МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» ИНСТИТУТ ДЕТСТВА КАФЕДРА ЛОГОПЕДИИ И ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Тема: Особенности развития мышления детей с нарушением слуха.

Коррекционно-педагогические мероприятия, направленные на компенсацию нарушенных функций.

Реферат

По дисциплине «Дизонтогенетическое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья»

Выполнили студенты группы 3 080.1.15

Костенко Э.Л. Котова Л. А Теличко Т.И.

« 10» марта 2020 г.

Направление подготовки СДО 44.03.03

Профиль Логопедия

Форма обучения заочная

Научный руководитель доктор мед.наук, профессор

Маркова Евгения Валерьевна

Новосибирск 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ…………………….………………………………………………..3

ГЛАВА 1Особенности развития мышления у детей с нарушением слуха…4

ГЛАВА 2 Комплекс коррекционно-развивающих упражнений по развитию мышления у слабослышащих детей……………………………………………9

2.1 Коррекционные упражнения, направленные на развитие образного мышления………………………………………………………………………14

2.3 Упражнения, направленные на развитие абстрактно-логического мышления………………………………………………………………………15

ЗАКЛЮЧЕНИЕ………………………………………………………………..19

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ………………………….20

ВВЕДЕНИЕ

Мышление- это сложный познавательный психический процесс, заключающийся в обобщенном опосредованном и целенаправленном отражении действительности, процесс поиска и открытия нового.

Мышление человека неразрывно связано с речью и не может существовать вне ее.

У глухих детей, которые овладевают словесной речью гораздо позже слышащих, именно в развитии мыслительной деятельности наблюдается значительно больше специфических особенностей, чем в других познавательных процессах.

В настоящее время достаточно четко охарактеризованы три основные стадии развития детского мышления - наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое, или понятийное. В последней стадии выделяются две подстадии в зависимости от обобщенности, уровня сформированности понятий, характера используемого материала - конкретно-понятийное и абстрактно-понятийное мышление.

У глухих детей, которые овладевают словесной речью гораздо позже слышащих и на иной сенсорной основе, именно в развитии мышления наблюдается значительно больше специфических особенностей, чем в развитии других познавательных процессов. Проблема развития мышления у рано-оглохших детей давно привлекает внимание философов и психологов, так как анализ своеобразной ситуации развития глухого ребенка позволяет лучше понять роль речи в процессе развития и функционирования мышления.

Наглядно-действенное мышление обязательно включает в себя внешние действия с предметом, при этом ребенок использует различные предметы в качестве средств для достижения цели. При решении практических задач возникает необходимость перенести принцип решения из одной ситуации в другую, что приводит к формированию соответствующих наглядно-действенных обобщений.

ГЛАВА1 Особенности развития мышления у детей с нарушением слуха

А. В. Запорожец исследовал особенности наглядно-действенного мышления глухих детей, не владеющих ни одним видом речи. Он предъявлял детям задачи разной сложности, в которых требовалось применить средства, например воспользоваться палкой или линейкой для того, чтобы достать какой-то удаленный предмет; детям предлагали решать различные задачи с рычагами, где кроме внешней связи между вещами нужно было уловить внутренние механические отношения между ними. По мнению А. В. Запорожца, переходя от одной задачи к другой, ребенок вынужден пользоваться рычагом, который выступает каждый раз с новой стороны и требует иных приемов применения.

Отставание в развитии наглядно-действенного мышления наблюдается и у тех глухих детей, которые владеют речью. В исследованиях Н.В.Яшковой установлено, что глухие дети приобретают умение решать наглядно-действенные задачи в более старшем возрасте, чем слышащие. Для девяти-десятилетних глухих детей характерно использование более элементарных способов действия, например подражание образцу действия взрослого, копирование его. Глухие дети не владеют обобщенным способом действия, поэтому им требуется (согласно исследованию) в четыре раза больше времени и в три раза больше показов, чтобы научиться решать такие задачи.

В переходе к следующей стадии - наглядно-образному мышлению - важную роль играют два взаимосвязанных условия. Первое условие - формирование у детей умений различать план реальных объектов и план образов и моделей, отражающих данные объекты. При этом формируется умение оперировать образами предметов или их частей, совершенствуется и усложняется структура образов, образуется система конкретных представлений о предмете. Второе условие - развитие речи. Исследования А. Р.Лурии и Ф. Я. Юдович слышащих детей-близнецов с задержкой речевого развития показали специфические особенности их мышления - дети не могли отделить слово от действия, не владели планированием, их мыслительные операции были настолько неполноценными, что даже элементарная классификация оказывалась для них недоступной. Усваивая обозначения предметов, их признаков, отношений, ребенок приобретает способность осуществлять мысленные действия с образами предметов.

Глухие дети, особенно до усвоения словесной речи и даже в процессе овладения ею, длительное время продолжают оставаться на стадии наглядно-образного мышления. В этом проявляется одна из диспропорций их психического развития - превалирование наглядных форм мышления над понятийным. Полноценное наглядно-образное мышление служит фундаментом для формирования словесно-логического мышления. Развитое наглядно-образное мышление подводит детей к порогу логики, позволяет создавать обобщенные модельные представления, на которых строится формирование понятий. В связи с более поздними сроками формирования наглядно-образного мышления с замедленным развитием словесной речи переход на стадию словесно-логического мышления у глухих детей происходит в течение более длительного времени, чем у нормально слышащих. Это проявляется и в развитии мыслительных операций. Мыслительные операции - наиболее общие действия, интериоризированные, организованные в системы и обратимые. Указанные свойства мыслительных операций формируются постепенно. Согласно исследованиям, все мыслительные операции у глухих детей проходят становление в более поздние сроки, чем у слышащих.

В развитии анализа и синтеза у детей с нарушениями слуха также наблюдается отставание, так как их жизненный опыт менее разнообразен, позже формируется умение выделять как общие, так и специфические признаки объектов, для них характерно длительное использование общих терминов, а не специальных обозначений, анализ остается менее детализированным. Недостатки развития анализа отрицательно сказываются на синтезе - он дольше остается менее последовательным и систематическим.

У детей с нарушениями слуха пересечение линий развития мышления и речи совершается позже, чем у слышащих. При этом для устранения трудностей недостаточно интенсифицировать использование речи, поскольку не всякое слово или фраза оказывает благоприятное воздействие на развитие мышления. По мнению П. Олерона, эффективно не то обучение, которое предусматривает только правильность употребления языковых средств, а то, которое позволяет достичь понимания значений слов. Языковые средства должны использоваться в реальной познавательной деятельности детей, должны быть связаны с мыслительными операциями, с установлением отношений между предметами и явлениями окружающего мира.

Большие трудности испытывают дети с нарушениями слуха при решении многих задач, сформулированных словесно, при оперировании понятиями, выражающими разностное и кратное сравнение величин («больше на...», «меньше на...», «во сколько раз...), при понимании взаимообратных отношений между величинами, в переходе от текста задачи к наглядному представлению ее содержания, в выделении в наглядной ситуации определенных отношений.

Особые затруднения возникают при необходимости сделать умозаключение по содержанию текста, которое предполагает сопоставление словесно сформулированных суждений, совершение анализа и синтеза сведений, предъявленных в словесной форме. При этом глухие дети (даже десятиклассники) дают ответы, в которых логическая связь оформлена речевыми средствами, но отсутствует по содержанию (тавтологии).

Мыслительные операции. Анализ (расчленение целого на отдельные части или выделение частей, свойств предмета) и синтез (соединение частей, свойств, качеств в новое целое. Синтез возможен лишь в результате предварительного анализа). Для глухих детей младшего школьного возраста представляется проблемой анализировать тексты, часто не акцентируют внимание на важных деталях С возрастом качество анализа у глухих совершенствуется..(М.М.Нудельмрн, Ж.И.Шиф);

Сравнение (установление черт сходства и различия между объектами). У 30% глухих первоклассников сравнение двух объектов переходит в анализ одного из них. У слышащих первоклассников подобная особенность сравнения встречалось в 10% случаев. У глухих учащихся 3 класса такая особенность встречалась приблизительно в 18% случаев. (М.В.Зверева)

Глухие дети слабо замечают общее, сходное в сравниваемых объектах. Они больше говорят о различиях. Ученик массовой школы отмечает сходство сравниваемых объектов, наличие в них общих частей, черт и тут же переходит к поиску отличительных свойств. Глухим школьникам младших классов трудно в одно и то же время видеть и сходство, и различие в сравниваемых объектах: если они увидели сходство в объектах, то забывают об их различии, и наоборот. Это может быть объяснено тем, что им трудно одни и те же признаки рассматривать под двумя различными углами зрения. (В.А.Синяк, М.М.Нудельман, 1975);

Абстрагирование и обобщение. Глухие и слабослышащие школьники с трудом овладевают обобщенными способами ориентации в сфере научных технических понятий, в выявлении внутренних существенных связей и отношений внутри и между объектами. (А.П.Гозова, 1979, В.А.Влодавец, 1975)

Причинно - следственные связи. Глухие дети с трудом овладевают логическими связями и отношениями между явлениями, событиями, поступками людей. Глухие младшие школьники понимают причинно- следственные отношения применительно к наглядной ситуации, в которой эти отношения четко выявляются. Дети не умеют выявлять скрытые причины каких- либо явлений, событий. Они нередко смешивают причину с действием, с целью, с сопутствующими или предшествующими явлениями, событиями. Они часто отождествляют причинно- следственные связи и пространственно- временные связи. (Т.В.Розанова, 1983).

У глухих детей значительно позднее, чем у слышащих ( с отставанием на 3-4 года и более), формируется понятийный подход к решению задач. Только в старшем школьном возрасте у глухих детей начинает формироваться абстрактно - понятийное мышление( словесно - логическое мышление).(Т.В.Розанова, 1983).

К моменту окончания школы у глухих недостаточно сформированы приемы построения логических заключений. (А.П.Гозова, Т.К.Стуре, 1981)

Для 9-10-летних детей с н.с. характерно использование более элементарных способов действия, например подражание образцу действия взрослого, копирование его (Н.В.Яшкова).

Психологические особенности формирования речи у неслышащих детей. В первые месяцы жизни не так легко бывает отличить глухого от слышащего ребенка. Как и слышащий, он издает рефлекторные звуки, живо реагирует на попавшие в поле зрения яркие игрушки, но не слышит речи окружающих, не понимает, что ему говорят, не может подражать речи, поскольку у него не образуются ассоциативные связи между словом как сигналом действительности и предметом. И чем старше такой ребенок, тем больше он отстает в речевом развитии от слышащего. При внимательном наблюдении можно заметить, что глухой в возрасте шести – восьми месяцев не реагирует на речь, не фиксирует внимание на предмете при произнесении слова, вопроса.

Без специального обучения речь у глухого не развивается. И чем раньше начнется работа по формированию и развитии речи, тем лучше будут результаты в этом направлении.

По разному идет у глухого и слышащего овладение и устной и письменной речью. У слышащего овладение устной речью, как правило, опережает овладение письменной речью, у глухого эти процессы могут идти параллельно, а иногда навыки письменной речи усваиваются быстрее, нежели устной. Первые слова и предложения при классическом обучении даются глухим для общего восприятия в письменной форме на карточках. Письменная речь, несмотря на трудности, имеет для глухого некоторые преимущества перед устной, поскольку она не требует наличие слуха, а воспринимается с помощью зрения.

Позднооглохшие дети, за редким исключением, сохраняют уже сформировавшуюся речь. Слабослышащие могут овладеть речью самостоятельно, опираясь на остатки слуха.

ГЛАВА2 Комплекс коррекционно-развивающих упражнений по развитию мышления у слабослышащих детей

В настоящее время в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями слуха существуют несколько форм организации помощи детям со сложными нарушениями:

- организация специальных групп;

- выделение подгруппы детей с трудностями в обучении в составе обычной группы для глухих или слабослышащих;

- обучение ребенка с комплексными нарушениями в обычной группе для глухих или слабослышащих детей;

- организация занятий с ребенком со сложными нарушениями в группе кратковременного пребывания.

Нарушения слуха выражаются как в полной (глухие дети), так и в неполной (слабослышащие дети) потере слуха.

Для детей с нарушениями слуха характерно недоразвитие всех компонентов речи, а также имеют место специфические трудности формирования логического мышления. Поэтому воспитание и обучение слабослышащих детей дифференцируется не только в зависимости от степени нарушений слуха, но и с учетом наличия или отсутствия у ребенка речи.

В обучении детей с нарушениями слуха используют различные средства коммуникации: устную и письменную речь, дактилологию, жестовую речь, считывание с губ. В познавательной деятельности большую роль играют наглядно-зрительные формы познания, чем словесно-логические. В развитии словесно-речевой системы письменная речь приобретает для глухих, особо важное значение.

Одной из основных задач коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями слуха является развитие речи и логического мышления.

Выделяют три основных направления работы по развитию речи глухих дошкольников: формирование и развитие языковой способности; развитие речевой деятельности, подготовка к усвоению основных закономерностей языка. Для развития языковой способности используется подражание. Кроме того, при обучении глухих детей языку широко используется предметная деятельность, обучение дактилю и речи на основе зрительного восприятия.

При коррекции нарушений звукопроизношения у детей с нарушениями слуха опираются на зрительно-кинестетические представления о звуках с опорой на ощущения артикуляционных движений и зрительный образ букв.

А.А Венгер, Г.Л.Выгодская, Э.И Леонгард разработали программу проведения занятий с глухими и слабослышащими детьми. Эта программа предусматривает работу по следующим направлениям:

. развитие движений (основные движения и мелкая моторика)

.развитие зрительного восприятия (восприятие цвета, формы, величины, пространственных представлений);

.развитие слухового восприятия (восприятие звучания музыкальных инструментов, слов);

.формирование мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного, логического);

.формирование речи (понимание устной речи и мимико-жестовой речи);

. формирование игровой деятельности;

. обучение изобразительной деятельности.

Нарушение слухового восприятия ведет к недоразвитию наиболее тесно связанных с ним функций - к недоразвитию речи, к замедлению развития мышления, памяти, воображения и других психических процессов. Компоненты психики у детей с нарушениями слуха развиваются в иных по сравнению со слышащими детьми пропорциях - наблюдается несоразмерность в развитии наглядных и понятийных форм мышления, письменная речь превалирует над устной.

Методики исследования: «Кубик Рубика», «Матрица Равена», «Лабиринт».

Методика 1. «Кубик Рубика»

Эта методика предназначена для диагностики уровня развития наглядно-действенного мышления.

Пользуясь известным кубиком Рубика, ребенку задают разные по степени сложности практические задачи на работу с ним и предлагают их решить в условиях дефицита времени.

В методику входят девять заданий, вслед за которыми в скобках указано количество баллов, которое получает ребенок, решив данную задачу за 1 минуту. всего на эксперимент отводится 9 минут. Переходя от решения одной задачи к другой, каждый раз необходимо изменять цвета собираемых граней кубика Рубика.

Задание 1. На любой грани кубика собрать столбец или строку из трех квадратов одного цвета. (0,3 балла).

Задание 2. На любой грани кубика собрать два столбца или две строки из квадратов одного и того же цвета. (0,5 балла)

Задание 3. Собрать полностью одну грань кубика из квадратов одного и того же цвета, т. е. полный одноцветный квадрат, включающий в себя малых квадратиков. (0,7 балла)

Задание 4. Собрать полностью одну грань определенного цвета и к ней еще одну строку или один столбец из трех малых квадратиков на другой грани кубика. (0,9 балла)

Задание 5. собрать полностью одну грань кубика и в дополнение к ней еще два столбца или две строки того же самого цвета на какой-либо другой грани кубика. (1,1 балла)

Задание 6. Собрать полностью две грани кубика одного и того же цвета. (1,3 б

Задание 7. Собрать полностью две грани кубика одного и того же цвета и, кроме того, один столбец или одну строку того же самого цвета на третьей грани кубика. (1,5 балла)

Задание 8. . Собрать полностью две грани кубика и к ним еще две строки или два столбца такого же цвета натретьей грани кубика. (1,7 балла)

Задание 9. Собрать полностью все три грани кубика одного и того же цвета. (2,0 балла)

Методика 2 . «Матрица Равена»

Эта методика предназначена для оценивания наглядно-образного мышления. Здесь под наглядно-образным мышлением понимается такое, которое связано с оперированием различными образами и наглядными представлениями при решении задач.

Конкретные задания, используемые для проверки уровня развития наглядно-образного мышления, в данной методике взяты из известного теста Равена. они представляют собой специальным образом подобранную выборку из 10 постепенно усложняющихся матриц Равена. (Приложение 1).

Ребенку предлагается серия из десяти постепенно усложняющихся задач одинакового типа: на поиск закономерностей в расположении десяти деталей на матрице и подбор одного из восьми данных ниже рисунков в качестве недостающей вставки к этой матрице, соответствующей ее рисунку. Изучив структуру большой матрицы, ребенок должен указать ту из деталей, которая лучше всего подходит к этой матрице, т. е. соответствует ее рисунку или логике расположения ее деталей по вертикали и по горизонтали.

На выполнение всех десяти заданий ребенку отводится 10 минут. По истечении этого времени эксперимент прекращается и определяется количество правильно решенных матриц, а также общая сумма баллов, набранных ребенком за их решение. Каждая правильно решенная матрица оценивается в 1 балл.

Выводы об уровне развития

баллов - очень высокий

-9 баллов - высокий.

-7 баллов - средний.

-3 балла - низкий.

-1 балл - очень низкий.

Методика 3. «Лабиринт (А. Л. Венгера).

Целью данной методики является определение уровня развития наглядно-образного мышления.

В этом задании детям показывают рисунок и объясняют, что на нем изображен лабиринт, вход в который указан стрелкой, расположенной слева вверху, а выход - стрелкой, располагающейся справа вверху. (Приложение 2). Необходимо сделать следующее: взяв в руку заостренную палочку, двигая ею по рисунку, пройти весь лабиринт как можно скорее, как можно точнее передвигая палочку, не касаясь стенок лабиринта.

Оценка результатов

баллов - задание выполнено ребенком меньше чем за 45 сек. При этом ребенок ни разу не коснулся палочкой стенок лабиринта.

-9 баллов - задание выполнено ребенком за время от 45 до 60 сек, и, проходя через лабиринт, ребенок 1-2 раза дотронулся палочкой до его стенок.

-7 баллов - задание выполнено ребенком за время от 60 до 80 сек, и, проходя лабиринт, ребенок 3-4 раза коснулся его стенок.

-5 баллов - задание выполнено ребенком за время от 80 до 100 сек, и, проходя лабиринт, ребенок 5-6 раз дотронулся до его стенок.

-3 балла - задание выполнено ребенком за время от 100 до 120 сек, и, проходя лабиринт, ребенок 7-9 раз коснулся его стенок.

-1 балл - задание выполнено ребенком за время свыше 120 сек или совсем не выполнено.

Выводы об уровне развития

баллов - очень высокий.

-9 баллов - высокий.

-7 баллов - средний.

-3 балла - низкий.

-1 балл - очень низкий.

2.1 Коррекционные упражнения, направленные на развитие образного мышления

Само понятие образного мышления подразумевает оперирование образами, проведение различных операций (мыслительных) с опорой на представления. Поэтому усилия воспитателя должны быть сосредоточены на формировании у детей умения создавать в голове различные образы, т.е. визуализировать.

После того, как процесс визуализации достаточно хорошо усвоен детьми, можно переходить к непосредственному оперированию образами, т.е. к решению простейших мыслительных задач с опорой на представления. Очень хорошим упражнением на развитие наглядно-образного мышления является лабиринт. Имеется в виду методика исследования наглядно-образного мышления «Лабиринт». На основе материала методики учитель может составить собственные лабиринты и использовать их на коррекционных занятиях.

2.3 Упражнения, направленные на развитие абстрактно-логического мышления.

Функционирование данного типа мышления происходит с опорой на понятия. Понятия отражают сущность предметов и выражаются в словах или других знаках. Обычно этот тип мышления только начинает развиваться в данном возрасте, однако в программу уже включаются задания, требующие решения в абстрактно-логической сфере. Это и определяет трудности, возникающие у детей в процессе овладения учебным материалом. Предлагаются следующие упражнения, которые не просто развивают абстрактно-логическое мышление, но и по своему содержанию отвечают основным характеристикам данного типа мышления.

Упражнение № 1. «Формирование понятий на основе абстрагирования и выделения существенных свойств конкретных объектов»

«Автомобиль ездит на бензине или другом топливе;

трамвай, троллейбус или электричка движутся от электричества. Все это вместе можно отнести к группе « транспорт». Увидев незнакомую машину (например, автокран), спрашивают: что это? Почему?»

Подобные упражнения выполняются и с другими понятиями: инструменты, посуда, растения, животные, мебель и т.д.

Упражнение № 2. «Формирование искусственных понятий» (по Л.С.Выготскому - Л.С.Сахарову)

Материал: Три набора карточек (по девять карточек в каждом наборе). На карточках изображены геометрические фигуры (по одной на каждой карточке): треугольник, квадрат, круг. Каждая фигура изображена на фоне трех степеней насыщенности: бледно-розовом, розовом, красном. В первом наборе все фигуры черного цвета. Во втором - белого, в третьем - серого. На оборотной стороне карточек записаны бессмысленные сочетания из трех букв (для первого набора - пак, для второго - бро, для третьего - вил). Воспитатель делит карточки на группы и предлагает детям угадать задуманную комбинацию фигур. Признаки, объединяющие фигуры в группу, ученик должен выявить, иногда пользуясь бессмысленными словами, записанными на оборотной стороне карточек: фигуры, принадлежащие к одной и той же группе, на обороте имеют одинаковые надписи. Очень важно подвести детей к тому, чтобы они как можно реже заглядывали на оборотную сторону карточки. Таким образом, перед детьми стоит задача - образовать искусственные понятия, пользуясь двумя рядами стимулов: один ряд выполняет функцию объекта, на который направлена деятельность учащихся, другой ряд - функцию знаков, организующих их деятельность.

Игра: Нарисуй дорожку

Цели: учить понимать и выполнять поручения, развивать мелкую моторику.

На доске закреплен лист картона, на котором с одной стороны расположены домики с открывающимися окошками, а с другой - в случайной последовательности таблички с названиями игрушек. Педагог просит ребенка подойти к домику и открыть окошко. Ребенок самостоятельно (или отраженно-сопряженно) называет, кто "живет" в домике .Далее педагог просит ребенка найти соответствующую табличку, при этом он показывает на столбик, где написаны названия игрушек. После того педагог просит его нарисовать дорожку: "Нарисуй дорожку". Ребенок рисует дорожку фломастером от домика до соответствующей таблички. Педагог прочитывает со всеми детьми название данной игрушки.

Игра Лови шарик

Цели: развивать моторику пальцев рук, развивать интерес к общению в игре, выполнять точно инструкцию взрослого.

Педагог кладет шарик на желобок, говорит: «Будем играть! Смотри», — пускает шарик по желобку и обращается к ребенку: «Лови!». Если у ребенка не получается поймать шарик, педагог показывает, как это надо делать. После нескольких повторов ловли шарика ребенком педагог дает ему шарик и предлагает: «Кати!». Ребенок должен, подражая ранее виденным движениям педагога, прокатить шарик по желобку, а педагог - поймать шарик у другого конца желобка. Если у ребенка не получается прокатить шарик, педагог показывает, как это нужно делать, после чего ребенок вновь пробует самостоятельно осуществить прокат шарика по желобку.

Игра: Достань тележку

Цели: учить анализировать условия практической задачи: учитывать свойства орудия для достижения цели: использовать метод проб при решении практической задачи.

На столе на расстоянии, недоступном для вытянутой pyки ребенка, находится тележка с петлей, через нее свободно продета тесьма, оба конца разведены в стороны на 50 см. Ребенок может легко достать их. Для подтягивания тележки надо использовать оба конца одновременно. На тележке для привлечения внимания лежат мелкие яркие игрушки. Задача заключается в том, чтобы ребенок догадался взяться за оба конца тесьмы одновременно и подтянуть к себе тележку. Педагог просит: «Достань тележку. Поиграй». Если ребенок вытянул тесьму, то педагог вставляет ее снова обязательно за экраном. Важно, чтобы ребенок сам догадался взяться за оба конца.

Таким образом, изучение наглядно-образного мышления показало, что большинство слабослышащих имеют недостаточный уровень развития наглядно-образного мышления. Диагностика уровня развития мыслительных операций слабослышащих выявила ряд характерных особенностей этой группы детей. Значительное отставание слабослышащих детей в сравнении с их слышащими сверстниками, объясняется недостаточной степенью участия речи в процессе мышления, зависит от уровня развития речи и сроков обучения.

Эффективной для развития словесно-логического мышления является дидактическая игра, она является одновременно и средством, и способом усвоения знаний слабослышащими детьми дошкольного возраста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, можно сделать следующие выводы.

Важным в психическом развитии ребенка является формирование мышления. Именно в дошкольный период возникают не только основные формы наглядного мышления - наглядно-действенное и наглядно-образное, но и закладываются основы логического мышления - способность к переносу одного свойства предмета на другие (первые виды обобщения), причинное мышление, способность к анализу, синтезу и др.

Первичное нарушение слухового восприятия ведет к недоразвитию наиболее тесно связанных с ним функций - к недоразвитию речи, к замедлению развития мышления, памяти, воображения и других психических процессов. Компоненты психики у детей с нарушениями слуха развиваются в иных по сравнению со слышащими детьми пропорциях - наблюдается несоразмерность в развитии наглядных и понятийных форм мышления, письменная речь превалирует над устной.

Анализ психолого-педагогической литературы позволило предположить, что мышление дошкольников с нарушением слуха характеризуется рядом специфических особенностей, которые можно скорректировать с помощью специально подобранных дидактических игр, включенных в образовательно-воспитательную работу коррекционного дошкольного образовательного учреждения.

Для проверки гипотезы необходимо было провести экспериментальное исследование.

Результаты экспериментальной работы показали, что дети находятся на низком и очень низком уровне развития мышления. Были выявлены следующие особенности развития детей с нарушением слуха:

Затруднение в понимание наглядно-образных заданий непосредственно связанные с недоразвитием у детей понятий.

Нарушение аналитико-синтетической деятельности как основы мыслительного процесса.

Затруднения в использовании прошлого опыта для понимания нового материала

Неумение устанавливать причинно-следственные связи между предметами и явлениями.

Недоразвитие процессов сравнения, обобщения, конкретизации, элементов суждения, умозаключения.

Таким образом, предположение о том, что мышление дошкольников с нарушением слуха характеризуется рядом специфических особенностей, которые можно скорректировать с помощью специально подобранных дидактических игр, включенных в образовательно-воспитательную работу коррекционного дошкольного образовательного учреждения возможно, если соблюдать следующие условия:

Создание специально подобранной системы игр-упражнений с дидактическим содержанием.

Целенаправленное развитие наглядного мышления должно осуществляться на протяжении всего дошкольного периода.

Игры, направленные на формирование мышления должны быть разнообразны.

Систему игровых занятий следует включать во все виды детской деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. - М.: Издательство «Ось-89», 1997. - 224 с.
2. Богдан Н.Н. Специальная психология. - Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2003. - 220 с.
3. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2002. - 203 с.
4. Варенова Т.В. Коррекционная педагогика: учебно-методический комплекс для студентов специальности «Социальная работа». - Мн.: ГИУСТБГУ, 2007. - 112 с.
5. Волосовец Т.В., Кутеповой Е.Н. Организация коррекционно-логопедической работы в диагностических группах с детьми дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. Ч. 1. - М.: РУДН, 2007. - 87 с.
6. Головчиц Л.А. Дидактические игры для дошкольников с нарушениями слуха. Сборник игр для педагогов и родителей. - М.: ООО УМИЦ «ГРАФ ПРЕСС», 2003. - 160с.
7. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 304 с.
8. Головчиц Л.А. Коррекционно-педагогическая помощь дошкольникам с недостатками слуха с комплексными нарушениями в развитии. //Дефектология. - № 6. 2006. -С.42-48.
9. Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология: Учеб. пособие. - М.: Гардарики, 2003. - 480 с.
10. Давыдов В. В. Психологический словарь. - М.: Педагогика, 1983 - 201 с.
11. Ефимкина Р. П. Детская психология. Методические указания. - Новосибирск: Научно-учебный центр НГУ, 2000. - 47 с.