам учебной программы 6 класса специальных (коррекционных) школ VIII вида, которые можно использовать в работе.

Дополнение существующих приемов работы педагогов со школьниками с нарушениями интеллекта интегрированными уроками будет способствовать повышению эффективности учебной деятельности в развитии познавательных процессов.

**Заключение**

Изучение психолого-педагогической литературы показало, что учёные находятся в постоянном поиске эффективных методов и приёмов улучшения познавательной деятельности школьников с нарушениями интеллекта.

Выяснилось, что одним из эффективных направлений является интеграция содержания обучения.

Интегрированные уроки нужно строить на объединении достаточно близких областей знаний, что позволяет перейти от локального, изолированного рассмотрения различных явлений действительности к их взаимосвязанному, комплексному изучению, что помогает детям с нарушенным интеллектом в усвоении учебного материала, развивает индивидуальные качества мышления, а, значит, познавательную активность учащихся, вызывает их интерес к обучению.

При проведении интегрированных уроков появляется возможность привлечения педагогов различных учебных предметов, что даёт возможность строгие научные знания дополнять средствами литературы, музыки, живописи. Это, несомненно, вызывает интерес учащихся с нарушениями интеллекта, повышает мотивацию к обучению, в тоже время способствует эмоциональному развитию личности ребенка и формированию его мышления, развития познавательных процессов.

Рассмотренные в работе особенности мышления школьников с нарушениями интеллекта свидетельствуют о возможности использования интегрированного обучения в школе VIII вида с целью развития индивидуальных качеств мышления, а именно, гибкости мышления.

В ходе формирующего эксперимента использовались интегрированные уроки при обучении детей с нарушениями интеллекта. Результаты показали, что уровень развития гибкости мышления улучшился при использовании на уроках межпредметной связи.

На основании проведенного исследования о необходимости организации и проведения интегрированных уроков в специальных (коррекционных) школах VIII вида можно сделать вывод, что проведение таких уроков возможно и целесообразно, так как положительно влияет на развитие индивидуальных качеств мышления учащихся с нарушением интеллекта.

**Литература**

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной коррекционной школе: Учебник для студентов дефектологического факультета педвузов. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000.
2. Аксенова А.К., Якубовская Э.В. Дидактические игры на уроках русского языка в 1-4 классах вспомогательной школы: Книга для учителя – М.: Просвещение, 1991.
3. Аксенова А.К., Якубовская Э.В. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках. Дефектология № 6, 1987.
4. Барская Н.М., Нисневич Л.А. Обучение русскому языку в 5-9 классах вспомогательной школы: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1992.
5. Вертгеймер М. Продуктивное мышление . М., 1987-335с.
6. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. М., 2003. – 160 с.
7. Выготский Л С. Педагогическая психология. М. 1991-480с
8. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология, 1991. № 4. С. 5-18.
9. Выготский Л.С. СС., в 6-ти т. Т. 4. Детская психология.- М., 1984 .- 432с.
10. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002.
11. Гордеюк Т.Н. Психолого-педагогические инновации в коррекционных классах – Волгоград: Учитель,2009 – 182с.
12. Доманский В.А. Культурологические основы изучения литературы в школе.– Томск: ТГУ, 2000.
13. Дружинин В. Психология. – СПб.: Питер, 2000.
14. Елисеев О. П. Учебное пособие по курсу «Психология личности».- Издательский дом «Питер», 2001
15. Ермакова Е.С. Формирование гибкости мышления детей дошкольного возраста // Новые исслед. В психол. И возр. Физиол. 1990. № 1 (3).
16. Замбицявичене Э.Ф. Методики для определения умственного развития детей. Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1990.
17. Замский Х.С. История олигофренопедагогики. Учебное пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1974
18. Запорожец А.В. Психология действия. – М.: Московский психолого- социальный институт; Воронеж.: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000.
19. Искусство в школе.– 2003.– №4.–С.2.
20. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1990.
21. Кашекова И. Единое интеграционное пространство школы и пути его создания // Искусство в школе.– 2001.– №4.– С.7
22. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2001.
23. Лурия А.Н. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. 2-е изд.- М.: Изд-во МГУ, 1998.
24. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб. 2001. 592 с.
25. Марцинковская Т.Д. Детская практическая психология..- М., 2007
26. Марцинковская Т.Д. История психологии. М., 2007, 544с.
27. Матюшкина А.М. Психология мышления. М.: Прогресс, 1968, 175 с.
28. Мелик-Пашаев А. Что раньше: искусства или искусство? // Искусство в школе.– 2001.– №4.– С.3–4.
29. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника // Избр. Психол. Труды. М.: Педагогика, 1989
30. Немов Р. С. Психология: Учеб. Для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений: В 3 кн. – 3-е изд. – М.: Гуманит.изд. центр Владос, 1999. – Кн.2: Психология образования. 608 с.
31. Никандров В.В. Психология. М., 2008-912с.
32. Панченко Н.А. Педагогическая диагностика в работе классного руководителя – Волгоград: Учитель,2006. – 128 с.
33. Певзнер М.С., Лубовский В.И. Динамика развития детей-олигофренов.- М.: Изд-во Академия пед. Наук РСФСР, 1963
34. Певзнер М.С. Дети с отклонениями в развитии (отграничение олигофрении от сходных состояний). – М.: Просвещение, 1966.
35. Программа для 5-9 классов специальных (коррекционных) учреждений У.Швида: С6.1.-М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000.
36. Пузанов Б.П., Коняева Н.П., Горскин Б.Б. и др. Обучение детей с нарушением интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учебн. Пособие для студ.

Высш. И средн. Пед. Учебн. Заведений. – М.: Изд. Центр «Академия», 2000.

1. Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности. Учебное пособие. –М.: Флинта,1998.
2. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учебное пособие для студентов пед. Ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». – М.: Просвещение, 1979.
3. Рубинштейн C.J1. Основы общей психологии в 2-х т. – М.: Педагогика, 1989.
4. Стребелева Е.А. Формирование мышления у умственно отсталых дошкольников. // Дефектология, № 5, 1994.
5. Узорова О.В., Нефедова Е.А. Справочное пособие по русскому языку для начальной школы / Уроки русского языка. – М.: «Аквариум», 1996.
6. Усанова О.Н. Дети с проблемами психического развития. – М.:НПЦ «Коррекция», 1995.
7. Шиф Ж.И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. – М., 1965.
8. Шиф Ж.И. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / Под ред. Ж.И. Шиф, В.Г. Петровой, Т.Н. Головиной; Научно- исследов. Ин-т дефектологи Акад. Пед. Наук СССР. – М.: Педагогика, 1979.
9. Якиманская И. С. Развивающее обучение. М.:Педагогика, 1979. – 144 с.

Словари

1. Логический словарь – справочник. Кондаков Н.И. М.: Наука, 1975.

595с. (6;20)

1. Психологический словарь. / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999.
2. Словарь русского языка. / Ожегов С.Н. Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русс. Яз., 1999.
3. Социологический словарь/сост.: А.Н. Елсуков, К.В. Шульга – 2-е издание Минск. Университетское, 1991 528с.(11;20)
4. Философский энциклопедический словарь. / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов – М.: Сов. Энциклопедия, 1983.