

Свиридович, И.А. Развитие словесно-логического мышления у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках чтения / И.А.Свиридович // Актуальные вопросы модернизации специального (коррекционного) образования в контексте государственной политики в сфере образования: сб. материалов Всер. науч.- практ. конф., 28 марта 2013. / ГБОУ ДПО СО «Институт развития образования». – Екатеринбург: ГБОУ ДПО СО «ИРО», 2013. – С 353-356.

*И.А. Свиридович,
УО «БГПУ им. М. Танка», г. Минск*

РАЗВИТИЕ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ

Изучение особенностей развития речемыслительной деятельности детей с особенностями психофизического развития является одной из актуальных проблем коррекционной психологии и педагогики. Для углубления вопроса применительно к детям с интеллектуальной недостаточностью в теории и практике упрочена направленность на формирование у школьников словесно-логического мышления и речи.

В настоящее время акцент исследований переместился на разграничение обоих планов речемыслительной деятельности: расчлняются вопросы об особенностях мышления и об особенностях речи (В.Г.Петрова, Т.А. Процко, В.А. Парфенович). В связи с этим исследователи говорят об особенностях развития у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью «словесно – образной» формы мышления в её приближении к форме конкретно – понятийного плана. В условиях недостаточного развития необходимых предпосылок для формирования у данной категории детей собственно понятийных форм мышления возникает необходимость изучения условий и поиска подходов к формированию словесно-логического мышления у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Для выявления особенностей словесно-логического мышления у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью нами было проведено экспериментальное исследование. Оно проводилось в рамках традиционной для психологии проблемы понимания учащимися литературных текстов.

Содержание констатирующего эксперимента было направлено на анализ содержательной стороны или экстралингвистических факторов текста (тема, основная мысль и логическая связь). Использованный в качестве экспериментального материала литературный текст представлял собой своеобразную словесно-логическую задачу. Словесная информация должна была вызвать в сознании учащихся образы-представления предметов и явлений, описываемых в тексте.

В проведённом нами исследовании использовался один из рассказов М.Пришвина «Курица на столбах». Текст был адаптирован применительно к речевым и другим познавательным возможностям учащихся с интеллектуальной. Сюжетная линия прочитанного ученикам текста сводится к следующему. Четыре гусиных яйца подложили под курицу для высидивания. Прошли положенные дни для высидивания, и курица вывела четыре жёлтых гусёнка. Они пищали совсем по-

иному, чем цыплята, но курица ничего не замечала и заботилась о них, как о цыплятах. Гусята подросли и курица начала выводить их в огород, учить искать червяков, но гусята никак на это не реагировали, а всё посматривали на небольшой пруд в огороде. Курица начала что-то подозревать, но всё равно гусят не бросала. Однажды началась гроза, курица распушила перья и спрятала гусят под себя. Гроза закончилась, запели разные птицы. Гусята услышали их пение, им тоже захотелось на волю. Они поднялись на ноги, вытянули шеи, и курица поднялась как на четырёх столбах, и закачалась в воздухе высоко от земли. Тут курица всё поняла и бросила гусят.

Текст был прочитан учащимся два раза. После первого прочтения ученикам задавались вопросы, позволяющие установить, понимают ли они содержание рассказа: о ком говорится в рассказе? Какие яйца высиживала курица? Смотрела ли курица за гусятами? и т.д.

После второго прочтения вопросы, задаваемые школьникам, носили более конкретный характер. Перед нами стояла задача: смогут ли учащиеся установить и понять логические отношения рода и вида (птицы наземные и водоплавающие); места и времени (место обитания, изменения в течение времени); цели, причины и следствия (все обстоятельства, связанные с подкладыванием курице гусиных яиц).

Анализ экспериментальных данных показал, что фрагментарность восприятия текста обнаруживается у учащихся с интеллектуальной недостаточностью во всех его смысловых звеньях и несколько меньше проявляется при ответах на первую группу вопросов, уточняющих понимание информационного плана содержания рассказа. Большинство школьников правильно ответили, что в рассказе говорится о курице и гусятах, что курица высиживала гусиные яйца, что она смотрела за гусятами. Они не испытывали затруднений в понимании темы текста, которая являлась более конкретной и хорошо им знакомой.

Что касается анализа ответов учащихся на вторую группу вопросов, позволяющих выяснить понимание школьниками основного смысла рассказа, логических связей и отношений, то было выявлено множество ошибок и затруднений. Для его осознания необходимо понять взаимосвязь трех основных единиц текста. Поверхностное воспроизведение одного из звеньев влекло непонимание главной мысли рассказа. Анализ экспериментального материала показал, что понимание идейного содержания текста доступно только отдельным учащимся вспомогательной школы. Данные, полученные в ходе эксперимента, подтверждают вывод о фрагментарности понимания основной мысли текста данной категории детей.

Словесное описание отдельных ситуаций в их связи между собой, вызывало трудности в актуализации учащимися с интеллектуальной недостаточностью всех нужных образов-представлений, в управлении течением образов в нужном направлении. Так, на вопрос: "Какие яйца подложили под курицу для высиживания?" – школьники отвечали правильно: "Гусиные", но на вопрос: "Кто вылупился из гусиных яиц?" – отвечали: "Цыплята". У большинства учащихся наблюдается тенденция к невозможности абстрагироваться от усвоенного понятия, что "детёныши" курицы – цыплята.

Анализ экспериментальных данных показал, что словесная информация

затрудняла течение мыслительные действия учащихся вспомогательной школы при достаточно сложных отношениях между предметами, где требуется оперирование понятиями, расширяющими жизненный и учебный опыт школьников. Например, на вопрос: "Почему гусята не хотели искать червяков, а смотрели на пруд?", учащиеся затруднялись с ответом, так как не смогли соотнести между собой родо – видовые понятия птиц и их виды деятельности: курица – наземная птица – ищет червяков в земле; гусь – водоплавающая птица – плавает в пруду. У ряда школьников при ответе на данный вопрос наблюдались внеконтекстные ассоциации. Например, дети вспоминали сказку про "гадкого утёнка" и отвечали, что гусята были непослушные и поэтому не искали червяков. При этом здесь происходило и смешение понятий утята – гусята.

Понимание логических отношений цели, причины и следствия (все обстоятельства, связанные с подкладыванием курице гусиных яиц) оказалось наиболее сложным для учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Так, на вопрос: "Зачем курице подложили гусиные яйца?", – большинство детей давали сугубо конкретные ответы: "Чтобы обмануть её" или "Чтобы спрятать яйца от других птиц".

Систематизация опытных данных позволила сделать вывод о том, что учащиеся либо затрудняются в анализе прочитанного и их предположения не основываются на конкретном содержании, либо, за некоторым исключением, делают ошибочные выводы, часто противоречащие содержанию контекста. Чувствуя слабость своей позиции, отдельные школьники пытались аргументировать свой вывод за счет привнесений, не содержащихся в рассказе. Эти привнесения свидетельствуют о плохой логической переработке рассказа, о недифференцированности, бедности представлений и жизненного опыта учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Последний вопрос: "Как называется рассказ и почему?", – являлся контрольным по отношению к остальным и требовал более высокого уровня осознания рассказа. Ответ на данный вопрос учащимися также привел к неудовлетворительному результату: "Курицу посадили на столбы", "Курица любила сидеть на столбах". Наблюдалась тенденция к невозможности абстрагироваться от конкретного материала (фразы).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что отдельные фрагментарно возникающие образы предметов и предметных ситуаций не связываются учащимися с интеллектуальной недостаточностью между собой в нужном порядке, не укладываются в сознании учеников в определённую общую картину и не поддаются их оречевлению. Ситуативное мышление младших школьников вступает в конфликт с логической структурой текста, косные стереотипы и привычные словесные ассоциации создают препятствие для его понимания.

Проведенное исследование выявило низкий уровень сформированности словесно–логического мышления у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Понимание всех компонентов текста характеризуется у них фрагментарностью, ориентированностью на второстепенные смысловые связи, привнесениями в содержание дополнительных смысловых единиц. У младших школьников в значительной степени страдает логический анализ воспринятого

материала, недостаточно свободно они владеют лексическим значением слов, понятия не обладают гибкостью и необходимой широтой, обнаруживают низкий уровень осознания отдельных смысловых связей текста. Особенно отчетливо это проявляется в отношении причинно–следственных, пространственно–временных, а также связей выражающих отношения «цель–средство», «целое–часть», «род–вид».

Выявленные в процессе исследования особенности словесно-логического мышления младших школьников с интеллектуальной недостаточностью позволили нам определить основные направления работы по его формированию на уроках чтения.

Главным направлением активизации мыслительной деятельности учащихся является создание условий мотивации и формирование интереса к выполняемому виду деятельности (в нашем случае к пониманию литературного текста).

Перед чтением текста целесообразно проводить подготовительную работу, способствующую возникновению необходимых для понимания текста смысловых связей и актуализации опыта, помогающего понять мотивы поступков действующих лиц. Уроки чтения должны быть связаны с развитием устной речи учащихся, так как именно устная речь является базой для формирования процесса чтения.

В работе над текстом особое внимание следует уделять вопросам, требующим обобщения и понимания словесно-логических связей. Наиболее эффективными, на наш взгляд, выступают следующие приемы работы над текстом: системная подготовка учащихся к восприятию текста на основе постепенной детализации образа ситуации в рамках их «жизненного опыта»; наглядное моделирование общего содержания сюжета и выстраивание смысловых связей; детализированный план текста. Не менее важным является использование приёма сравнения, который активизирует сличающие действия в деятельности, позволяет устанавливать между предметами признаки сходства и различия по определённым основаниям.

Для облегчения понимания причинно-следственных и пространственно-временных отношений в тексте необходимо использовать приём схематизации материала, т.е. составление простейших логических опор и структурных схем. Данный приём позволит проследить причинную и временную связи между отдельными элементами содержания текста, противопоставить одну систему отношений другой.

Понимание рассмотренных обстоятельств должно помочь педагогу в анализе психологической основы учебного материала при проведении уроков чтения. Кроме того, это должно ориентировать коррекционно-развивающую работу в направлении активного ознакомления младших школьников с интеллектуальной недостаточностью с окружающими предметным миром и организации чтения художественной литературы в порядке подготовки к прохождению определённых тем в учебно-педагогическом процессе.