МКОУ "Линевская школа – интернат"

Доклад на МО учителей начальных классов

Формирование временных представлений

через коррекционно - развивающие упражнения у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Выполнила:

Корнильцева

Надежда Александровна

Учитель начальных классов

р.п.Линево

Содержание

Стр.

Введение 2

Глава 1. Теоретические основы формирования временных

представлений у обучающихся младшего школьного возраста

с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) 5

1.1 Общая характеристика умственно отсталых детей:

понятие и классификация, психологические особенности. 5

1.2 Особенности формирования временных представлений

у детей младшего школьного возраста с умственной

отсталостью (интеллектуальными нарушениями). 12

Глава 2. Значение коррекционно-развивающих упражнений,

дидактических игр в формировании временных

представлений умственно отсталых обучающихся. 18

2.1 Из опыта работы учителя начальных классов по

формированию временных представлений умственно

отсталых обучающихся. 18

Заключение 29

Список литературы 30

ВВЕДЕНИЕ

Формирование временных представлений и временной ориентировки является одной из сложных и актуальных научно – методических проблем, поскольку способность к восприятию времени является уникальным свойством психики человека, играющим первостепенную роль в процессах биологического и социального взаимодействия с окружающим миром.

Для восприятия времени не существует специального органа чувств. Оно характерно в той или иной мере для всех органов чувств, при этом различные свойства времени отражаются определенным комплексом анализаторов при ведущей роли одного из них.

Актуальность данной темы определяется тем, что: дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и к концу обучения в 4 классе не могут назвать дату своего дня рождения, не понимают временной терминологии, путают начало года учебного и календарного. У них нет реальных представлений об единицах измерения времени, их конкретной наполняемости, не чувствуют существенной разницы между часовой и минутной стрелками, а так же что сначала называть часы или минуты, не могут определять время по часам.

Анализ специальной литературы, касающейся проблемы изучения и формирования временных представлений дает возможность представить качественное своеобразие временных представлений и некоторые пути их формирования у умственно отсталых школьников. (С.Г. Ералиева, Б.И. Цуканов, В.В. Эк и др.).

Все меры времени (минута, час, сутки, неделя, месяц, год) представляют определенную систему временных эталонов, где каждая мера складывается из единиц предыдущей и служит основанием для построения последующей. Поэтому знакомство детей с единицами измерения времени должно осуществляться в строгой системе и последовательности, где знание одних интервалов времени, возможность их определения и измерения служили бы основанием для ознакомления со следующими и раскрывали детям существенные характеристики времени: его текучесть, непрерывность, необратимость. Знание эталонов времени, умение устанавливать временные отношения способствует осознанию детьми последовательности происходящих событий, причинно - следственных связей между ними. Ориентирование во времени должно базироваться на чувственной основе, то есть переживании длительности времени в ходе осуществления разнообразной деятельности, которая по - разному окрашена эмоционально, а также наблюдениями за явлениями и событиями окружающей жизни.

У детей с нарушением интеллекта развитие временных представлений подчиняется тем же закономерностям, что и нормально развивающихся детей. Однако характерное для них первичное поражение центральной нервной системы приводит к отставанию в формировании взаимодействия 1 и 2 сигнальных систем, к бедности чувственного опыта, связанной с узостью, недостаточной дифференцированностью и замедленностью восприятия. Поэтому возможности полноценного и своевременного развития временных представлений у детей с нарушением интеллекта ограничены по сравнению с нормально развивающимися детьми: элементарные временные представления у них формируются значительно медленнее и имеют качественные отклонения.

Результаты исследований (М.Г. Аббасов, М.В.Воронина, М.Н. Перова, И.Н. Финкельштейн и др.) показывают, что у учащихся с нарушением интеллекта, поступая в 1 класс, почти не владеют элементарной временной терминологией, не соотносят временные понятия с конкретными жизненными событиями. Они не осознают, что время непрерывно течет и его течение необратимо. Они с трудом устанавливают связи между фактами, явлениями, событиями, происходившими в разные периоды времени. Учащиеся с нарушением интеллекта имеют нечеткие представления о длительности отдельных видов деятельности. У них нет реальных представлений о единицах измерения времени, их конкретной наполняемости и элементарном практическом использовании в жизни.

Вместе с тем вышеназванные исследователи подчеркивают наличие потенциальных возможностей развития временных представлений и навыков ориентировки во времени у детей данной категории. Эти возможности, однако, могут быть реализованы только при организации специальной коррекционной работы в данном направлении.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

1.1 Умственная отсталость (интеллектуальные нарушения): понятие и классификация, психологические особенности.

Умственной отсталостью, или олигофренией, называют недостаточное развитие интеллекта и связанных с ним возможностей по причине ограниченного физиологического или функционального развития головного мозга, вследствие чего пациент физически неспособен преодолеть порог своих умственных возможностей. Таким образом, интеллектуальные способности жестко ограничены биологическими возможностями.

В преобладающем количестве случаев болезни, олигофрения вызвана врожденными факторами, однако науке известны случаи приобретенной умственной отсталости вследствие глубоких травм черепа, сосудистых дисфункций или других экзогенных факторов, влияющих на деятельность головного мозга и когнитивные возможности человека.

Умственная отсталость не подвергается лечению в силу анатомических особенностей головного мозга, а средняя и тяжелая формы расстройства, как правило, сопровождаются рядом сложных психопатологических состояний.

Олигофрения – состояние статичное, со временем не подвергающееся прогрессу или регрессу. Однако легкая форма характеризуется сглаживанием клинических признаков во взрослом возрасте вследствие приобретенного жизненного опыта и занятия человеком своей ниши в социуме.

Педагогическая классификация М.С. Певзнер.

Наиболее приемлемой для решения задач олигофренопедаго­гики считается классификация, разработанная известным отечест­венным дефектологом М. С. Певзнер для детей-олигофренов.

В основу этой классификации положен клинико-патогенетический подход. Клиническая картина включает в себя сумму факторов и их взаимодействие: этиологию, характер болезненного процесса, его распространение и время поражения (последнее имеет особое значение по отношению к детям). Степень поражения ЦНС может быть различной по тяжести, локализации и по времени наступле­ния. Другими словами, этиология патологического развития может быть самой разнообразной, а это, в свою очередь, определяет инди­видуальные особенности физиологического, эмоционально-воле­вого и интеллектуального развития умственно отсталого ребенка.

Выделяет пять основных форм:

1**.** Неосложненная форма – отклонения у ребенка в познавательной деятельности не сопровождается грубыми нарушениями анализатора. Эмоционально-волевая сфера относительно сохранна. Ребенок способен к целенаправленной деятельности при условии, что задания ему поняты и доступны. В привычной ситуации поведение такого ребенка не имеет резких отклонений.

2. Олигофрения с неустойчивостью эмоционально-волевой сферы (по типу возбудимости и тормозимости). Нарушения, присущие ребенку, отчетливо проявляется в изменении поведения и снижении работоспособности.

3. Олигофрения с психопатоподобным поведением. У ребенка отмечаются резкое нарушение эмоционально-волевой сферы. На первом плане оказывается недоразвитие личностных компонентов. Наблюдается снижение к критичности, к себе и к окружающим, характерна расторможенность. Ребенок склонен к неоправданным аффектам.

4. Олигофрения с нарушением лобных частей мозга. Резкие нарушения моторики. Дети вялые, безынициативные, беспомощные. Речь многословна, но часто бессодержательная, имеет подражательный характер. Дети не способны к психическому напряжению к целенаправленной деятельности.

5. Олигофрения с нарушением функций анализаторов. Возникает, когда диффузное поражение коры сочетается с более глубокими поражениями мозговой системы. Эти дети имеют локальные дефекты речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата.

Ведущим дефектом при олигофрении является недоразвитие всей познавательной деятельности ребенка и особенно мышления.

Степень этого недоразвития может быть различной.

Восприятие окружающего мира детьми-олигофренами в подавляющем большинстве адекватно, однако сам процесс восприятия этого мира малоактивен. Процесс восприятия часто ограничен различными дефектами органов чувств, но и при хороших зрении и слухе восприятие внешних впечатлений затрудняется из-за недостаточности активного внимания.

Недостаточность и замедление развития зрительных, слуховых, кинестетических и других процессов восприятия нарушают ориентировку детей в окружающей среде, препятствуют установлению в сознании больного полных и адекватных связей и отношений между объектами реального мира. Это приводит к тому, что представления у этих детей обычно нечетки и малодифференцированны.

Перечисленные выше нарушения восприятий и представлений (предпосылок интеллекта) отрицательно сказываются на формировании мышления - слабость абстрагирования, неспособность к обобщению, умозаключению и отвлечению. Именно в значительном недоразвитии словесно-логического мышлениязаключается своеобразие познавательной деятельности олигофренов. В меньшей мере это своеобразие проявляется в процессе наглядно-образного мышления. Вследствие недоразвития высших психических функций отмечаются затруднения обобщать впечатления прошлого и настоящего, делать из них выводы и таким образом приобретать опыт, новые знания и понятия. Запас знаний всегда ограничен. Вследствие затруднения усвоения отвлеченных понятий больные не улавливают их переносного смысла.

Неспособность к абстракцииможет проявляться уже и в том, что счет производится только в именованных числах или при помощи подсобных предметов, счет отвлеченных чисел недоступен.

Затруднено отличие главного от второстепенного, дифференциация явлений разного порядка, лучше усваивается форма, нежели внутренний смысл явлений.

Умственно отсталым детям  трудно найти сходство или различие между предметами по характерным признакам, высказать суждение о предмете, явлении, создавшейся ситуации, самостоятельно оценить ситуацию и найти в ней свое место. Вот почему у этих детей иногда имеют место неадекватные реакции и недостаточно осмысленные формы поведения.

Память удетей данной категории имеет особенности, которые вызывают значительные трудности при изучении нового материала. Выработанные условные связинепрочны и быстро угасают. Обычно детали, второстепенные признакипредметов и явлений плохо или совсем не фиксируются. Указанные особенности памяти требуют неоднократного повторения материала. Заметные нарушения памяти могут быть обусловлены неспособностью удержать в памяти воспринятые образы или устанавливать связь с прошлым опытом, что связано с недостаточностью ассоциативного процесса, способности к умозаключению.

Таким детям свойственны замедление и «непрочность» запоминания. Особенно страдает логическое, опосредованное запоминание, т.е. высший уровень памяти, в то время как механическая память может быть сохранной или даже гипертрофированно развитой. Наряду с явной недостаточностью смысловой памяти иногда наблюдается хорошая изолированная память на имена, числа, даты, мелодии. Даже в случаях хорошей механической памяти больные способны к восстановлению только отдельных деталей, они не воспроизводят сложной картины событий, сложного комплекса впечатлений.

Наиболее же существенным нарушением психической деятельности у детей с умственной отсталостью является недостаточность критического отношения к себе и ситуации, неспособность понять целесообразность своих поступков и предвидеть их последствия, что имеет самое существенное значение при судебно-психиатрических экспертизах. Общественно опасные действия связаны с неспособностью охватить ситуацию в целом, предвидеть прямые и второстепенные последствия своих действий, оценить и прогнозировать развитие тех или иных событий.

Нарушения волевой  деятельности  характеризуются слабостью побуждений и инициативы, недостаточной самостоятельностью*.*Слабость воли у многих детей выражается еще и в том, что они легко подчиняются чужому влиянию*,* не проявляют настойчивости и инициативы в достижении цели.

Одним из видов волевой деятельности является внимание, состояние которого существенно влияет на развитие детей, приобретение ими знаний. Произвольное, целенаправленное внимание отличается неустойчивостью — дети легко отвлекаются на любой посторонний раздражитель; внимание таких детей с трудом привлекается и фиксируется, легко рассеивается. Им трудно сосредоточить внимание на каком-то определенном предмете, что очень осложняет их обучение.

Однако, как показывает педагогическая практика, в процессе обучения и воспитания внимание становится более устойчивым, расширяется его объем. Этому весьма способствует овладение навыками самообслуживания и выполнения трудовых заданий.

Нарушения поведения детей данной категории являются следствием несовершенства волевых функций, при этом они весьма разнообразны - от расторможенности до аномальной реакции на стресс.

Нарушения деятельности отличаются своеобразием: отсутствие инициативы, наклонность к подражанию и повторению заученных штампов, неспособность к переключению на новые виды деятельности.

Расстройства эмоциональной сферы. В процессе познания большое значение имеет эмоциональный (чувственный) фон, активизирующий работу мышления. Как уже было отмечено выше, снижение остроты восприятий и сужение диапазона представлений характерно для олигофренов, что сказывается и на их эмоциональном состоянии. Общим характерным признаком для эмоционально-волевой сферы этих лиц является с одной стороны недостаточность тонких дифференцированных эмоций,с другой *-* преобладание аффектов. Эмоциональные переживания ограничены интересами, имеющими к ним непосредственное отношение. Чем сильнее выражена умственная отсталость, тем больше желаний, направленных на удовлетворение элементарных потребностей (утолить голод, избежать холода и т.д.). Они редко испытывают недовольство собой, сознание вины.

В то время как элементарные эмоции могут быть относительно сохранными, высшие эмоции, прежде всего нравственные, оказываются недоразвитыми и недостаточно дифференцированными. Преобладают главным образом непосредственные переживания, эмоции, вытекающие из конкретной ситуации и деятельности, актуальные только в данный момент.

Признаки недоразвития в двигательной сфере. Недоразвитие психомоторики проявляется прежде всего в запаздывании и замедлении темпа развития локомоторных функций*,* в непродуктивности и недостаточной целесообразности последовательных движений, в двигательном беспокойстве и суетливости. Движения детей бедны, угловаты и недостаточно плавны. Недостаточность развития двигательной сферы особенно проявляется в тонких и точных движениях, жестикуляции и мимике.

Расстройства речи в большинстве случаев отражают глубину умственной отсталости. Медленное развитие речи иногда является выражением недостаточного развития моторики и неспособности владеть своими движениями. В таких случаях понимание речи начинается раньше, чем умственно отсталые лица начинают говорить (немота без глухоты). В других случаях недостаточность речи в большей степени связана с дефектом высших психических функций, чем двигательных. При достаточно развитой устной речи может быть недоразвита способность к чтению и письму.

  Словарь накапливается медленно и никогда не достигает уровня, который характерен для нормы. У многих детей-олигофренов бывает нарушена структура слова: они не договаривают окончаний, делают пропуски, искажают или заменяют звуки. Характерно неправильное смысловое употребление слов. Могут быть также такие дефекты, как косноязычие, дизартрия и т. п. Ослаблен контроль за собственной речью. Нередко страдает понимание речи окружающих; последнее в большей мере относится к детям с выраженной формой слабоумия.

Формирование личности умственно отсталых детей определяется не только степенью интеллектуального недоразвития и возрастом, но и условиями воспитания, обучения и другими факторами.  Уровень приспособления к социальным условиям широко варьирует в зависимости от глубины дефекта. При легкой умственной отсталости обучающиеся неплохо разбираются в привычных житейских ситуациях и у них отмечается относительная сохранность практической ориентировки.

1.2 Особенности формирования временных представлений у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

В результате органических изменений центральной нервной системы, у детей с умственной отсталостью отмечаются нарушения в работе всех анализаторов. Недоразвитие мозга и связанные с этим нарушения динамики нервных процессов приводят к тому, что корковый анализ и синтез раздражителей, воздействующих на ребенка, в той или иной степени нарушаются (Шиф Ж. И.)

Интеллектуальное недоразвитие приводит к нарушению познавательной деятельности. Полноценная познавательная деятельность лежит в основе овладения ребенком социальным опытом, без которого он не сможет стать полноценным членом общества.

Диффузный характер олигофрении приводит к нарушению личности ребенка в целом. Признаки недоразвития обнаруживаются в особенностях речи: такие дети не понимают значения многих слов, особенно тех, которые выражают качества, свойства и отношения предметов, то есть сенсорных эталонов (С.Д. Забрамная, С. Я. Рубинштейн и другие).

Для детей с нарушениями интеллекта характерен ограниченный словарный запас, их речь маловыразительна, часто аграмматична.

Поражение мозга затрагивает мыслительный процесс, а также такие процессы, как активное восприятие, произвольное внимание, память, отмечаются также нарушения моторной сферы и работоспособности.

Внимание детей с интеллектуальной недостаточностью плохо фиксируется, легко рассеивается. Все новое усваивают очень медленно и только после многократного повторения, больше всего страдает смысловая память, недостаточно и логически опосредованное запоминание. Однако хорошо развита механическая память.

В деятельности детей с нарушениями интеллекта отсутствует план, они несамостоятельны, с трудом переключаются на новые виды деятельности, могут длительный срок заниматься одним и тем же делом.

Вопросы изучения особенностей формирования временных представлений и понятий у детей с нарушениями интеллекта были освещены в работах М. Г. Аббасова, С. Г. Ералиевой, В. В. Эк и другими.

Формирование временных представлений и ориентировки во времени у умственно отсталых детей проходит с еще большими трудностями и гораздо медленнее, чем у нормально развивающихся детей. Такой вывод был сделан И. И. Финкельштейном (1961год), изучившим представления и понятия о времени у детей-олигофренов с первого по седьмой класс вспомогательной школы в возрасте от девяти до семнадцати лет. Свое исследование И.И.Финкельштейн проводил по трем направлениям:

* представления и понятия о времени, не связанные со счетом (бытовое время)
* представления и понятия о времени, связанные со счетом (математическое время)
* представления и понятия о времени, как об историческом отрезке (историческое время)

Исследование показало, что нормально развивающиеся первоклассники лучше ориентируются во времени, чем умственно отсталые ученики первого класса вспомогательной школы. Умственно отсталые школьники, поступившие в 1 класс не знают дней недели, почти не владеют элементарной временной терминологией. Они не могут представить того, что время течет не останавливаясь, и его течение необратимо. Некоторые ученики считают, что ночью часы останавливаются, так как все спят.

Ученики заучивают названия времен года, однако применить свои знания не могут.

У умственно отсталых детей нет реальных представлений о единицах измерения времени, их конкретной наполняемости.

Дети с нарушениями интеллекта имеют очень нечеткие представления о длительности отдельных видов деятельности, даже тех, которые связаны с их повседневной жизнью.

У умственно отсталых школьников единичные соотношения мер времени также усваиваются с трудом. Например, они считают, что час меньше минуты, в часе 100 минут. Это затрудняет процесс усвоения математических знаний (например, при решении арифметических задач с именованными числами).

Отмечаются затруднения в формировании представлений отдаленности и последовательности событий. Им трудно представить отрезки времени, удаленные на сотни, тысячи, десятки лет.

Временные понятия трудны для усвоения, так как очень специфичны. Их специфичность объясняется:

* Невозможностью восприятия времени органами чувств: время в отличие от других величин (длины, веса, площади и т.д.) нельзя видеть, осязать, мускульно ощущать.
* Косвенным измерением времени, то есть измерением через те измерения, которые происходят за определенный промежуток времени: расстоянием (пешеход прошел 5 километров за один час), количеством движений(2 хлопка-одна секунда) и т. д.
* Отличными от закономерностей соотношениями десятичной системы исчисления(1час-60минут, 1минута-60секунд и т.д.)
* Обилием временной терминологии(потом, раньше, сейчас, после, до, медленно, скоро) и относительностью ее употребления(то, что вчера было завтра, завтра будет вчера).

Особое значение для организации деятельности ребенка имеет его умение соотносить темп деятельности с заданными условиями. Такое умение обеспечивает возможность использовать продуктивно свое время на уроках. Умственно отсталые дети могут ориентироваться на заданное время и менять при этом темп своей деятельности. Изменение в темпе длительности под влиянием изменения условий имеются и у нормальных, и у умственно отсталых детей. В измененных условиях относительная скорость увеличивается у умственно отсталых детей несколько меньше, чем у нормально развивающихся детей.

Проявление несформированности ориентировки во времени у разных детей оказываются весьма различными. У одних выявляется слишком большой интервал между получением задания и началом его выполнения. У других замедлен сам темп деятельности, третьи постоянно отвлекаются от основной задачи в ходе ее выполнения.

Планирование деятельности умственно отсталых детей характеризуется большими трудностями, в том числе, связанными с недостаточным учетом времени - его длительности, последовательности распределения деятельности во времени, темпа. Они не соотносят темп своей деятельности с заданным временем.

Используя принцип поэтапного формирования ориентировки во времени, предложенный Рихтерман Т.Д., были разработаны методические приемы, позволяющие реализовать указанный принцип в работе с аномальными детьми. В методику формирующего эксперимента введено моделирование временного интервала (минуты) с помощью бумажных полосок – «минуток».

Исследования показали, что в результате специально организованного обучения у умственно отсталых школьников формируются некоторые временные представления и ориентировка во времени в процессе практической деятельности. Особую сложность в процессе обучения вызывает разная степень несформированности временных представлений и различные скорость и уровень их усвоения умственно отсталыми детьми.

В другом эксперименте Ералиева С.Г. знакомила детей с днями недели. Экспериментальное обучение показало, что умственно отсталые дети, усваивая в процессе занятий отдельные знания, не усваивают именно те представления, которые наиболее тесно связаны с процессом мышления: они не овладевают обобщенным термином, не могут проследить изучаемую последовательность и взаимосвязь ее отдельных компонентов, у них не формируются связи и отношения, которые могут позволить ребенку правильно ориентироваться во времени и в соответствии с этим планировать свою деятельность (Ералиева С.Г.).

Процесс обучения, в связи с особенностями познавательной деятельности умственно отсталых детей должен иметь коррекционную направленность.

Своеобразие процессу обучения придает включение в его организацию целой системы средств: индивидуальный и дифференцированный подход, наглядность, обеспечивающая возможность развить у детей эмоциональную и сенсомоторную сферы, мышление, речь и другие психические процессы, активность и самостоятельность ребенка в процессе обучения как условие его психического развития, сниженный темп обучения, учитывающий особенности высшей нервной деятельности детей с проблемами в развитии, повторяемость в обучении, структурная простота содержания формируемых знаний, умений и навыков (Баряева Л.Б.).

Основной формой обучения является урок. Но познавательная деятельность детей с нарушением интеллекта нарушена и развивается значительно медленнее, чем у детей с нормальным интеллектом. Поэтому обучение умственно отсталых детей имеет свою специфику.

Особенности детей с нарушением интеллекта с их быстрой утомляемостью, отвлекаемостью, затруднениями при необходимости применять умственные усилия требуют внесения игровых моментов, частой смены форм работы, перерывов для отдыха, и кроме того, постепенного вовлечения их в учение с постоянным учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка (Морозова Н.Г.).

Ведется большая работа по закреплению и многократному повторению пройденного материала, так как детям с нарушением интеллектуального развития свойственно быстрое забывание. Весь процесс формирования временных представлений у детей с нарушением интеллекта проводится с учетом следующих требований:

* необходимо формировать временные представления на базе детских наблюдений, опыта, практики. Связывать каждый факт, явление, события со временем, в которое оно протекает;
* знакомить учащихся (до изучения единиц измерения времени и их соотношений) с помощью бесед, игр с отношениями времени, сутки больше, чем день или ночь, сутки меньше недели, год больше месяца, час больше минуты и т. д.;
* показывать продолжительность единиц времени, возможное конкретное их содержание с тем, чтобы ученик ощутил длительность этого промежутка времени в различных условиях, постиг путем опыта, что можно сделать за ту или иную единицу времени;
* формировать, как можно раньше, правильные представления о длительности событий, явлений, которые учащиеся постоянно наблюдают или в которых участвуют (например, режимных моментов, урока, перемены и т. д.);
* проводить работу по формированию временных представлений и понятий на других учебных предметах (уроках музыки, русского языка, физкультуры, рисования) и во внеурочное время;
* проводить работу по развитию временных представлений систематически независимо от темы урока, затрачивая по 5-10 минут урока.

Весь процесс формирования временных представлений у детей с нарушением интеллекта проводится по следующим этапам (Гаврилушкина О.П., Стребелева Е. А. и др.):

* по подражанию действиям взрослого
* по образцу действия взрослого
* по словесной инструкции взрослого

Таким образом, специфика временных понятий и нарушение психического развития детей с нарушением интеллекта затрудняют возможность самостоятельного, спонтанного познания и развития временных представлений. В связи с этим особое значение приобретает специально организованный процесс обучения.

ГЛАВА II. ЗНАЧЕНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ УПРАЖНЕНИЙ, ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ.

2.1 Из опыта работы учителя начальных классов по формированию

временных представлений умственно отсталых обучающихся.

Предлагаемые игры и упражнения расположены в следующей системе: вначале начинается исследование уровня развития определенной познавательной функции учащихся, а затем их коррекция и развитие упражнениями и играми. Предложенные упражнения и игры позволяют при сравнительно небольших затратах времени закрепить получаемые знания школьника, умения обобщать, анализировать учебный и внеучебный материал, выделять существенные свойства предметов, уровень развития произвольного внимания школьника, его восприятия, наблюдательности.

Коррекционно-развивающие упражнения и игры находят своё применение в различных предметных областях, что позволяет учителю внести дидактическое разнообразие в технологию обучения на всех этапах и звеньях учебно-воспитательного процесса, преодолевать либо компенсировать нарушенные психические функции, социализировать умственно отсталого ребенка.

Цель работы: создание системы коррекционно-развивающих упражнений по формированию временных представлений у учащихся с нарушением интеллекта.

Поставленная цель реализуется решением следующих задач:

- Провести диагностику уровня сформированности временных представлений у учащихся;

- Разработать и реализовать систему коррекционно- развивающих упражнений по формированию временных представлений у учащихся 4 класса;

- Выявить динамику развития временных представлений по результатам проведенного обучения.

Перед началом обучения (сентябрь) провела обследование развития представлений о времени. При обследовании умения ориентироваться во времени, выделяю 20 формируемых навыков.

Результаты обследования позволяют сделать вывод.

Проявление несформированности ориентировки во времени у разных детей оказываются весьма различными. Сведения о днях недели и о частях суток сформированы недостаточно. Определяют время суток, связывая с каким-то видом деятельности, который постоянно повторяется в определенный отрезок суток (учебные занятия начинаются утром, спят ночью). Ориентируются, в основном на степень освещенности неба, не учитывая положения Солнца. Не привлекается так же и деятельность людей.

Времена года знают и называют, но имеют нечеткие представления о цикличности этих временных отрезков, их последовательности. Наиболее трудным оказалось - умение определять и чувствовать определенные отрезки времени. Знают название месяцев, но затрудняются в определении последовательности . Имеют представление о назначении часов, но не все умеют ими пользоваться. При определении времени не используют три способа его обозначения: настоящее, прошедшее, будущее.

Особую трудность для школьников представляет дифференциация слов, сходных по звучанию (март - май, июнь - июль, новый календарный год - новый учебный год).

Учащиеся испытывают трудности в соотношении событий и дат личной жизни во времени. Они имеют недостаточные представления о дате своего рождения и дате рождения членов семьи.

У одних выявляется слишком большой интервал между получением задания и началом его выполнения. У других замедлен темп деятельности, третьи постоянно отвлекаются от основной задачи в ходе ее выполнения.

В своей работе использую следующие формы работы:

* Наблюдение. Каждый факт, явление, событие сопоставляю со временем, в которое оно протекает.
* Беседы, игры, упражнения с отношениями времени: сутки больше, чем день или ночь, сутки меньше недели, год больше месяца, час больше минуты, и т.д.
* Проблемные специальные ситуации, требующие от учеников оценки определенного промежутка времени.

**Методы обучения:**

* Словесный
* Наглядный
* Практический
* Частично - поисковый
* Объяснительно-иллюстрированный

Обязательным условием формирования системы представлений о времени является использование сочетания различных видов наглядных средств, индивидуальный и дифференцированный подход, повторяемость в обучении.

Для эффективного решения поставленных задач мною были выделены методические приемы, основанные на взаимодействии тактильного, зрительного, слухового анализаторов, которые можно использовать в процессе формирования временных представлений:

* подвижная аппликация;
* коллективное создание рассказа по сюжетным картинкам;
* работа с "зашифрованным" письмом и "деформированным" текстом;
* постановка проблемного вопроса;
* анализ специально созданной реальной ситуации, требующей от учащихся временной оценки;
* прием вхождения в образ (при двигательном моделировании) и другие приемы.

Например:

Можно смоделировать небо в разное время суток.

Ученикам раздаются карточки различных цветов, символизирующие цвет неба в разное время суток, и картонные модели месяца, звезд, солнца различных конфигураций и цветов, а далее предлагаю смоделировать (изобразить) ночное, утреннее или вечернее небо, используя данные символы.

При работе с моделями обращаю внимание на правильное выделение существенных признаков рассматриваемых объектов с целью предупреждения их смешения. В процессе обучения уточняются значения определенной группы слов и словосочетаний: зима, весна, лето, осень; ранняя осень {зима, весна, ...), середина времени года, поздняя осень {весна, лето, ...); сезон, год.

В процессе создания модели дети руководствуются знанием существенных признаков моделируемого ими объекта (например, утреннего неба). Такая работа требует одновременно взаимодействия целого ряда анализаторов (зрительного, кинестетического, слухового), что очень важно в освоении представлений о времени.

Работая с "деформированным текстом" предлагаю на слух или с опорой на текст найти ошибку в описании признаков времен года их последовательности, каких - то событий: исторических или основанных на их личном опыте.

Прием работы "с зашифрованным письмом" применяю для закрепления имеющихся знаний (признаки определенного отрезка времени: дети получают "письмо" с намеренно вставленными ошибками или с не законченными предложениями. Дети, прослушав "письмо", определяют ошибки, допущенные в описании и исправляют их.

Например: " С каждым днем все ярче и ярче светит солнце. На реках треснул лед, зажурчали ручьи. Большими стаями потянулись в теплые страны птицы. На деревьях набухли пахучие почки. Показались первые цветы - подснежники".

Систематически, независимо от темы занятия, провожу работу по развитию, закреплению знаний временных представлений.

Например: в первой части урока (организационный момент) предлагаю ответить на вопросы, отгадать загадки, выполнить упражнения.

- назови число, когда начинается учебный год;

- назови первый месяц зимы;

- назови месяц четвертый от начала года;

- в какое время суток ты ужинаешь?

- назови пятый день недели.

- какой сегодня день недели,(какой будет завтра, был вчера) и т.п.

С целью развития представлений о временах года и уточнения их вербальных значений учащимся предлагаю следующие виды упражнений:

- рассмотри картинки с изображением времен года и определи, чем они различаются;

- покажи на картинках определенное время года, назови его признаки;

- назови последовательность времен года по картинкам (с разных точек отсчета);

- найти ошибки в последовательности изображенных времен года и разложи правильно;

- вложи выпавшую картинку в последовательный ряд времен года.

Обязательным условием формирования системы представлений о времени является использование сочетания различных видов наглядных средств, индивидуальный и дифференцированный подход, повторяемость в обучении.

В ходе обучения использую наглядные методы: демонстрация иллюстративно-изобразительного материала (рисунков, картин, перфокарт), демонстрация реальных предметов, приборов (календарей, часов, секундомера), демонстрация графических моделей (модели суток, недели, года, циферблата часов и т.д.), наблюдение объектов и явлений окружающей действительности.

Подбор наглядных средств для формирования временных представлений осуществляю в соответствии с дидактической целью обучения, содержанием учебной информации, логикой ее изложения, психологическими закономерностями усвоения знаний обучающимися. В наглядных пособиях, предназначенных для формирования представлений о временах года, сутках, неделе, месяцах существенным признаком для учащихся выступает цвет. Цветной символ, по словам Т.Д. Рихтерман, является своего рода условным знаком, который учащиеся легче воспринимают в качестве носителя определенной информации.

Поэтому в качестве символа временных интервалов мы с детьми определили: синий цвет и оттенки синего для зимы и зимних месяцев, зеленый и оттенки зеленого для весны и весенних месяцев, красный и оттенки красного для лета и летних месяцев, желтый и оттенки желтого для осени и осенних месяцев.

Такие условные знаки применяю в работе индивидуально с детьми, которые особенно затрудняются в усвоении временных представлений.

Кроме того, в работе использую практические методы обучения: упражнения (комментированные, репродуктивные, тренировочные, творческие, конструктивные) как многократное выполнение умственных или практических действий; дидактическая игра как активная учебная деятельность по моделированию изучаемых явлений, процессов; наглядно-практический метод моделирования, как процесс создания модели и ее использование для формирования представлений о свойствах и признаках объектов, явлений и их отношений.

Все упражнения и игры провожу так, чтобы школьники самостоятельно смогли заметить свои ошибки и постарались их исправить. В этом случае трудности не снижают интереса к заданию, а становятся мотивом для продолжения поиска правильного решения. Как правило, подобные упражнения способствуют не только формированию временных представлений обучающихся, но и развитию познавательной деятельности в целом. Кроме того, вариативность заданий способствует поддержанию познавательного интереса у детей.

В работе над формированием временных представлений применяю прием создания проблемных и специальных ситуаций, требующих от учащихся оценки определенного промежутка времени, представление конкретной наполняемости 1 секунды, 1 минуты, продолжительности урока, перемены и т.д.

При создании таких ситуаций важно показать значимость умения правильно определять и рассчитывать время, экономить его. В процессе разрешения проблемных ситуаций у учащихся постепенно развивается "чувство времени" так необходимое им для планирования собственной деятельности во времени.

Учащимся предлагаю измерить длительность 1 минуты по песочным часам, помолчать 1 минуту, похлопать в ладоши, написать буквы в алфавитном порядке, прочувствовать длительность минуты при выключенном зрении (посидеть с закрытыми глазами). Организую и другие виды деятельности, в которых школьники могли бы пронаблюдать наполняемость 1 минуты: письмо цифр, вырезание полосок из бумаги, чтение предложений, штриховка геометрических фигур, пришивание пуговиц и т.д. Интервалы времени постепенно увеличиваются, а задания - усложняются.

Особое значение придаю занятиям, на которых ученики обучаются умению определять время по часам.

На циферблате модели часов, разделенном на минуты, прошу ребят определить, что изменилось. Они обнаруживают на знакомых им часах новые деления. Еще раз уточняем, что расстояние от одной черточки до другой равно 1 минуте. Вместе с детьми передвигаем стрелку часов с 12 на одно деление: Прошла 1 минута, потом - на второе деление: Прошла еще 1 минута. 1 минута и еще 1 минута - прошло 2 минуты.

Учащиеся, пересчитывая деления между двумя соседними числами на циферблате, убеждаются, что их количество одинаково и равно 5. Сложив все деления на часах, они приходили к выводу, что их 60, а если минутная стрелка пройдет целый круг, все 60 делений (минут), то пройдет 1 час.

Выполняя работу, рассчитанную на 3 (5,10) минуты, учащиеся сравнивают с той, которую выполняли за 1 минуту. Например, при чтении рассказа сравнивали, сколько предложений прочитали за 1 минуту и за 5 минут,

Упражняясь в определении времени с точностью до 3-х 5, 10 минут, внимание детей обращаю на правильное отражение в речи определяемого времени, как прошедшего, так и текущего: Прошло 5 часов 10 минут, сейчас 9 часов 10 минут, а так же самостоятельного использования временной терминологии (сначала, потом, начало и конец события, раньше, позже, сейчас и др.)

Работая с моделью часов, школьники закрепляют представление о соотношении: 1 сутки = 24 часа. Они передвигали стрелки часов к 12, 12 часов ночи - это 0 часов или начало новых суток. Отсюда начинается отсчет времени следующих суток: 0 часов 5 минут, 0 часов 20 минут, 1 час ночи, 6 часов утра, ...13 часов дня, ...20 часов вечера, ...24 часа ночи или 12 часов, или 0 часов и начало новых суток.

Параллельно с измерением времени учу ребят оценивать длительность своей деятельности, регулировать темп ее выполнения.

В разных видах практики у детей складываются более реалистические представления о времени и его единицах (час, день, сутки, год).

"Определение времени по часам", " Время и его значение", " Мерила времени", "Новогоднее приключение Снеговика", "Цена минуты" и т.п.

Это специально организованные занятия на которых расширялись знания о различных видах часов (песочные, механические, электронные кварцевые, астрономические, биологические), отрабатывалось умение измерять время при помощи специальных приборов (секундомер, хронометр) , вводилось понятие как " историческое время" (век, тысячелетие), " календарь" (карманный, отрывной, настольный, настенный, ) и по роду материала, который в них собран: женский, спортивный, школьный, религиозный, медицинский, в мире искусств и др. Календарь удобен, чтобы вести счет времени - годам, месяцам, неделям, дням. Довожу до понимания детей, что в более общем смысле понятие "календарь" означает всю систему исчисления времени.

Особенности детей с нарушением интеллекта с их быстрой утомляемостью, отвлекаемостью, затруднениями при необходимости применять умственные усилия требуют внесения игровых моментов, частой смены форм работы, перерывов для отдыха, и, кроме того, постепенного вовлечения их в учение с постоянным учетом индивидуальных способностей каждого.

Дидактические игры, коррекционно - развивающие упражнения - это не просто времяпрепровождение и заполнение свободного времени детей, не игрушки и не «мультики», а четко спланированный и целенаправленный педагогический прием для закрепления и расширения и применения на практике полученных ими знаний. В процессе игры, выполнения специальных упражнений обучающиеся учатся самостоятельно применять полученные знания в повседневной жизни. Несомненно, это положительно сказывается на их умственном и эмоциональном развитии. Свою обучающую роль дидактические игры, коррекционно - развивающие упражнения выполняют успешно, если они применяются в комплексе, и предполагают множество вариантов использования. По содержанию и структуре они хорошо сочетаются с другими методами и приемами в обучении.

Формирование у детей временных представлений имеет большое значение для развития их познавательной и личностной сфер и для их адаптации и интеграции в современном обществе. После окончания школы жизнь предъявляет выпускникам ряд сложных требований, в том числе связанных с умением ориентироваться во времени. Им предстоит планировать свой рабочий день, свою деятельность во времени, влиять на ее ход и результат, экономить свое личное время.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема особенности формирования временных представлений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью была рассмотрена в данной работе в теоретическом и практическом аспектах, что позволило раскрыть актуальные и потенциальные возможности обучающихся и осуществлять своевременную коррекционную работу.

Разработанная система коррекционно-развивающих упражнений, специально организованное обучение позволяет обучающимся с умственной отсталостью быстрее и успешнее овладеть способностью усваивать временные представления необходимые для последующего обучения, профессиональной подготовки. и социальной адаптации.

Представление о времени у детей совершенствуется, становится осознанным, развивается чувство времени.

Овладение данными знаниями, практическими навыками помогает детям понять смысл изменений, происходящих в природе и в жизни людей, устанавливать причинно - следственные связи между событиями.

Обогащается активный словарь за счет уточнения и употребления слов, обозначающих временные отношения и меры времени.

Подбор и разъяснение скрытого смысла пословиц и поговорок, отгадывание загадок, составление рассказов, отражающих временные связи и отношения, способствуют развитию у детей процессов мышления.

В дальнейшем, считаю необходимым продолжить коррекционно- развивающую работу по формированию практических представлений о времени и умения в нем ориентироваться.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аббасов, М.Г. Особенности восприятия и понимания времени у умственно отсталых первоклассников / М.Г. Аббасов  // Дефектология. - 1983. - №5. - С. 35-41.
2. Баряева, Л.Б. Математическое развитие дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: Монография. / Л.Б. Баряева .-С-Пб.: Изд-во HGUE bv/ F/В/ Герцена, 2003.-287 с.
3. Воронина М.В. Представления о мерах времени у учащихся вспомогательных школ // Дефектология. 1996. - №3. - С. 28-30.
4. Воронина, М.В. Особенности временных представлений у умственно отсталых первоклассников / М.В. Воронина // Дефектология.- 1994. - №5. - С. 37-39.
5. Гаврилушкина, О. П. Воспитание и обучение умственно
6. отсталых дошкольников / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова.- М.: 1980
7. Ералиева, С.Г. Особенности временных представлений и ориентировки во времени у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста/ С.Г. Ералиева // Дефектология.-1994. - №6. - С. 33-35.
8. Катаева А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: Кн. для учителя/А.А. Катаева,Е.А. Стребелева
9. –М.: «БУК-МАСТЕР», 1993.– 191 с: ил.
10. Морозова, Н.Т. Формирование познавательных интересов у аномальных детей/ Н.Т. Морозова .- М .: Просвещение, 1969.
11. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж.И. Шиф.- М.: Просвещение, 1965.-69-72с.
12. Певзнер, М.С., Лубовский, В.И. Динамика развития детей-олигофренов / М.С.Певзнер, В.И.Лубовский – М.: АПН РСФСР, 1963.
13. Перова, М.Н. Методика преподавания математики в спец. (коррекционной) школе VIII вида / В.И. Перова. - М.: ВЛАДОС, 1999.
14. Принципы отбора детей во вспомогательные школы / под ред. Г. М.
15. Дульнева,А. Р. Лурия.-М.: Просвещение, 1973г.
16. Развитие, воспитание и обучение дошкольников с нарушением
17. интеллекта: Хрестоматия / состав. Л. Б. Баряева, А. П. Зарин, Е. Л. Ложко.-
18. С-Пб, 1996.Рихтерман, Т.Д. Как дети ориентируются во времени / Т.Д. Рихтерман // Дошкольное воспитание.- 1968. - №4. - С. 32-36.
19. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн.- М.: Просвещение, 1986. - 192 с.
20. Финкельштейн, И.Н. Представления и понятия о времени у детей-олигофренов / И.Н. Финкельштейн.- М.: Просвещение, 1998. - 294 с.
21. Эк, В.В. Обучение математике учащихся младших классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений: Пособие для учителя / В.В. Эк - М.: Просвещение, 2005.-221с.