**Ігровий інструментарій**

**для розвитку мисленнєвих операцій**

**у розумово відсталих учнів**

Підготувала:

практичний психолог-консультант

Віньковецької РПМПК Підфігурна Т. Г.

Для ефективної організації роботи педагога з розумово відсталими дітьми потрібне правильне розуміння феномену розумової відсталості та значення причин їх виникнення. Усвідомлене і обережне вживання терміна – не лише показник високого рівня професійної майстерності, але й важливий чинник створення атмосфери довіри у стосунках з дитиною та членами її сім’ї. Помилкове розуміння терміну розумової відсталості може призвести до побудови хибної стратегії роботи з такою категорією учнів.

Терміном «**розумова відсталість**» у вітчизняній дефектології прийнято вважати **стійке порушення пізнавальної діяльності людини, яке виникає внаслідок органічного ушкодження центральної нервової системи**.

Структура дефекту у розумово відсталих дітей є достатньо складною. Загальний її аналіз (за Л. Виготським) можна подати у вигляді схеми.

Ядро:

* слабкість орієнтувальної діяльності;
* низька пізнавальна активність;
* слабкість замикаючої функції головного мозку;
* низька розумова працездатність;
* інертність нервових процесів

Вторинні недоліки - недорозвиток мислення, мовлення, пам’яті, уваги, сприймання.

Подальші ускладнення – незрілість емоційно-вольової сфери, особистості, порушення поведінки.

Первинна затримка є ядром розумової відсталості, вторинним синдромом виступає недорозвиток вищих психічних функцій.

Індивідуальне навчання здійснюється за відповідною програмою з урахуванням індивідуальних особливостей дитини, що вказані у висновку ПМПК. При цьому індивідуальне навчання, так само, як і його колективні форми є корекційно спрямованим. Для цього застосовують такі корекційні прийоми:

1. **Адаптація змісту** освіти до пізнавальних можливостей учнів, що виявляється в зменшенні обсягу матеріалу, його спрощенні за характером і структурою.
2. **Наочність навчання:** використання різних видів наочності, її відповідність рівню розвитку сприймання й мислення дитини, поступове ускладнення (від реальних предметів та об'єктів до символічної наочності), задіювання якомога більшої кількості аналізаторів (слух, зір, дотик), поєднання наочних методів із словесними, практичними.
3. **Уповільненість процесу навчання** з урахуванням інертності нервових процесів дітей.
4. **Повторюваність у навчанні та вихованні** з метою ліквідації фрагментарності сприймання, недосконалості запам’ятовування. Повторення має бути систематичним, різноваріативним, з різним ступенем залучення дитини.
5. **Включення учня в діяльність**, спрямовані на подолання труднощів та перешкод (принцип вправляємості) – всі теоретичні відомості, правила мають бути засвоєні через практичну діяльність різного степеня труднощів і новизни; без відпрацювання вмінь у практиці подолати наявний у розумово відсталих учнів розрив між теорією і практикою неможливо.
6. **Спеціальна організація праці –** у процесі роботи слід вчити учня планувати свою діяльність, міркувати про послідовність та способи виконання, описувати результати і порівнювати їх із зразком.
7. **Використання гри у навчально-корекційній роботі** – з метою підвищення інтересу дитини до навчальної діяльності, подолання її пасивності слід використовувати як дидактичну, так і сюжетно-рольову гру.
8. **Дотримання охоронно-педагогічного режиму** з урахуванням конкретного клінічного діагнозу.
9. **Позитивні емоції педагога** слугують засобом стимулювання дитини до навчальної діяльності і спілкування, формують її віру у свої можливості.

У житті учня пізнавальні процеси відіграють виняткову роль. Забезпечують сприйняття, переробку і засвоєння нової інформації

Одним з основних пізнавальних процесів у структурі навчальної діяльності є мислення. Мислення вважають найвищим ступенем пізнання. Завдяки цьому інтенсивно розвиваються, перебудовуються самі розумові процеси, від мислення залежить розвиток інших психічних функцій.

Отже, мислення – це процес опосередкованого і узагальненого відображення предметів і явищ об’єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, зв’язках та відношеннях.

Найпоширенішою класифікацією в сучасній психології є так звана трійка – виділення трьох видів мислення за його формою: наочно-дійове (практично-дійове), образне (наочно-образне) та словесно-логічне (понятійне, вербальне, теоретичне). Ці види мислення подані в тій послідовності, в якій вони розвиваються у дитини.

Мислення як процес відбувається завдяки мислительним діям та операціям. Мисленнєві дії це дії з об’єктами, що відображені в образах, уявленнях та поняттях. Людина не діє безпосередньо з предметами, вона робить це подумки, не вступаючи у контакт із самими предметами й не вносячи реальних змін у їхню будову і розміщення.

Мисленнєві дії є основним видом розумових дій. Вони формуються на основі зовнішніх практичних дій шляхом їх інтеріоризації. У дослідженнях П. Я. Гальперіна описано процес поетапного формування розумових (мисленнєвих) дій, який здійснюється протягом 4 етапів. Перша з них є зовнішня матеріальна дія з опорою на матеріальні предмети, потім ці матеріальні предмети замінюються символами, спочатку теж матеріалізованими, а потім оформлені у вигляді вербальних знаків. вербалізація відбувається спочатку голосно, а потім у вигляді «проговорювання» і, нарешті, в думках, за допомогою так званого внутрішнього мовлення. Пройшовши ці етапи поступової інтеріоризації, дії стають внутрішніми, розумовими, мисленнєвими. Вони узагальнюються, завдяки чого легко переносяться з одного матеріалу на інший, скорочуються, певною мірою автоматизуються.

Серед мисленнєвих операцій найважливішими вважаються аналіз, синтез, порівняння, абстрагування та узагальнення. Можна назвати ще класифікацію і систематизацію.

Повільність і інертність нервових процесів призводить до низької продуктивності пізнавальної діяльності учнів. Вони швидко втомлюються від роботи, яка вимагає розумових витрат, і досить довго можуть утримувати оптимальну працездатність при виконанні нецікавого, монотонного завдання, яке не потребує значної активізації інтелектуальних функцій.

Інертність мислення виявляється в неспроможності змінити спосіб виконання завдання, знайти більш раціональний шлях досягнення мети. Якщо, наприклад, дітям з нормальним психофізичним розвитком запропонувати обводити клітинки на аркуші паперу, вони швидко здогадуються, що це можна зробити шляхом проведення горизонтальних і вертикальних ліній. Розумово відсталі діти в подібній ситуації кожну клітинку обводять окремо.

Мислення характеризується конкретністю і ситуативністю. Це означає, що дитина може виділити тільки ті властивості предметів і явищ, дію яких вона може певним чином відчути. Засвоєні закономірності вона прив'язує до конкретної ситуації і не переносить на аналогічні. Це відбувається через те, що не відбувається диференціації цих ознак на суттєві і несуттєві. Аналогічна задача, яка відрізняється лише несуттєвими характеристиками, сприймається як зовсім нова, що змушує шукати нові способи рішення. І, навпаки, завдання, яке істотно відрізняється від розв'язаної і подібна їй лише за другорядним властивостям, сприймається як аналогічна.

Наприклад, в арифметичній задачі (1) *"У кошику було 5 яблук, поставили ще 2. Скільки стало яблук у кошику?"* діти нічого спільного не бачать із завданням (2) *"На гілці сиділи два горобчики, прилетіло ще 2. Скільки стало всього горобці?"*, оскільки в першій задачі йдеться про яблука, а в другій - про горобця. Однак як ідентичну першої вважають завдання (3) *"У кошику було 5 яблук, 2 яблука забрали. Скільки яблук залишилися?"* Адже в першому і третьому умовах розповідається про корзинах з яблуками і навіть числові дані збігаються.

Критичність мислення учнів з недорозвиненим інтелектом також виявляється зниженою. Вони не помічають допущених помилок, а прохання педагога знайти їх і виправити може призвести до того, що їх кількість тільки збільшиться. Пізнавальна активність учнів з розумовою відсталістю не направляється на оцінювання відповідності результату поставленої мети, яка збільшує вірогідність неадекватних вчинків.

Як зазначалося, при олігофренії порушення розумової діяльності, в першу чергу, виявляється в недорозвиненні операцій мислення, зокрема аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування та узагальнення.

Аналіз - це операція мислення, яка полягає у виділенні складових, ознак і властивостей об'єкта пізнання. Аналіз тісно пов'язаний із синтезом - процесом об'єднання різних елементів і властивостей об'єкта в єдине ціле.

Операція аналізу у розумово відсталих дітей характеризується бідністю. Там, де учень з нормальним психофізичним розвитком виділяє 8-12 ознак, розумово відсталі - лише 3-4. При цьому останні помічають в першу чергу ті властивості предмета, які кидаються в очі. Функціональні властивості виділяються ними рідко. У їх аналізі немає послідовності та системності: одні ознаки називаються кілька разів, а інші - не помічаються зовсім; істотні ознаки виділяються поруч зі другорядними.

На основі неповноцінного аналізу недостатнім виявляється і синтез.

Особливо яскраво недостатність операцій аналізу і синтезу при розумовій відсталості виявляється в перші роки навчання. Діти не можуть самостійно виділити, а потім об'єднати елементи речення, слова, літери, не вміють проаналізувати умову задачі; описати предмет або його зображення.

На основі аналізу розвивається операція порівняння - виділення загальних і відмінних ознак предметів і явищ. Ця операція дітям з недорозвиненим інтелектом дається з великими труднощами.

Вони виділяють дуже малу кількість відмінностей, не вміють користуватися критеріями порівняння, зіставляють предмети за невідповідними ознаками (собака чорна, а кішка - пухнаста; у трактора є мотор, а велосипед має два колеса), з порівняння двох предметів переключаються на аналіз одного з них або на порівняння окремих його частин (собака гавкає, а кішка нявчить, має хвіст, чотири лапи, вуса; задні лапки кішки чорненькі, а передні - біленькі; на хвості у кішки шерсть довша, ніж на мордочці).

Взагалі учням легше визначати ознаки відмінності, ніж подібності. Так само як і аналіз, порівняння розумово відсталих учнів характеризується хаотичністю.

Корекції недоліків операції порівняння в допоміжній школі приділяється особливе місце, оскільки, з одного боку, від неї залежать можливості формування узагальнення і абстрагування, а з іншого - методика навчання дітей з розумовою відсталістю, яка забезпечує свідоме засвоєння знань, побудована значною мірою на використанні саме цієї розумової операції.

Абстрагування - це операція мислення, яка полягає в вичленуванні істотних для певної ситуації властивостей об'єкта при виділенні їх від несуттєвих. На основі абстрагування здійснюється операція узагальнення - об'єднання предметів і явищ, які мають суттєві загальні ознаки, до однієї категорії.

З усіх операцій мислення абстрагування та узагальнення в розумово відсталих страждають найбільше.

**Розрізняють такі рівні узагальнення:**

- "нульовий" - діти не розуміють інструкцію і маніпулюють картками;

- "ситуативний" - діти не володіють абстрагуванням, сприймають предмети цілісно в конкретній ситуації і визначають зайвим той з них, який не відповідає ситуації, наприклад, серед картинок із зображенням столу, стільця, тарілки, шафи зайвим називають шафа, оскільки стілець, стіл і тарілка потрібні за обідом; серед картинок із зображенням капусти, кози, вівці, зайця зайвої вважається вівця, яка за поясненнями дітей на відміну від кози і зайця не їсть капусту;

- "узагальнення-угруповання" - діти вже визначають одні ознаки і абстрагуються від інших, але ще не можуть розрізняти, які з цих ознак є суттєвими, а які - несуттєвими, тому узагальнення проводять по несуттєвим ознаками.

- "Понятійний узагальнення" - діти групують предмети на основі істотних ознак.

У дітей з розумовою відсталістю трапляються всі описані рівні узагальнення. Це залежить від віку дитини, його досвіду, виразності порушення інтелекту.

Найскладнішою для учнів з розумовою відсталістю виявляється ситуація, коли знайомий матеріал необхідно класифікувати за незвичайним критеріям.

Наприклад, якщо дитина постійно оперував категоріями домашні та дикі тварини, об'єднуючи в одну групу, наприклад, курка, свиню, корову, кота, качки, гуски, а в другу - білку, вовка, сови, дятла, зайця, то їй важко буде самостійно розділяти ці самі поняття на звірів і птахів, хоч вона може легко впоратися з такою класифікацією в межах тільки диких чи тільки домашніх тварин.

Переважає в учнів допоміжної школи ситуативний рівень узагальнення. Інші рівні формуються завдяки навчанню. Самостійно опанувати цією операцією вони не в змозі, так само, як і більшістю інших операцій мислення, описаних вище, зокрема, порівнянням.

Є підстави вважати, що загальним базисом, чи «стартовим майданчиком», для повноцінного засвоєння навчального матеріалу є наявність високого рівня сформованості елементарних мисленнєвих операцій.

Ігрові та дидактичні вправи слід використовувати у порядку зростання складності. Такі ігрові завдання варто використовувати під час кожного уроку тренуючи ту чи іншу мисленнєву операцію. Кожна гра пропонується кілька разів. На кожному наступному уроці варто повторити знайому гру чи гру уведену раніше і пропонується нова, досі невідома.

Пропоновані ігри та завдання для розвитку елементарних мисленнєвих операцій є неповними, оскільки існують і інші ігрові завдання та вправи для вправляння дітей у вмінні аналізувати і порівнювати, визначати головні ознаки та групувати, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки.

Наприклад, складання лічильних паличок, опис предмету, картинки, розповіді за картинками, відгадування загадок, який малюнок зайвий, ланцюжок слів тощо.