

**ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ  
У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

УДК [37.015.3+159.9-053.8-053.8:612.8](072.8)

ББК 88.8я73

П47

### **Р е ц е н з е н т ы:**

кандидат психологических наук  
директор Психологического центра РОСТ г. Саратова

*М.В. Лысогорская*

кандидат психологических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики  
Саратовского национального исследовательского государственного университета  
имени Н.Г. Чернышевского

*Т.Ф. Рудзинская*

П47 **Познавательные процессы у детей с умственной отсталостью:** учебное пособие /  
Л.В. Шипова. – Саратов, 2018. – 60 с.

Учебное пособие посвящено вопросам изучения познавательных процессов у детей с умственной отсталостью. В пособии раскрываются история и современное состояние изучения познавательных процессов у детей с умственной отсталостью, рассматриваются особенности ощущений, восприятия, представлений, внимания, памяти, мышления и речи у умственно отсталых детей, анализируются общие, типологические и индивидуальные особенности познавательных процессов у умственно отсталых детей разных возрастных групп.

Пособие предназначено для студентов и преподавателей вузов, а также практикующих педагогов-психологов в образовательных учреждениях

Рекомендовано к изданию Учебно-методической комиссией  
факультета психолого-педагогического и специального образования  
СГУ имени Н.Г. Чернышевского

УДК [37.015.3+159.9-053.8-053.8:612.8](072.8)

ББК 88.8я73

## СОДЕРЖАНИЕ

1. Особенности ощущений и восприятия умственно отсталых детей.....	4
2. Представления умственно отсталых детей.....	17
3. Память умственно отсталых детей.....	23
4. Внимание умственно отсталых детей.....	34
5. Речь умственно отсталых детей.....	41
6. Мышление умственно отсталых детей.....	47
Список литературы.....	55
Тестовые задания.....	57
Вопросы к экзамену.....	59

## 1. ОСОБЕННОСТИ ОЩУЩЕНИЙ И ВОСПРИЯТИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

Характерное для умственно отсталых детей диффузное недоразвитие поверхностных слоев коры больших полушарий головного мозга обуславливает отклонения в развитии их познавательной деятельности, в частности, ее сенсорно-перцептивной организации. У умственно отсталых детей могут быть нарушены все звенья анализатора – периферический отдел (рецептор), проводящие нервные пути и соответствующие участки коры головного мозга.

У учащихся с умственной отсталостью чаще, чем у их нормально развивающихся сверстников, отмечается патология органов чувств (зрения, слуха). Исследователи отмечают в органах зрения школьников с умственной отсталостью нарушение рефракции, нистагм, косоглазие, микрофтальм (уменьшение размеров одного или обоих глаз) и др. Снижение слуха у детей с умственной отсталостью встречается в три-четыре раза чаще, чем у школьников с нормальным психическим развитием. У школьников с умственной отсталостью, как указывает Л.В. Занков, наблюдается нарушение проприоцептивных, тактильных и болевых ощущений.

У умственно отсталых детей наблюдается недифференцированность ощущений, отклонения в порогах чувствительности, снижение адаптации органов чувств.

По данным Т.Н. Головиной, у детей с умственной отсталостью часто встречается снижение цветовой чувствительности. При этом ее развитие на протяжении пяти-шести лет обучения протекает крайне медленно. Большинство умственно отсталых детей правильно узнают и называют основные цвета. Однако узнавание и называние промежуточных и слабонасыщенных цветовых оттенков вызывает большие затруднения. В целях преодоления дефектов цветоразличения необходимо учить умственно отсталого ребенка наблюдать окраску предмета, называть его цвет, сравнивать предметы

по цвету, воспроизводить цвет в активной изобразительной деятельности (рисовании, лепке). Необходимо также воспитывать способность делать правильную эстетическую оценку явлений природы, быта, искусства. Большое значение для умственно отсталых детей в познании признаков предметов имеет практическая деятельность. При этом необходимо опираться на различные виды ощущений, связывать практическую деятельность с мышлением и речью.

Нарушения условнорефлекторной деятельности у умственно отсталых детей обуславливают дефектность их восприятия. Процесс восприятия протекает в единстве с другими познавательными процессами, на него также оказывают влияние индивидуально-психологические свойства личности. Недоразвитие различных сторон психики у умственно отсталых детей неблагоприятно влияет на процесс восприятия. В силу указанных причин у умственно отсталых детей отмечается нарушение избирательности, целостности, обобщенности, осмысленности, темпа, точности, полноты, константности восприятия.

Поскольку у умственно отсталых детей отмечается недоразвитие интересов и потребностей, у них недостаточно отчетливо проявляется избирательность восприятия. У учащихся с умственной отсталостью отмечается сниженная активность, пассивность восприятия. Умственно отсталые дети не стремятся детально изучить предмет. При описании какого-либо предмета школьники с умственной отсталостью обнаруживают недостаточную обобщенность восприятия. Они ограничиваются выделением лишь на некоторых, резко выделяющихся, внешних признаков и самым общим узнаванием предмета. Учащиеся 1-го класса с умственной отсталостью крайне затрудняются при необходимости узнавать изображения предметов при изменении их положения в пространстве (например, при повороте на 90 и 180%). Процесс восприятия у учащихся с умственной отсталостью протекает значительно медленнее, чем у их нормальных сверстников. Это обусловлено замедленностью процессов анализа и синтеза, тугоподвижностью, инертностью нервных процессов.

Опыты М.М. Нудельмана свидетельствуют о том, что во время наблюдения за окружающей обстановкой у умственно отсталых детей обнаруживается присущая им узость восприятия. Так, многопредметный участок действительности воспринимается ими как малопредметный. Прежде всего опускаются мелкие и слабовыделяющиеся объекты.

Восприятие умственно отсталых детей слабо дифференцировано. При восприятии знакомых предметов учащиеся 1-го класса с умственной отсталостью затрудняются в вычленении деталей, отождествляют предметы, не выделяют объекты, мало отличающиеся по цвету, пропускают небольшие объекты.

У умственно отсталых детей прослеживается недостаточная устойчивость восприятия, его прерывистость и нарушение целостности. Наиболее отчетливо эта особенность обнаруживается у умственно отсталых детей с повышенной истощаемостью нервной системы, что объясняется выраженным охранительным, запредельным торможением.

Для восприятия умственно отсталых школьников характерна недостаточная осмысленность и обобщенность. Так, учащиеся с умственной отсталостью затрудняются при необходимости выделить главное, существенное в объекте. Это проявляется, например, при восприятии сюжетных картин. По данным исследований З.А. Евлаховой, К.И. Вересотской, И.М. Соловьева, умственно отсталые дети при восприятии сюжетных картин не устанавливают действительные отношения между объектами, действующими лицами, не вскрывают необходимых связей. Большие трудности представляет для умственно отсталых учащихся понимание изображенных на картине выразительных движений, отражающих внутреннее состояние человека.

У умственно отсталых детей также, как и у нормально развивающихся, восприятие отличается относительной константностью. Но это свойство восприятия у умственно отсталых выражено в меньшей степени, чем у нормально развивающихся сверстников.

У умственно отсталых детей, по данным И.И. Финкельштейна, наблюдается нарушение осознанного восприятия бытового, математического и исторического времени. Так, например, обнаруживается нарушение осознанности восприятия дат и событий личной жизни. В восприятии математического времени выступает нарушение осознанного соотношения мер (единиц) времени и знания сравнительных величин, единиц времени. В восприятии исторического времени оказываются нарушенными связи между событиями и отрезками времени, в которых они протекают.

Зрительное восприятие умственно отсталых школьников характеризуется рядом своеобразных особенностей, которые неблагоприятно сказываются на познании окружающего мира.

Для умственно отсталых детей характерна замедленность зрительного восприятия объектов (К.И. Вересотская). Установлено, что при экспозиции цветных изображений хорошо знакомых детям предметов, длящейся 22 миллисекунды, умственно отсталые первоклассники не могут узнать и правильно назвать ни одного из них. Учащиеся I класса с нормальным психическим развитием, находясь в тех же условиях, узнают и правильно называют 57% показываемых им рисунков. Удлинение сроков экспозиции этих изображений до 42 миллисекунд создает возможность получить от школьников с интеллектуальной недостаточностью правильные ответы в 55% случаев. В этих же условиях их нормально развивающиеся сверстники справляются с заданием в 95% случаев. Таким образом, умственно отсталым ученикам нужно гораздо более длительное время, чем нормально развивающимся сверстникам, для того чтобы узнать знакомый объект. Это связано с характерной для умственно отсталых детей замедленностью процессов анализа и синтеза, обусловленной существенным снижением подвижности корковых процессов.

В время коррекционно-развивающего обучения процесс зрительного восприятия умственно отсталых учащихся заметно ускоряется. Так, ученики III класса, которым предъявлялись изображения предметов в течение 22 миллисекунд, правильно называют 27% объектов (третьеклассники с

нормальным психическим развитием в этом случае дают 100%-ый результат), но при экспозиции, длящейся 42 миллисекунды, узнают 100% показываемых изображений. Эти данные свидетельствуют о развитии скорости зрительного восприятия умственно отсталых детей, но также и о том, что у третьеклассников оно все еще остается в значительной мере замедленным. Установлено, что у умственно отсталых школьников заметно ускоряется восприятие преимущественно простых по строению изображений и в гораздо меньшей мере – сложных. Следовательно, более сложные формы аналитико-синтетической деятельности зрительного анализатора отстают в своем развитии от более простых форм.

Бегло обзревая окружающую обстановку, умственно отсталые младшие школьники дифференцированно воспринимают меньше объектов, чем нормально развивающиеся сверстники. Это мешает им быстро знакомиться с находящимися в поле зрения предметами, узнавать их и выделять из их числа наиболее значимые для пристального рассмотрения.

Школьникам с умственной отсталостью свойственна также узость зрительного восприятия. Учащиеся начальных классов с умственной отсталостью могут отчетливо воспринимать одновременно не 8-12 небольших объектов, как это наблюдается в норме, а 4-6, т.е. гораздо меньшее количество (И.М. Соловьев). Узость зрительного восприятия уменьшает возможности умственно отсталых учащихся обзреть окружающее их пространство.

Особенностью зрительного восприятия умственно отсталых учащихся является также его недостаточная дифференцированность: они не всегда точно распознают цвет и цветовые оттенки, объект воспринимают глобально, без выделения характерных для него частей, пропорций и своеобразия строения.

Первоклассники с легкой степенью умственной отсталости легко и правильно различают белый и черный, насыщенные красный, синий, однако не дифференцируют цвета слабонасыщенные, не видят их сходства с насыщенными, не воспринимают оттенков. Умственно отсталые младшие школьники в большинстве случаев не различают цвета, соседние по спектру:



синий и фиолетовый, оранжевый и красный. К III классу цветоразличение у умственно отсталых детей становится более точным, его ярко выраженная недостаточность сохраняется лишь у отдельных учеников (Ж.И. Шиф).

Основной причиной нарушения цветоразличения у умственно отсталых школьников является нарушение их познавательной деятельности, хотя известную роль играет снижение цветовой чувствительности (Т.Н. Головина). В ряде случаев установленное экспериментальным путем повышение цветковых порогов у учащихся с умственной отсталостью среднего школьного возраста объясняется не особенностями восприятия, а тем, что в активном словаре детей отсутствуют названия многих цветковых оттенков. Возможно, что ученики замечают тот или иной цвет, но называют лишь тогда, когда он становится достаточно насыщенным. В тех случаях, когда школьники с умственной отсталостью пытаются назвать различаемый ими слабонасыщенный оттенок, они используют своеобразные определения. Так, например, ненасыщенный синий цвет оказывается у них «сине-зеленоватым» или «зеленовато-желтым». В других случаях умственно отсталые дети используют выражения «не такой», «они разные». Младшие школьники с умственной отсталостью путают названия, например, фиолетовый цвет называют оранжевым, оранжевый – сиреневым и т.п. Неточное распознавание учащимися с умственной отсталостью цвета и цветковых оттенков снижает возможности познания окружающего мира. При обозрении пространства умственно отсталые дети воспринимают объекты, лишенными тонких цветковых различий.

Острота зрения умственно отсталых школьников, как правило, снижена. Они с большим трудом, чем нормально развивающиеся школьники, выделяют предметы, имеющие небольшие размеры, находящиеся на нерезко отличном по цвету фоне. Низкая острота зрения не дает возможности отдельно видеть близко расположенные друг от друга предметы. Обучающиеся в начальных классах их часто воспринимают как один большой объект. Из-за снижения остроты зрения окружающий мир представляется умственно отсталым детям как бы слитым, единым, лишенным четких форм, отдаленные предметы

выпадают из поля их зрения. Указанная особенность зрительного восприятия не позволяет умственно отсталым младшим школьникам увидеть в рассматриваемом предмете составляющие его части и таким образом лишает образ присущей ему специфичности.

Малодифференцированное отражение предметного мира в сознании умственно отсталых младших школьников проявляется в своеобразии узнавания объектов и явлений, т.е. в опознании предметов, уже известных по прошлому опыту. Для умственно отсталых школьников свойственно обобщенное узнавание, отождествление предметов, имеющих некоторое внешнее сходство. Так, первоклассники с умственной отсталостью не видят различий между белкой и кошкой или между компасом и часами. Они значительно чаще, чем их нормально развивающиеся сверстники, объединяют в одну группу одинаковые, с их точки зрения, геометрические фигуры, например, квадраты и прямоугольники, не замечая различий между ними.

Недифференцированность зрительного восприятия умственно отсталых детей отчетливо прослеживается при описании рассматриваемых ими знакомых предметов. Например, умственно отсталым первоклассникам показывают карандаш и предлагают сказать, что они видят. Дети называют предмет и считают свой ответ исчерпанным. Когда школьников побуждают к дальнейшему рассматриванию, они обычно говорят о цвете и использовании карандаша, но не отмечают таких его свойств, как толщину, длину, наличие граней, заточенность с одного конца, не обращают внимания на надпись на одной из граней. Многие из этих особенностей карандаша нормально развивающиеся учащиеся указывают по собственной инициативе (И.М.Соловьев). Эти данные могут быть объяснены бедностью словарного запаса умственно отсталых школьников. Однако школьники не делали никаких попыток назвать какие-либо из качеств, хотя бы неточно, приблизительно или как-то иначе указать на них. Это говорит не столько об отсутствии у умственно отсталых детей необходимых слов, сколько об инактивности их познавательной

деятельности, неумении рассмотреть объект, видеть его разноаспектно, выделить специфические для него особенности.

Рассмотрим особенности восприятия пространства у умственно отсталых детей. В связи с анатомо-физиологическими нарушениями зрительного анализатора дети с умственной отсталостью испытывают большие затруднения в пространственной ориентировке, восприятии перспективы, светотени, глубины (Т.Н. Головина).

В развитии познания пространства детьми выделяется три основных этапа. Первый из них предполагает появление у ребенка возможности двигаться, активно перемещаться в пространстве и таким образом принимать положения, удобные для обозрения окружающего. Второй связан с овладением предметными действиями, которые позволяют расширить практический опыт познания свойств объектов и их пространственных взаимоотношений. Третий этап начинается с развития речи, т.е. с появления возможности отражать и обобщать в слове пространственные категории. Большое значение имеет овладение предлогами, которые выражают пространственные отношения, и наречиями, с помощью которых обозначаются направления.

Умственно отсталые дети проходят те же три основных этапа познания пространства, однако, в более поздние сроки и со значительным своеобразием. Они в более старшем возрасте, чем их нормально развивающиеся сверстники, овладевают движениями, что задерживает развитие восприятия окружающего пространства. Неловкость и недостаточная координация движений, характерные для умственно отсталых детей, оказывают отрицательное влияние на формирование возможности зрительного ознакомления с тем, что находится в относительной близости от ребенка.

Умственно отсталым детям свойственны существенное запаздывание и недостатки формирования предметных действий и связанных с ними произвольных движений. У них отмечают наличие синкenezий, тонических движений. Недоразвитие высших форм моторного поведения тормозит овладение предметными действиями, что, в свою очередь, отрицательно влияет

на становление у умственно отсталого ребенка умения ориентироваться в окружающем пространстве. Таким образом, второй этап познания пространства у умственно отсталых детей оказывается отсроченным и затянутым.

Для школьников с умственной отсталостью характерно отставание и значительное своеобразие речевого развития и непосредственно связанного с ним мышления, особенно словесно-логического. Умственно отсталые школьники неточно понимают и употребляют в активной речи предлоги, что свидетельствует о том, что они в должной мере не осознают пространственные отношения предметов, не умеют эти понятия обобщать и адекватно обозначать. Дефектное развитие словесно-логического мышления не обеспечивает базы для полноценного осмысливания пространственной ситуации, в которой ребенок в силу тех или других причин должен ориентироваться.

Во время школьного обучения нарушения пространственной ориентировки обнаруживаются у умственно отсталых детей в процессе овладения грамотой, на уроках ручного и профессионального труда, географии, рисования и др. Так, умственно отсталые младшие школьники с большим трудом ориентируются на тетрадном листе бумаги, а также в большом пространстве – в классе, физкультурном зале, во дворе. Часто в начале обучения они не соблюдают строку, пишут буквы зеркально, не могут расположить в тетради материал в нужном порядке, изображая объекты, резко изменяют их величины, сдвигают их вправо или влево (Т.Н. Головина, И.А.Грошенков). Словесные указания учителя по поводу того, где должен быть расположен рисунок (нижний угол, середина, правая сторона), особенно в тех случаях, когда сообщаются две пространственные характеристики (верхний правый угол), мало помогают школьникам с умственной отсталостью. Они нуждаются в конкретном показе. Аналогичные факты наблюдаются и на уроках физкультуры, на которых большую сложность для школьников с умственной отсталостью представляют построение и передвижение в зале в соответствии требуемым направлением. В старших классах на уроках труда у умственно отсталых школьников возникают затруднения при разметке материала, при

размещении будущего изделия на плоскости. Часто они делают это крайне неэкономно не столько по небрежности, сколько из-за недостаточно сформированной ориентировки в пространстве.

Своеобразие восприятия умственно отсталых младших школьников отчетливо проявляется при восприятии сюжетных картин. Понимание сюжетной картины зависит от качества анализа и синтеза воспринимаемого изображения. Если эти мыслительные операции осуществляются на примитивном уровне, то и понимание оказывается неполным, поверхностным, а в ряде случаев – неадекватным. На начальном этапе обучения многие умственно отсталые школьники, рассматривая картину, беспорядочно перечисляют попавшие в их поле зрения объекты. Они затрудняются в выделении главных и второстепенных объектов (И.И. Будницкая, И.М.Соловьев, Н.М. Стадненко). При этом дети обычно не объединяют выделенные ими объекты в смысловые группы и не делают попыток раскрыть общее содержание воспринятого. Это можно наблюдать даже в тех случаях, когда сюжет картины прост и, казалось бы, понятен школьникам. Например, рассматривая картину «Первый раз в первый класс», школьники с умственной отсталостью перечисляют многие детали одежды девочки, отмечают, что у нее портфель в руке, указывают на календарь с надписью «1-е сентября», но никто не говорит о том, что нарисована ученица, идущая в школу (Н.М. Стадненко). При этом, если младшие школьники делают попытки осмыслить связи изображенных на картине объектов, то нередко руководствуются совершенно ошибочными с точки зрения логики соображениями. При этом однажды высказанные ими суждения умственно отсталые дети не изменяют.

У нормально развивающихся младших школьников также можно наблюдать кратковременный период, когда они, рассматривая сюжетную картину, ограничиваются тем, что выделяют на ней знакомые предметы и называют их. Это общая для всех детей ступень восприятия картин, однако умственно отсталые учащиеся задерживаются на ней гораздо более длительный срок.

У умственно отсталых детей своеобразием характеризуется и осязательное восприятие. Экспериментальное исследование осязательного восприятия умственно отсталых детей проведено А.П. Гозовой. Оно было направлено на выявление особенностей осязания хорошо известных школьникам объектов, данных в виде объемного предмета и плоской фигуры. Объемными объектами являлись восковая груша, фаянсовое блюдце, деревянная пирамидка, пластмассовый ослик. Те же предметы были выполнены из пластмассы в плоскостном варианте.

Установлено, что количество правильных распознаваний и объемных, и плоских предметов возрастает на протяжении обучения. Объемные предметы распознаются учащимися с умственной отсталостью значительно легче, чем плоские. Это обусловлено тем, что в плоскостных изображениях объекты лишены ряда воспринимаемых осязанием признаков. Кроме того, ученики, работая с плоскостными фигурами, должны самостоятельно обследовать их строго по контуру, суметь произвести последовательный анализ контура и синтезировать полученные данные.

По данным А.П. Гозовой, умственно отсталые первоклассники путем осязания узнают материал, из которого сделан объемный предмет. При этом грушу и блюдце они называют стеклом, пирамидку – деревяшкой. Некоторые дети, пытаясь дать определение плоскостному изображению груши, называют его «резинка» или «квадратик». В ответах пятиклассников с умственной отсталостью в 20% случаев содержатся указания на то, что они имеют дело с каким-то предметом: «пластмасса какая-то». Некоторые вносят дополнения: «зеркало», «кружок», «лопата», ориентируясь на фактуру или форму объекта.

У нормально развивающихся школьников, участвовавших в этом же исследовании, в отличие от умственно отсталых детей, отчетливо проявляется тенденция к обозначению формы.

Различия между обеими группами учащихся ярко обнаруживаются при осязании объемных предметов. У школьников с умственной отсталостью отмечается гораздо больше ошибок, чем у их нормально развивающихся

сверстников, причем грубых. Например, ослика даже пятиклассники и семиклассники с умственной отсталостью распознают как верблюда или белочку. Подобные ошибки у нормально развивающихся школьников не наблюдаются, начиная с пятого класса.

Следует отметить также неровную результативность осязательной деятельности учащихся с умственно отсталостью средних и старших классов. У которых наряду с правильным распознаванием предметов отмечаются и грубые ошибки. Умственно отсталые школьники основываются на одном-двух признаках обследуемого объекта, часто неспецифических. Понятно, что результат такого распознавания нередко оказывается ошибочным. Сложные формы узнавания, в процессе которых за первоначальным распознаванием предмета следует его дальнейшее исследование, побуждающее детей либо изменить название осязаемого объекта, либо подтвердить его, встречаются у учеников с умственной отсталостью всего в 10% случаев, у учащихся с нормальным интеллектуальным развитием – в 60% случаев. Эти данные можно объяснить спецификой познавательной деятельности умственно отсталых детей, присущей им не критичностью, сниженным интересом к окружающему.

Исследование Р.Б. Каффеманаса подтвердило и уточнило результаты, полученные А.П. Гозовой. Автор предлагал учащимся с умственной отсталостью только путем осязания (зрительное восприятие исключалось) ознакомиться с простыми рельефными фигурами, состоящими из прямых линий. Затем, пользуясь зрением, они должны были сложить точно такие же фигуры из лежащих перед ними на столе палочек. Выявлено, что такого рода задания сложны даже для учащихся старших классов с умственной отсталостью. Не все младшие школьники с умственной отсталостью могут осуществить отдельные движения, направленные на ознакомление с фигурой путем осязания. Многие умственно отсталые дети помещают объект на ладони и, не получая побуждений со стороны взрослого, не производят никаких осязательных движений, т.е. никак не знакомятся с фигурой. У учеников с умственной отсталостью, обучающихся в старших классах, наблюдаются

хаотичные, импульсивные, излишне поспешные движения, которые не могут стать основой для создания сколько-нибудь определенного и четкого образа осязаемой фигуры. Следует отметить, что образованию целостного образа предъявленной фигуры часто мешает несогласованность движений рук у умственно отсталых школьников. Умственно отсталые школьники, как правило, ориентируются на отдельные, часто несущественные, выделенные ими признаки, при этом многие информативные признаки фигур остаются невоспринятыми. Анализ результатов показал, что мальчики существенно успешнее девочек выполняют задания.

Таким образом, в процессе осязания умственно отсталые школьники допускают ошибки при определении формы предмета и материала, из которого он сделан; объемные предметы распознаются легче, чем плоские. Способ исследования предметов с помощью осязания у умственно отсталых детей довольно примитивен. Они ограничиваются общим узнаванием предмета по одному-двум признакам, не пытаются исследовать предмет, не производят его детального анализа.



## 2. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

У детей с умственной отсталостью представления отличаются недифференцированностью, фрагментарностью, расплывчатостью, произвольное оперирование представлениями нарушено. Анализ и синтез на образном уровне протекают неполноценно. В отсроченных представлениях имеется тенденция к утрате специфичности, целостности образа, уподоблению образов.

У умственно отсталых школьников отмечается своеобразие в развитии представлений. В специальной психологии проведен ряд исследований, направленных на изучение зрительных представлений у школьников с умственной отсталостью разных возрастных групп (И.М. Соловьев, М.М.Нудельман, А.И. Липкина, Р.Б. Каффеманс и др.). Авторы констатируют бедность, недостаточную дифференцированность, в ряде случаев, неадекватность представлений о реальной действительности у умственно отсталых детей

У умственно отсталых первоклассников представления предметов существенно отличаются от реальных предметов. Так, в рисунках первоклассников, выполненных по памяти после восприятия знакомых им объектов, обнаруживается отсутствие многих характерных для них частей (например, фигура человека бывает лишена туловища, руки и ноги прирастают прямо к голове – «головоног»); предметы изображаются в ином положении, другого размера, чем те, которые были предъявлены. Не всегда сохраняется и пространственное расположение отдельных частей объекта. Например, показанные педагогом ручные часы ученики рисуют без винтика для перевода стрелок или без секундной стрелки; изображают предметы значительно меньшего размера, чем предъявленный оригинал.

Замечено, что у умственно отсталых школьников в памяти слабо сохраняются пространственные отношения, в которых находятся объекты. Вместо специфических пространственных отношений предметов реального

мира в представлениях умственно отсталых детей преобладают неспецифические отношения. При словесном воспроизведении содержания сюжетной картины сразу после ее рассмотрения у школьников с умственной отсталостью обнаруживается неполнота представлений: они воспроизводят не более трети изображенного на картине.

У учащихся с умственной отсталостью, обучающихся в 4-5 классах, также прослеживаются фрагментарность, скудность, искаженность представлений. Вместо обобщенных представлений умственно отсталые школьники репродуцируют конкретные черты, возникшие на основе индивидуального опыта, либо называют случайно возникшие в их памяти признаки других объектов, сходных с описываемым. Например, давая характеристику такой реке, как Волга, умственно отсталый ребенок говорит: «В ней купаться можно». Другие утверждают, что в ней «добывают нефть, на дне залегают золото». Часто у умственно отсталых детей возникают посторонние, неадекватные ассоциации, связанные с другим кругом понятий. За словом у умственно отсталых школьников не всегда стоит правильный образ.

Анализ графических работ умственно отсталых младших школьников свидетельствует об искаженности их предметно-пространственных представлений. В тех случаях, когда они обнаруживают правильные представления о предметах и явлениях в устном опросе, их графическое изображение оказывается более удачным (Т.Н. Головина).

В процессе обучения у старшеклассников с умственной отсталостью представления претерпевают некоторые качественные изменения. Представления простых объектов становятся более полными; в словесном воспроизведении сюжетных картин наблюдается меньше искажений и пространственных нарушений.

Как отмечают многие исследователи, с течением времени происходят изменения представлений объектов как у нормально развивающихся, так и у умственно отсталых школьников. Причем чем больше времени проходит с момента восприятия предмета до актуализации его образа, тем значительно

оказываются отличия представлений от реального предмета. Однако представления учащихся с умственной отсталостью подвержены особо сильным и своеобразно протекающим изменениям. Обнаружено, что у учеников с нормальным психическим развитием и у умственно отсталых школьников представления изменяются быстрее в течение первого времени после восприятия, затем эти изменения идут медленнее. У умственно отсталых школьников изменение представлений происходит практически сразу же после восприятия объектов. Так, уже через три минуты после знакомства с предметом представления о нем у умственно отсталых учащихся оказываются резко сглаженными, некоторые черты полностью исчезают или оказываются слабо выраженными. С течением времени образ объекта все больше утрачивает присущие оригиналу особенности и делается похожим на хорошо известный детям предмет. Происходит уподобление образов одних объектов другим предметам. Так, представления знакомого объекта, имеющего необычные детали (предъявлялись контурные изображения башмака с очень длинным носком, домика, у которого края крыши были низко опущены, и др.), уподобляются умственно отсталыми учащимися 3-4 классов хорошо сохранившимся в памяти представлениям привычного изображения этого объекта. Лишь 17% учащихся с умственной отсталостью сразу после показа изображения воспроизводят объекты точно. У остальных учеников в большей или меньшей степени своеобразие объекта сглаживается.

Уподобление нового представления старому со временем становится все более полным (М.М. Нудельман). В рисунках умственно отсталых школьников, выполненных через месяц после восприятия контурных изображений, наблюдается резкое сглаживание всех специфических признаков объектов. При этом некоторые умственно отсталые школьники вносят добавления при изображении на знакомые обычные объекты. Так, рисуя башмак, они укорачивают его носок, пририсовывают каблук, шнурки. На рисунках домика на крыше появляется труба, из которой идет дым, крышу рисуют более пологой и т.д. У нормально развивающихся учащихся также отмечаются изменения

представлений, однако они имеют другой характер - усиление необычных черт объекта. Психологами это интерпретируется как неосознанная борьба с забыванием (И.М. Соловьев, М.М. Нудельман).

Несомненный интерес представляют материалы, характеризующие особенности изменения зрительных представлений нескольких сходных объектов, воспринятых умственно отсталыми учащимися одновременно или в течение небольшого отрезка времени. Так, после показа одного за другим изображений четырех рыб, резко отличающихся друг от друга рядом признаков, умственно отсталые школьники по памяти рисовали каждую рыбу. Анализ полученных материалов показал, что нарисованные умственно отсталыми учащимися 4 класса рыбы в большей степени были похожи друг на друга, чем на свои оригиналы. Через 6 дней, когда умственно отсталые школьники вновь рисовали рыб, изображения которых им ранее показали, их сходство между собой усилилось. Во многих рисунках наблюдается резкое сглаживание всех специфических признаков, отличающих одну рыбу от другой, что свидетельствует об интенсивности процесса взаимоуподобления представлений. У нормально развивающихся школьников также наблюдается взаимоуподобление представлений, однако оно происходит значительно медленнее и в основном по 1-2 признакам, что не мешает сохранению в изображениях характерных черт каждой рыбы.

У умственно отсталых учащихся взаимному уподоблению в представлениях подвергается не только форма объекта (как в экспериментах с изображением разных рыб), но и его цвет (окраска). Так, в рисунках умственно отсталых четвероклассников, изображающих разные цветущие растения (ромашка, цикорий, лютик, кислица), которые им ранее были предъявлены, отмечается их значительное сходство между собой и по строению (форме), и по цветовой гамме: все изображенные растения выглядели одинаково и были раскрашены одним цветом.

Установлено, что взаимоуподобление одних объектов другим во многом обусловлено недостатками, присущими аналитико-синтетической деятельности

умственно отсталых школьников. Обычно, рассматривая каждый из предъявляемых предметов или его изображений, умственно отсталые школьники не пытаются сравнить их между собой, установить черты сходства и различия, они не замечают признаков, характерных для каждого из них. В результате формирующиеся представления отличаются неточностью, неопределенностью.

Неполноценность представлений, возникших в процессе самостоятельного восприятия объектов и явлений в их натуральном виде, на картинке, свойственна умственно отсталым школьникам, обучающимся и в младших классах, и в старших. При воспроизведении выясняется, что возникшие без регулирующего участия педагога представления бедны, нечетки, часто ошибочны. При отсроченном воспроизведении у умственно отсталых школьников ярко проявляется тенденция к уподоблению, ошибочному сочетанию отдельных элементов различных образов. Так, характеризуя определенную природную зону, описывая растительный мир и типичных его представителей, учащиеся называют растения, характерные для других природных зон, совершенно несходных с данной по климатическим условиям.

Интересно рассмотреть, как влияет словесное описание, сопровождающее показ объектов или их изображений, на сохранение их образов в памяти. Обнаружено, что если восприятие объектов сопровождается их словесным описанием, то особенности объектов при их графическом воспроизведении сохраняются лучше, а уподобление происходит менее интенсивно. Своеобразие предметов успешнее сохраняется в рисунках и тогда, когда словесное описание предшествует зрительному восприятию предмета. Сформировать у умственно отсталых школьников полноценные представления только на основе описаний или только на основе зрительного восприятия практически не удается. В этих условиях происходит не только уподобление образов, но и часто их полное слияние. Причем особенности более знакомого детям объекта, как правило, доминируют над всеми остальными. Они оказывают уподобляющее влияние на черты предмета, менее знакомого. Следовательно, словесное описание в

сочетании со зрительным восприятием положительно влияет на создание и сохранение адекватных образов предметов или их изображений.

Приемом, способствующим формированию представлений, являются вопросы учителя, направленные на то, чтобы ученики, глядя на предмет, самостоятельно могли обнаружить наиболее характерные для него признаки. Не менее важным способом формирования адекватных представлений у умственно отсталых школьников является сочетание словесного описания предметов с активной предметной деятельностью под руководством педагога и с последующим графическим воспроизведением образов изучаемых предметов. Образованию четких представлений и сохранению их в памяти способствует также сравнение объектов, установление черт сходства и отличий между ними, что тоже возможно только с помощью вопросов учителя. Причем сохранение четких дифференцированных представлений во многом зависит от степени сходства сравниваемых предметов. Чем больше сходства между объектами, тем четче у детей представления о каждом из них. И наоборот: чем больше отличаются друг от друга сравниваемые объекты, тем труднее сохранить детям в памяти все эти отличия, и представления оказываются расплывчатыми, искаженными, нечеткими. Задача педагога – научить умственно отсталых школьников самостоятельно пользоваться приемом сравнения.

Р.Б. Каффеманас с целью формирования у умственно отсталых учащихся точных и полных представлений о предметах и явлениях окружающей действительности рекомендует целесообразное дозирование словесных и наглядных средств обучения; использование разнообразных самостоятельных работ; строгое ограничение словесного комментария; широкое использование сравнения натуральных объектов с их изображениями; зарисовки объектов. Варьирование вышеуказанных методов и приемов способствует формированию у учащихся навыков узнавания объектов в разных условиях и ситуациях, что ведет к образованию адекватных и устойчивых представлений.

### 3. ПАМЯТЬ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

Память умственно отсталых детей развивается в условиях аномального развития и поэтому существенно отличается от памяти нормально развивающихся детей, что было отмечено уже в ранних исследованиях памяти детей-олигофренов (Джонсон, 1895; Лобзин, 1903; Раншбург, 1911).

В исследованиях Л.В. Занкова, М.С. Левитана, И.М. Соловьева, Г.М. Дульнева, М.М. Нудельмана, Б.И. Пинского, Х.С. Замского, В.Г. Петровой и др. выявлены многие качественные особенности, которыми характеризуется память умственно отсталых школьников.

Рассмотрим особенности запоминания материала умственно отсталыми школьниками. В психологии различают два вида запоминания: непреднамеренное (или произвольное) и преднамеренное (или произвольное). При преднамеренном запоминании ставится цель запомнить материал, при непреднамеренном такой цели не ставится.

В исследованиях показано, что преднамеренное запоминание более продуктивно, чем непреднамеренное. Установка на запоминание и применяемые с этой целью специальные приемы оказывают положительное влияние на характер и продуктивность запоминания воспринимаемого материала.

Эксперименты показывают, что у умственно отсталых школьников преимущество преднамеренного запоминания материала не так выражено, как у их нормально развивающихся сверстников. Изучением этой проблемы занимался Б.И. Пинский. Для изучения непреднамеренного и преднамеренного запоминания были взяты два рассказа («Аист белый» и «Сова серая») примерно одинаковой трудности, состоящие из одинакового количества абзацев. Испытуемым V, VI и VII классов школы для умственно отсталых детей, а также учащимся IV и V классов массовой школы, давали вначале один из рассказов, предлагали два раза его внимательно прочитать. Задача запомнить текст не ставилась. Выявлялась продуктивность непреднамеренного запоминания. Затем

испытуемым давали 2-ой рассказ, предлагали прочитать его два раза, чтобы хорошо запомнить и потом воспроизвести.

Оказалось, что учащиеся IV-V классов массовой школы при непреднамеренном запоминании воспроизвели 50% смысловых единиц текста, а при преднамеренном - 80,5%. Умственно отсталые учащиеся VI-VII классов при непреднамеренном запоминании воспроизвели 40% смысловых единиц текста, а при преднамеренном – 46,6%. Следовательно, у учащихся с умственной отсталостью не было существенных различий между продуктивностью преднамеренного и непреднамеренного запоминания.

Необходимое условие успешности преднамеренного запоминания – осмысливание материала, осознание содержащихся в нем мыслей и фактов.

В дефектологической литературе имеются указания на то, что у умственно отсталых детей механическая память не отличается значительно от механической памяти нормально развивающихся детей (Штрамайер, 1914; Геллер, 1925).

Исследования Л.В. Занкова, посвященные изучению развития памяти у умственно отсталых школьников, показывают, что эти указания несостоятельны. По сравнению с памятью нормально развивающихся детей память умственно отсталых обнаруживает значительное отставание как в развитии механического, так и в развитии осмысленного запоминания.

В своем исследовании Л.В. Занков провел четыре серии экспериментов с умственно отсталыми учащимися 2, 3, 4 и 5 классов, а также с учащимися 3 класса массовой школы. В трех сериях дети запоминали ряды слов, ряды чисел и ряды линейных фигур. В четвертой серии экспериментов для запоминания предъявлялись пары слов, связанные друг с другом. Четвертая серия состояла из 2-х частей: в первой части пары были подобраны так, что ребенку легко было устанавливать связь между словами (например: играть – кукла, резать – ножницы и т.д.); во второй части для установления связи ребенку необходимо осуществить сложную мыслительную деятельность (например: корова – спички, ошибки – очки и т.д.).



Результаты исследования показали, что у учащихся с умственной отсталостью в возрасте 9 и 10 лет успешность запоминания пар слов была ниже успешности запоминания отдельных слов и чисел. С возрастом, по мере обучения в школе у умственно отсталых детей значительно увеличивается успешность запоминания другого материала. После 10-летнего возраста у умственно отсталых школьников лучше всего развивается осмысленное запоминание. Успешность запоминания пар слов значительно повышалась. Так успешность воспроизведения слов из первой части четвертой серии достигает высокого уровня у умственно отсталых детей 11-летнего возраста. Успешность воспроизведения слов по второй части находится на нулевом уровне у 11-летних и достигает высокого уровня только у 13-летних. Все это свидетельствует, что по мере обучения в школе приемы осмысленного запоминания у учащихся с умственной отсталостью совершенствуются.

Осмысленное запоминание играет значительную роль в процессе усвоения знаний. Успешное обучение невозможно без осмысленного запоминания учебного материала.

Для того, чтобы развивать осмысленное запоминание умственно отсталых школьников, необходимо в процессе обучения и воспитания научить их пользоваться рациональными приемами запоминания. Как показали исследования И.М. Соловьева, умственно отсталые школьники не пользуются сравнением как эффективным средством запоминания. Если им приходится запоминать два сходных объекта, они воспринимают и осмысливают каждый из них в отдельности, не устанавливая между ними сходства и различия. Умственно отсталые школьники нуждаются в том, чтобы их научили пользоваться сравнением в процессе запоминания, находить сходство и различие между объектами.

Большое внимание в процессе обучения и воспитания умственно отсталых школьников должно быть уделено развитию у них смысловой памяти. Без развития умения сознательно и целенаправленно запоминать существенные, наиболее важные для учебной и практической деятельности

сведения и факты невозможно высокое усвоение знаний и продуктивная практическая деятельность.

На протяжении всего школьного обучения большое внимание должно быть уделено тому, чтобы научить умственно отсталых детей расчленять материал на отдельные смысловые части, осмысливать каждую из них и устанавливать между ними логические связи и отношения. Для развития памяти умственно отсталых школьников очень важное значение имеет их отношение и интерес к учебному материалу в процессе его усвоения и запоминания. Побуждая учащихся к активной и самостоятельной работе, учитель способствует тем самым эффективному и прочному закреплению учебного материала и развитию их памяти.

Рассмотрим роль повторения в процессе запоминания материала у умственно отсталых школьников. В процессе учебной работы широко используются повторение как средство, способствующее прочному закреплению знаний в памяти учащихся. Повторение играет важную роль как в процессе заучивания материала, так и в процессе последующего закрепления его в памяти учеников.

Особое значение имеет повторение в процессе запоминания у умственно отсталых школьников. Так, в исследовании А.И. Липкиной было установлено, что умственно отсталым младшим школьникам для запоминания небольшого понятного текста потребовалось гораздо большее количество повторений, чем учащимся младших классов массовой школы. Как показали эксперименты, учащиеся I и II классов массовой школы воспроизвели почти дословно текст после первого его предъявления. Учащиеся с умственной отсталостью воспроизвели его удовлетворительно лишь после нескольких повторений: учащиеся 2 класса – после 4-ех повторений; учащиеся 3 класса – после 3-ех повторений; учащиеся 4 класса – после 1-2 повторений.

Ряд особенностей, характеризующих роль повторения в процессе запоминания словесного материала у умственно отсталых учащихся I и II

классов, был обнаружен в исследовании Б.И. Пинского. Во время эксперимента учащимся 1 класса давали для запоминания небольшое стихотворение.

Ты, коровушка, ступай,  
В чистом поле погуляй.  
А вернешься вечерком –  
Нас накормишь молочком.

Ребенку необходимо было запомнить и точно воспроизвести стихотворение. Это стихотворение повторялось до тех пор, пока не достигалось абсолютно точное воспроизведение.

Оказалось, что умственно отсталым школьникам потребовалось большее количество повторений, чем учащимся с нормальным психическим развитием. Было обнаружено, что учащиеся с умственной отсталостью «упорно» продолжали повторять одни и те же ошибки и неточности. Так, во 2, 3 и 4 воспроизведениях один из учеников вместо слов: «ты, коровушка, ступай» говорит «ты, коровка, погуляй», употребляя отсутствующее в стихотворении слово «опять» («опять напоишь молочком»). Но, начиная с 5 воспроизведения он не делает ошибок в первых двух строчках стихотворения, однако последние 2 строчки ему так и не удается воспроизвести точно даже в результате 10 повторений.

Несмотря на неоднократные напоминания экспериментатора, что надо точно запомнить и воспроизвести стихотворение, умственно отсталые дети долго продолжали вносить в свои воспроизведения «добавления» и производить замены. Некоторые из замен долго повторялись умственно отсталыми школьниками и исчезали только после 5-6 повторений.

Исследования показали, что у учащихся с умственной отсталостью отсутствуют необходимые навыки самоконтроля в процессе повторения. В процессе повторного восприятия они не умеют акцентировать соответствующие места материала таким образом, чтобы в последующих воспроизведениях не повторить допущенных ранее ошибок и неточностей. Ошибки, допускаемые умственно отсталыми школьниками в процессе

воспроизведения, устойчивы и исчезают только после значительного количества повторений.

Таким образом, у умственно отсталых младших школьников не обнаруживается преимущества преднамеренного запоминания перед непреднамеренным. Однако у умственно отсталых учащихся старших классов в процессе обучения преднамеренное запоминание существенно улучшается, возрастает произвольность мнемической деятельности, ее планомерность. Вследствие этого сама организация процесса запоминания поднимается на более высокий уровень.

Сохранение материала у умственно отсталых школьников имеет свои особенности. Нарушение процесса сохранения у умственно отсталых детей выражается в быстром угасании образованных связей и сформированных ассоциаций. Причины этого кроются в функциональных нарушениях процессов высшей нервной деятельности (слабость замыкательной функции, патологическая инертность нервных процессов возбуждения и торможения и т.д.). Функциональные нарушения, как известно, тесно связаны с первичным дефектом – органическим поражением головного мозга. Но на особенности процесса сохранения большой отпечаток накладывают вторичные нарушения – личностное недоразвитие умственно отсталых. По этой причине зачастую сохраняется не смысловое целостное содержание запоминаемого материала, а отдельные фрагменты, броские по цвету, форме, звучанию и т.д. Практика обучения умственно отсталых детей показывает, что процесс сохранения обнаруживает положительную динамику в том случае, когда коррекционная работа направляется на формирование социально значимых интересов, умения самостоятельно выполнять отдельные этапы деятельности, способности адекватно оценивать значимость результатов своей деятельности и т.д.

Рассмотрим особенности воспроизведения материала умственно отсталыми школьниками. Воспроизведение, как и запоминание, бывает непреднамеренным (непроизвольным) и преднамеренным (произвольным). При непреднамеренном воспроизведении человек не ставит перед собой

специальной задачи воспроизвести тот или иной запомнившийся материал. При преднамеренном воспроизведении человек ставит перед собой специальную задачу воспроизвести то, что было воспринято им ранее и запечатлелось в его памяти. Воспроизведение материала у умственно отсталых детей характеризуется низким объемом, неточностью, непоследовательностью. Воспроизводя словесный материал, умственно отсталые школьники обнаруживают тенденцию приносить такие данные, которые отсутствовали в воспринятом материале.

Так, в одном из исследований П.М. Дульнева умственно отсталые школьники, учащиеся 6-7 классов, должны были запомнить и воспроизвести рассказ о необычных попугайчиках. В рассказе, в частности, говорилось следующее: «Они очень любят сладкий, опьяняющий сок пальмы, местные жители знают эту особенность попугайчиков и нарочно вставляют в кору пальм трубочки, по трубочкам сок вытекает и капает в подвешенные здесь же чашечки. Попугайчики массами слетаются к чашечкам. Они напиваются соком до того, что почти без чувств сваливаются в траву. Тут жители собирают этих «пьяниц» и сажают в клетки». Исказив это место рассказа один из учеников воспроизвел его так: «Потом они невероятные пьяницы. Пьют они вино и другие спиртные напитки, а жители их ловят пьяными и сажают в клетки».

Наряду с изменениями, искажающими содержащиеся в тексте мысли, многие привнесения у умственно отсталых школьников проявляются в замещении плохо запомнившихся мест текста. При воспроизведении рассказа об аисте один умственно отсталый учащийся 6 класса говорит: «Аист вьет гнездо на высоком дереве. Самка родит от 3 до 5 детенышей, а самец кормит ее». Последняя фраза возникла у умственно отсталого школьника в результате искажения смыслового соединения последнего абзаца рассказа.

Другой умственно отсталый учащийся 6 класса начал воспроизводить заученный текст про аиста следующей фразой: «Аист питается лягушками, улитками, потом еще чем-то... ну, насекомыми и мелкими животными из воды». Не будучи в состоянии вспомнить название третьего животного,

умственно отсталый школьник добавляет от себя, что аист питается насекомыми и мелкими животными, хотя это не соответствует содержанию текста. Привнесения черпаются из личного жизненного опыта или усвоенных в процессе обучения знаний, имеющих некоторое сходство с тем, что говорится в рассказе.

Рассмотрим особенности воспроизведения словесного материала у умственно отсталых школьников.

Полнота воспроизведения текста у умственно отсталых учащихся 2 и 4 классов была изучена М.П. Феофановым. Было установлено, что учащиеся 4 классов воспроизводят большее число смысловых единиц текста, чем ученики 2 класса. Они в большей степени, чем учащиеся 2 класса, используют синтаксическую структуру предложений подлинника. В связи с этим количество слов в предложениях умственно отсталых учащихся 4 классов больше, чем в предложениях учащихся 2 класса.

Как уже отмечалось, у умственно отсталых школьников не обнаруживаются значительные различия материала показателями непреднамеренного и преднамеренного запоминания текста, если воспроизведение происходит непосредственно после его чтения. Однако при повторных отсроченных воспроизведениях эти различия заметно увеличиваются. Как показали эксперименты, в повторных воспроизведениях текста, который дети запоминали непреднамеренно, содержалась только часть из тех смысловых единиц текста, которые имелись в их первых воспроизведениях. Повторные воспроизведения, происходившие на основе преднамеренного запоминания, напротив, были полнее и содержали такие смысловые единицы текста, которые отсутствовали в первых воспроизведениях. По мере забывания в памяти умственно отсталых школьников сохраняется больше от того материала, который они запомнили преднамеренно, чем от того, который им запомнился непреднамеренно. Поэтому различия материала по полноте воспроизведения при непреднамеренном и преднамеренном запоминании более значительны в

повторных (отсроченных) воспроизведениях, чем в первых (непосредственных) воспроизведениях.

Установлено, что воспроизведение текста при непреднамеренном его запоминании менее точно, чем при преднамеренном запоминании. Это обусловлено тем, что непреднамеренно запомнившийся материал не упорядочен, не объединен в систему, и умственно отсталые школьники вынуждены упорядочить непосредственно запомнившийся материал в ходе самого воспроизведения. Воспроизведение в этих случаях имеет беспорядочный характер. В порядке изложения материала нет логической последовательности. Воспроизведение представляет сумму припоминаний.

При преднамеренном запоминании текста воспроизведение носит более систематизированный характер и является более точным, чем при непреднамеренном. Это объясняется тем, что в процессе заучивания текста дети стараются запомнить его последовательность, сохранить в памяти отдельные слова и выражения, что помогает более точно, более последовательно воспроизводить смысловое содержание текста. Характерное для умственно отсталых детей недоразвитие речи и мышления сказывается особенно сильно на точности воспроизведения словесного материала тогда, когда оно осуществляется на основе непреднамеренного запоминания.

В исследованиях В.Г. Петровой показано, что точность непосредственного и отсроченного воспроизведения заученного текста у умственно отсталых детей зависит в значительной степени от характера и формулировок его первого воспроизведения. Несмотря на многократные повторения текста, после первого воспроизведения, последующие воспроизведения содержали в себе те же формулировки и неточности, что и первые воспроизведения. В этом, по-видимому, проявляется характерная для умственно отсталых инертность психических процессов.

Анализируя форму воспроизведения материала у умственно отсталых школьников, следует отметить, что воспроизведение текста после его непреднамеренного запоминания превращается часто в сумму отдельных

предложений и обрывков фраз, стилистически и логически плохо связанных между собой.

При преднамеренном запоминании умственно отсталые школьники проявляют более активное отношение к словесной форме материала, стремятся заучить ее. Поэтому воспроизведение на основе преднамеренного запоминания содержит меньше замен и добавленных слов, чем воспроизведение на основе непреднамеренного запоминания. Но по истечении определенного периода времени после заучивания текста умственно отсталые школьники забывают много слов и фраз, которые специально заучивают и используют в своих первых воспроизведениях. Поэтому разница между словесной формой воспроизведения при непреднамеренном и преднамеренном запоминании значительно сглаживается в повторных, отсроченных воспроизведениях.

Экспериментальное изучение последовательности воспроизведения материала у умственно отсталых школьников проводил Л.В. Занков. В эксперименте участвовали умственно отсталые учащиеся 7 класса и учащиеся 4 класса с нормальным психическим развитием. Учащимся предъявляли для запоминания ряд из 9 картинок. Первой группе предлагалось запомнить и воспроизвести картинки в последовательности их предъявления, от второй группы этого не требовалось.

Полученные в эксперименте результаты показали, что умственно отсталые школьники независимо от инструкции в большинстве случаев воспроизводили названия картинок по смежности в прямом и обратном направлении.

По данным М.П. Феофанова, умственно отсталые учащиеся 2 класса воспроизводили временную последовательность событий лишь тогда, когда объем текста не превышал 8-10 строк (1-2 абзаца).

Умственно отсталые учащиеся 4 класса воспроизводили временную последовательность событий и тогда, когда текст состоял из 15 и более строк (4-5 абзацев). Следовательно, воспроизведение временной последовательности у умственно отсталых детей развивается в процессе обучения.



Как показали исследования Л.В. Занкова, Ж.И. Шиф, И.М.Финкельштейна, М.И. Кузьмицкой и др., учащиеся с умственной отсталостью испытывают большие затруднения при воспроизведении последовательности исторических событий. Для того, чтобы исторические события воспроизводились в правильной хронологической последовательности, необходимо установить между ними существующие связи и зависимости, что очень затрудняет умственно отсталых школьников.

Таким образом, при воспроизведении материала у умственно отсталых детей обнаруживаются привнесения и замещения, нередко воспроизведенный материал искажается. Причем при отсроченном воспроизведении эти недостатки оказываются выраженными в большой степени. В воспроизведенном материале нередко обнаруживаются отождествления, нарушение последовательности, неполнота содержания. Наибольшие искажения встречаются при воспроизведении словесного материала.

#### 4. ВНИМАНИЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

Психологи отмечают существенные отклонения в развитии внимания умственно отсталых школьников. Л.С. Выготский, специально занимавшийся изучением внимания, установил, что недоразвитие его высших форм у умственно отсталых детей объясняется «расхождением их органического и культурного развития».

Чтобы успешно осуществлять коррекционную работу с умственно отсталыми детьми, олигофренопедагогу необходимо знать особенности их внимания и его физиологические механизмы. Характерное для умственно отсталых преобладание непроизвольного внимания над произвольным объясняется особенностями их нейродинамики: слабостью внутреннего торможения и резко выраженным внешним торможением. Трудно регулируемое внешнее торможение лежит в основе частых отвлечений внимания и его неустойчивой направленности. Слабая сосредоточенность внимания умственно отсталых детей объясняется нарушениями концентрации процесса возбуждения. Сложности распределения и переключения внимания обуславливаются патологической инертностью процессов возбуждения и торможения. Так как органический дефект, приводящий к нарушению внимания, сам по себе устранить невозможно, то коррекционную работу следует направить на поиски адекватных дефекту средств развития внимания в процессе учебной и других видов деятельности.

По данным О.Е. Фрейерова, многие умственно отсталые школьники не могут концентрировать свое внимание, что проявляется в отвлекаемости от выполняемой деятельности и переключении на другие объекты.

Л.В. Занков, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и др. считают нарушения внимания одним из характерных симптомов умственной отсталости. В специальной психологии изучению внимания умственно

отсталых детей посвящены исследования, выполненные И.Л. Баскаковой, С.В.Лиепинь, Л.И. Переслени, С.А. Сагдуллаевым и др.

Установлено, что у младших школьников с умственной отсталостью доминирующим является непроизвольное внимание, тогда как у нормально развивающихся младших школьников на первый план выступает произвольное внимание. Вместе с тем вышеназванные авторы отмечают, что у школьников с умственной отсталостью нарушено и непроизвольное, и произвольное внимание.

Усвоение учащими учебного материала предполагает некоторую сформированность произвольного внимания. Произвольное внимание у умственно отсталых школьников характеризуется целым рядом нарушений: небольшим объемом, слабой устойчивостью и переключаемостью, малой произвольностью и др. Так, рассматривая и анализируя под руководством учителя предмет, который предстоит зарисовать, учащиеся с умственной отсталостью слабо фокусируют свое внимание на этом объекте, у них наблюдается отвлечение внимания на другие предметы, находящиеся в их окружении. От восприятия и анализа предмета умственно отсталых школьников легко может отвлечь любой посторонний звук, действие.

Произвольное внимание развивается при постановке и решении посильных задач. Предлагаемое учащимся задание первоначально носит игровой характер. Затем выполнение задания постепенно приобретает характер учебной деятельности. Выработка в этих условиях активного внутреннего торможения приводит к уменьшению случаев отвлекаемости внимания, нарушению его концентрации и т.п.

Развитие внимания у умственно отсталых школьников тесно связано с формированием их личности. Внимание сопровождает формирование таких личностных качеств, как целенаправленность, самостоятельность, дисциплинированность, настойчивость и др. Присущие умственно отсталым школьникам нарушения произвольного внимания препятствуют формированию

у них целенаправленности поведения и деятельности, резко снижают их работоспособность.

Рассмотрим особенности проявления основных свойств внимания у умственно отсталых школьников. Установлено, что объем внимания у умственно отсталых первоклассников низкий, так как ограничивается 1-2 объектами. У умственно отсталых третьеклассников объем внимания несколько выше (2-3 объекта). Однако при определенных благоприятных условиях объем внимания может расширяться. К числу таких условий относится предварительная инструкция, повышающая мотивацию деятельности умственно отсталых школьников; предварительное знакомство учащихся с отобранными для предъявления объектами и активная деятельность с ними; оптимальное количество воспринимаемой одновременно зрительной информации и ее содержание (цифры, буквы, изображения предметов). При активизирующей инструкции, меняющей мотивацию выполнения задания и включающей элементы соревнования, объем внимания у умственно отсталых школьников значительно повышается. Замечено, что нецелесообразно чрезмерно уменьшать или увеличивать количество предъявляемых объектов, так как у умственно отсталых школьников это может привести к сужению объема внимания. Оптимальным количеством предъявляемой зрительной информации для первоклассников с умственной отсталостью является 3-5 объектов, а для учеников III класса – 5-7 объектов.

Исследования показали зависимость объема внимания умственно отсталых школьников от наличия смысловых связей между предъявляемыми объектами. При восприятии изображенных предметов, логическая взаимосвязь между которыми понятна учащимся, внимание у умственно отсталых первоклассников повышается. У третьеклассников с умственной отсталостью значительно возрастает объем внимания при восприятии не только изображений предметов, логически связанных между собой, но и букв, образующих слова, т.е. при восприятии более абстрактного материала. Это свидетельствует о том, что к III классу у умственно отсталых школьников

формируется умение группировать логически взаимосвязанные объекты. Вместе с тем объем внимания умственно отсталых младших школьников значительно ниже объема внимания их нормально развивающихся сверстников, особенно при выполнении заданий, в которых требуется более высокий уровень обобщения и осмысления.

К старшему школьному возрасту объем внимания умственно отсталых школьников возрастает, однако не достигает того уровня, который отмечается у старшекласников с нормальным психическим развитием.

Под устойчивостью внимания подразумевается длительность сосредоточения внимания на объекте. Большинство умственно отсталых младших школьников могут относительно долго интенсивно выполнять несложную однообразную работу. Так, в течение 15 минут умственно отсталые школьники в корректурных пробах достаточно успешно вычеркивают 3 изображения. Продуктивность работы при этом в среднем не снижается, а в отдельных случаях даже повышается. Вместе с тем отмечается большое число ошибок, проявляющихся в пропуске зачеркивания предусмотренных инструкцией изображений (знаков), в зачеркивании не предусмотренных инструкцией знаков. Средний уровень устойчивости внимания школьников с умственной отсталостью ниже, чем их нормально развивающихся сверстников. При этом от I к III классу у умственно отсталых школьников наблюдается заметное развитие устойчивости внимания, при этом меняется темп выполнения задания. Третьеклассники с умственной отсталостью работают быстрее первоклассников, но количество ошибок, которые они допускают в ходе выполнения задания, остается очень существенным. Это свидетельствует о том, что показатели устойчивости внимания у умственно отсталых школьников повышаются к III классу в основном за счет роста темпа работы, а не ее качества. Для младших школьников с умственной отсталостью периодом наиболее оптимального проявления устойчивости внимания при выполнении однообразной работы является временной промежуток в 6-10 минут.

В процессе обучения возникают ситуации, когда умственно отсталым школьникам бывает необходимо одновременно выполнять два и более действия. Например, при написании диктанта учащиеся должны внимательно слушать, что произносит педагог, и писать диктуемое. Одним из условий, способствующих успешному совмещению двух видов деятельности, является умение учащихся распределять свое внимание. Известно, что распределение внимания малодоступно учащимся с умственной отсталостью. Когда умственно отсталым школьникам предлагают осуществлять какую-либо деятельность одновременно с выполнением другого задания, им бывает трудно справиться с поставленной перед ними задачей. Так, первоклассники с умственной отсталостью по заданию учителя, вычеркивая в корректурной таблице определенные фигуры, должны были, кроме того, считать звуковые сигналы, подававшиеся во время этой работы. Однако умственно отсталые дети занимались только корректурной таблицей, т.е. из двух видов деятельности они выполняли только одну, ту, которая была для них более привычной (С.В.Лиепинь). Для умственно отсталых третьеклассников выполнение одновременно двух заданий становится более доступным. Вместе с тем отмечается снижение устойчивости внимания в обеих возрастных группах умственно отсталых школьников при распределении его на два вида деятельности. К старшему школьному возрасту у умственно отсталых детей четко прослеживается положительная динамика в развитии устойчивости внимания. Умственно отсталые учащиеся V и VIII классов в ходе выполнения несложного задания достигают практически одинакового с нормально развивающимися сверстниками показателя устойчивости внимания.

При усложнении задания у умственно отсталых школьников отмечается снижение уровня устойчивости внимания. В тех случаях, когда учащимся необходимо одновременно выполнять две разные деятельности (например, пересказывать содержание прочитанного текста с одновременным вычеркиванием букв), большинство пятиклассников, так и дети младшего школьного возраста, выполняют только одну, более легкую задачу:

зачеркивают буквы. Многие восьмиклассники с умственной отсталостью, в отличие от учащихся V класса, выполняют такого рода задания, что дает основание говорить о повышении устойчивости их внимания при выполнении двухплановых заданий (И.Л. Баскакова).

Еще одним качеством внимания является его переключение. Оно предполагает намеренный перенос внимания с одного вида деятельности на другой или с одного объекта на другой внутри какой-либо деятельности.

Установлено, что переключение внимания зависит не только от особенностей познавательной деятельности и качеств личности умственно отсталых школьников, но и от характера предъявляемых объектов. Выявлено, что младшие школьники успешнее выполняют задания, требующие переключения внимания при работе с более конкретным материалом (например, с изображениями предметов), чем с абстрактным.

Умственно отсталые учащиеся, особенно младшего школьного возраста, испытывают большие трудности при переключении внимания с одного объекта на другой в силу патологической инертности процессов возбуждения и торможения. Чрезмерное количество разнообразных видов деятельности, используемых учителем в ходе урока, приводит к быстрой утомляемости учащихся, следствием которой является неосознанное переключение внимания с выполняемого задания на что-то другое, оказавшееся в поле их зрения, т.е. происходит отвлечение внимания от выполняемой задачи.

В исследовании С.В. Лиепинь обнаружены существенные различия в свойствах внимания у школьников с умственной отсталостью, характеризующихся разной структурой дефекта. Так, у учащихся с неосложненной формой олигофрении наблюдается наименьшее отставание от нормы в показателях объема внимания, устойчивости и его распределения, а также в динамике развития этих свойств. Объем внимания у учеников этой клинической группы значительно меняется по сравнению с тем, что имеет место у детей других клинических групп, в зависимости от установки к восприятию, предварительного знакомства с объектами и от качества

предъявляемой информации. У третьеклассников с неосложненной формой олигофрении отмечается неспособность к распределению внимания при выполнении двухпланового задания, однако к III классу большинство из них справляется с такого рода задачами.

У умственно отсталых школьников с преобладанием процессов возбуждения констатировано существенное отставание в показателях качества устойчивости и распределения внимания по сравнению с учащимися, имеющими неосложненную форму олигофрении. У учеников этой клинической группы отмечается относительно быстрый темп работы, сопровождающийся самым большим числом ошибок. Не умея распределять свое внимание, учащиеся I класса часто переключаются с одного задания на другое. Общая характеристика внимания возбудимых олигофренов при создании им оптимальных условий такая же, как у умственно отсталых школьников с неосложненной структурой дефекта. Вместе с тем при предъявлении им объектов, связанных между собой по смыслу, объем их внимания более узкий. У них также отмечается низкая динамика развития внимания.

Умственно отсталые школьники с преобладанием процесса торможения имеют самый низкий показатель устойчивости внимания. Большинство учащихся этой клинической группы не способны к распределению внимания. По сравнению с другими группами олигофренов у них самый узкий объем внимания. Предварительное стимулирование, а также активное знакомство с предъявляемыми объектами позволяет несколько увеличить объем их внимания. У первоклассников наблюдается достаточно высокая динамика развития всех основных свойств внимания. Тем не менее к III классу у детей-олигофренов с преобладанием процесса торможения сохраняются самые низкие показатели свойств внимания.



## 5. РЕЧЬ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

Исследования отечественных и зарубежных дефектологов дают возможность раскрыть динамику развития различных сторон речи (фонетической, лексической, грамматической) умственно отсталых детей. У умственно отсталых детей значительно чаще, чем у нормально развивающихся сверстников, встречаются различные недостатки речи. Тяжелые речевые дефекты отрицательно сказываются на развитии познавательной деятельности и поведении умственно отсталых детей. Нарушения речи затрудняют общение ребенка с окружающими людьми, вызывают у него отрицательные переживания, осложняют процесс обучения и жизнь в обществе, ведут к речевой замкнутости.

Развитие речевой деятельности носит системный характер и предполагает сложное взаимодействие ее различных сторон: фонетической (звуковой), лексической, грамматической. В структуре речи умственно отсталых детей прослеживается нарушение всех указанных компонентов. Умственно отсталые младшие школьники имеют выраженные дефекты устной речи (от 40 до 60%). К наиболее распространенным из них относятся косноязычие, гнусавость, заикание. Эти недостатки обуславливают недоразвитие коммуникативной функции речи, вследствие чего снижена потребность в общении, ситуативна мотивация речевого общения.

В коммуникативной функции речи умственно отсталых детей оказываются дефектными все ее стороны: информационная, эмоционально-выразительная, регулятивная. Умственно отсталые школьники затрудняются выразить в речи имеющиеся знания, ответить на вопросы, самостоятельно построить рассказ (недоразвитие информационной стороны); испытывают большие затруднения в передаче в речи чувств, отношения к предмету (недоразвитие выразительной стороны); не могут с помощью речи побудить слушателей к желаемому говорящим поведению (недоразвитие регулятивной стороны).

Нарушение познавательной деятельности и своеобразие личностных качеств умственно отсталых детей отрицательно сказывается и на других функциях речи: сигнификативной, обобщающей, регулирующей и контролирующей.

Бедность словаря, примитивность письменной речи ограничивают развитие сигнификативной функции, заключающейся в том, что каждое слово обозначает конкретный предмет, признак, действие, состояние. Известно, что речь отражает действительность в сознании человека посредством речевых символов – фонем и графем. Символическое отражение мира становится содержательным в результате осуществления связи слова с предметом, представлением, понятием. Сохранение речевых символов в памяти человека – основа формирования знаний об окружающем мире.

Обобщающая функция, заключающаяся в том, что слово обозначает не только отдельный предмет, но и группу сходных предметов и является носителем существенных признаков, у умственно отсталых детей недоразвита вследствие нарушения обобщения и отвлечения. Учащиеся с умственной отсталостью испытывают значительные затруднения в установлении существенных признаков предметов, в отражении общих свойств предметов явлений, в формировании понятий.

У умственно отсталых школьников наблюдается несогласованность между речью и деятельностью, речью и поведением. Им трудно поступать согласно словесной инструкции (устной и письменной), планировать деятельность в речи, использовать речь в целях контроля, дать словесный отчет о проделанной работе. Как показал А.Р. Лурия, нормально развивающиеся дети уже в дошкольном возрасте используют речь в аналогичных случаях. Все это свидетельствует о недоразвитии у умственно отсталых детей регулирующей и контролирующей функции речи.

Известно, что становление речи у нормально развивающихся детей проходит ряд этапов. На первом этапе (от одного года до подросткового возраста) происходит развитие фонематического слуха, формирование навыков

произношения фонем родного языка. На втором этапе происходит овладение словарным запасом и правилами синтаксиса. На первом году жизни ребенок произносит отдельные слова, с трех лет овладевает синтаксисом и грамматической формой слова, к семи годам заканчивается практическое овладение лексическими и синтаксическими правилами в устной речи. На третьем этапе происходит освоение семантики языка. Он совпадает по времени со вторым. Наиболее интенсивно это освоение осуществляется в подростковом и юношеском возрасте.

По сравнению с нормально развивающимися детьми у умственно отсталых детей наблюдается запаздывание развития речи. Этапы развития речи сдвинуты во времени и характеризуются качественным своеобразием. Так, первые слова появляются лишь к 3-5 годам, а фразы еще позднее. Более 40% умственно отсталых детей начинают говорить позднее трех лет. Темп развития речи замедлен. Формирование второсигнальных условнорефлекторных связей происходит медленно и с трудом в силу нарушений нервной деятельности (слабость, инертность нервных процессов).

Если нормально развивающийся ребенок приходит в школу с развитой разговорно-бытовой речью и легко общается со взрослыми, то у умственно отсталого ребенка к моменту поступления в школу практика речевого общения невелика (3-4 года), а разговорно-бытовая речь развита слабо.

Интеллектуальное недоразвитие ведет к более позднему формированию фонематического слуха, звуко-буквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. Нарушение усвоения значений слов отрицательно сказывается на развитии фонематического слуха и тем самым задерживает формирование речи. Общее моторное недоразвитие умственно отсталого ребенка играет также определенную роль в замедленном развитии речи. Нарушения моторики ограничивают контакты с окружающим миром, затрудняют накопление представлений, замедляют расширение опыта и отрицательно влияют на произносительную сторону речи. Овладение произносительной стороной речи

могут затруднять нарушения фонематического слуха и патология артикуляционного аппарата.

Фонетические недостатки речи умственно отсталых детей затрудняют овладение грамотой, усугубляют нарушения интеллектуального и эмоционального развития, отрицательно влияют на все стороны личности ребенка, способствуют возникновению речевой замкнутости, нерешительности, излишней застенчивости, неуверенности в своих силах. В результате коррекционного обучения и логопедической работы процент учащихся с фонетическими дефектами речи за первые два года уменьшается вдвое. В 1-м классе они отмечаются у 60% учащихся с умственной отсталостью, к моменту окончания 2-го класса – у 30%.

Даже у учащихся старших классов с умственной отсталостью беден запас слов, наблюдаются неточности в их употреблении и понимании часто происходит лишь механическое накопление слов, но не растет уровень их обобщения, имеют место ассоциативные речевые потоки, не связанные с реальной ситуацией, обнаруживается резкое расхождение между активным и пассивным словарем.

Грамматический строй речи учащихся с умственной отсталостью недостаточно развит и развернут. Употребляются простые предложения, реже – сложноподчиненные и сложносочиненные. В предложениях нарушена связь между словами, опускаются предлоги, не учитываются падежные окончания имен существительных, редко вводятся определения, обстоятельства, дополнения. Учащиеся старших классов с умственной отсталостью успешно овладевают умением строить простые и распространенные предложения.

Характерной особенностью устной речи умственно отсталых школьников является недоразвитие ее мотивационной стороны. Они затрудняются вступать в речевое общение по собственной инициативе. Отдельные умственно отсталые школьники не испытывают внутреннего побуждения рассказать о событиях личной жизни учителю или другим ученикам. Поэтому учитель постоянно стремится активизировать их общение, побудить к рассказу.

По мере развития умственно отсталого ребенка его устная речь (фонетика, словарный состав, грамматический строй) значительно совершенствуются.

Из основных видов речи для умственно отсталого ребенка наиболее доступна речь диалогическая, разговорно-бытовая, ситуативная. Переход от диалогической к монологической речи дается умственно отсталым с большим трудом.

Овладение письменной речью умственно отсталыми школьниками очень своеобразно. Написать слово труднее, чем его прочесть. Это связано с необходимостью соотнести звук с буквой, знать графическое изображение букв и писать их в определенной последовательности.

Умственно отсталые дети долго не понимают соотношение между буквой и словом, списывают слова как простой набор букв. Для них сложен переход к письму по правилам. Трудны такие формы работы, как изложение, сочинение, составление деловых бумаг. Наиболее легким оказывается списывание.

Письменные сочинения учащихся младших классов с умственной отсталостью скупы, невыразительны. Но уже в 4-м классе у умственно отсталых школьников письменная речь становится более развернутой.

У ряда детей встречается расстройство письменной речи – дисграфия, что является следствием нарушения фонематического слуха, ограниченности пространственных представлений, недоразвития моторики.

Успех овладения устной и письменной речью умственно отсталыми детьми зависит от ряда психологических условий.

1. Необходимый для понимания читаемого текста и изложения своих мыслей уровень общего интеллектуального развития.

2. Нужный для правильного понимания соотношения фонемы и графемы уровень фонетико-фонематического развития.

3. Определенный уровень развития мышления, поскольку усвоение букв связано с обобщением звуков.

4. Сохранность зрительного, слухового, кинестетического восприятия и наличие пространственной ориентировки.

5. Достаточно совершенное развитие движений мелких мышц руки и органов речи.

Анализируя речевую деятельность умственно отсталых школьников, следует остановиться на чтении как воссоздании звуковой формы слова на основе его графического изображения. Техникой чтения они овладевают долго и с трудом, читают медленно, вяло или торопливо, без пауз, не останавливаясь на знаках препинания. Длительное время отмечают дефекты в слоговом чтении: несколько раз повторяют первый слог, пропускают звуки, слоги, переставляют их, читают по догадке. При беглом чтении неправильно преобразуют падежные окончания, ошибочно ставят ударения, допускают аграмматизмы, вводят слова-заменители.

У умственно отсталых школьников отмечается неглубокое понимание читаемого текста. В первые годы обучения умственно отсталые школьники испытывают сложности в установлении смысловых связей, опускают их, упрощают или изменяют. В младших классах затруднен анализ текста и выделение главной мысли. Первоначально анализ осуществляется с помощью учителя по вопросам, на основе зрительного обращения к тексту. В старших классах эта работа протекает с большей самостоятельностью. Однако при усложнении текста воспроизведение становится неполным, неточным, учащиеся затрудняются в озаглаивании отдельных частей и текста в целом.

## 6. МЫШЛЕНИЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

Рассмотрим особенности мыслительных операций у умственно отсталых детей. В специальных исследованиях подробно изучен анализ и синтез объектов, воспринимаемых умственно отсталыми школьниками (А.И. Липкина, Е.М. Кудрявцева и др.). Установлено, что при мысленном членении воспринимаемого объекта на части, т.е. при анализе его строения, умственно отсталые школьники выделяют в рассматриваемом предмете гораздо меньшее количество частей, чем нормально развивающиеся сверстники. Наиболее легко вычлениваются умственно отсталыми школьниками резко и далеко выступающие периферические части объекта. В большинстве случаев умственно отсталые опускают те части предмета, которые трудно выделить «глазом». В соответствии с этим общим правилом они обычно не выделяют в предмете те части, которые не имеют резких очертаний. Не отмеченными остаются и части, мало отличающиеся от соседних частей цветом или другими свойствами своей поверхности. Умственно отсталые школьники не выделяют основных и второстепенных частей анализируемого объекта, все части объекта они считают равнозначными. Вычленив частицу, являющейся мелкой деталью какой-либо основной части предмета, дети отмечают ее как самостоятельную часть наряду с более крупными частями. Следовательно, у умственно отсталых школьников, в частности, первоклассников, отсутствует многоступенчатое, последовательно усложняющееся членение объектов (И.М. Соловьев).

Умственно отсталым младшим школьникам свойственна бессистемность анализа, которая выражается в том, что они рассматривают объект беспорядочно, не придерживаясь определенного плана. При таком осуществлении анализа учащиеся с умственной отсталостью одни из частей упоминают несколько раз, другие, иногда наиболее существенные и легко выделяемые, пропускают.

Совокупности различных, неправоммерно расположенных частей и частиц, выделенных умственно отсталыми детьми очень неполно и без всякой системы, конечно, не могут служить основанием для синтезирования ясного и четкого

образа объекта. Следствие такого анализа – недостаточность синтеза, которая у умственно отсталых детей проявляется в том, что, выделяя части объектов, дети не только не упоминают о связях между этими частями, но и не отмечают даже их соседства, последовательности их расположения.

Умственно отсталые школьники выделяют в рассматриваемых ими объектах гораздо меньшее количество свойств, чем их нормально развивающиеся сверстники. Эта закономерность распространяется на анализ как вновь изучаемых, так и хорошо знакомых объектов. Не все свойства предметов выделяются умственно отсталыми первоклассниками с одинаковой легкостью. Чаще всего они выделяют зрительно воспринимаемые свойства. Что касается свойств, воспринимаемых с помощью осязания, то они даже при максимально благоприятных условиях отмечаются младшими школьниками с умственной отсталостью крайне редко.

Из всей совокупности зрительно воспринимаемых свойств умственно отсталые школьники преимущественно указывают величину и цвет предмета, блеск, пятнистость и др. Материал, из которого сделан предмет, и особенно его форма, как правило, не упоминаются; их выделяют лишь при наиболее благоприятных для этого условиях, в частности, сравнивая однородные предметы (А.И. Липкина). Свойства предмета в целом отмечаются умственно отсталыми первоклассниками очень редко и с большими затруднениями. Но если детей навести на вопрос о применении объекта, то они начинают обнаруживать в нем функциональные свойства, которых до этого не выделяли. Характеризуя тот или иной объект, умственно отсталые первоклассники обычно указывают в нем постоянные признаки, общие для всех предметов подобного рода, а особенности, своеобразные черты пропускают. Кроме того, полноценный анализ с необходимостью требует, чтобы школьники обладали соответствующими языковыми средствами для обозначения частей предмета и выделения его свойств. Отсутствие в словарном запасе умственно отсталых учащихся слов, нужных для характеристики частей и свойств предмета, в



большей степени мешает его познанию, не дает возможности детям осмыслить роль каждой части и связи между частями.

В процессе обучения у умственно отсталых младших школьников постепенно совершенствуется умение расчленять объекты на основные части, а затем и выделять их, т.е. они начинают воспринимать предметы более дифференцированно. Их внимание перестают привлекать в предмете только его периферические, резко выступающие части: вырабатывается умение выделять не только бросающиеся в глаза, но основные части объектов. Последовательность выделения частей также становится более строгой. Появляются попытки расчленить объект сначала на несколько крупных частей, затем каждую из них на более мелкие частицы. Анализ обогащается и благодаря выделению свойств рассматриваемых предметов, которые раньше полностью опускались. Количество называемых в предмете признаков увеличивается за счет зрительно воспринимаемых свойств. Изменяется характер перечисляемых школьниками свойств предметов, появляется тенденция к более конкретному определению того или другого из отмечаемых свойств. Развитие анализа и синтеза у умственно отсталых детей, обучающихся в младших классах, проявляется также в том, что они постепенно научаются дифференцировать форму от величины и правильно обозначают их. Первоклассники противопоставляют «большому» «тоненькое» или «узкое», «маленькому» - «широкое», т.е. неправомерно объединяют величину и форму предмета. Умственно отсталые второклассники уже начинают разграничивать эти две категории. Развитие умственно отсталых учащихся проявляется также в том, что в их высказываниях об анализируемых предметах упоминаются свойства, воспринимаемые с помощью осязания, но эти свойства выявляются в незначительном количестве и преимущественно в благоприятных условиях.

Процессы анализа и синтеза у умственно отсталых младших школьников находятся в непосредственной зависимости от того, в какой форме поставлен вопрос. Вопрос, заданный в общей форме, недостаточно побуждает школьников к детальному и многостороннему анализу объекта. Помочь детям

мобилизовать имеющиеся у них знания и направить их на пристальное рассматривание объекта могут дополнительные, более конкретные вопросы, которые мобилизуют их потенциальные возможности. Большую роль для обогащения анализа играют вопросы, побуждающие учеников рассматривать предметы с точки зрения их практического использования. Особенно успешно происходит выделение признаков у предметов, которые вовлечены в практическую деятельность учащихся. Практическая задача направляет мышление учащегося на выделение таких признаков, которые без этого отмечаются с большим трудом. Для наиболее успешного развития у учащихся с умственной отсталостью процессов анализа и синтеза в школе должны не только шире применяться многообразные формы сочетания наглядных и словесных средств обучения, но и ставиться перед детьми конкретные практические задачи. Особое внимание при этом следует уделять тому, чтобы ученики самостоятельно познавали объекты окружающей действительности, выполняя с ними разнообразные практические работы.

В психологии умственно отсталого школьника изучением мыслительной операции сравнения занимались И.М. Соловьев, М.В. Зверева, А.И. Липкина и др. Исследования показали несовершенство процесса сравнения у умственно отсталых младших школьников. Это проявляется, прежде всего, в том, что умственно отсталые ученики часто соотносят между собой несоответственные признаки предметов. Трудности соотносительного анализа проявляются часто в том, что умственно отсталые школьники не вовлекают в сравнение оба сопоставляемых объекта. Если один из двух сравниваемых объектов имеет сходные или тождественные части, то иногда умственно отсталый первоклассник вместо того, чтобы сравнивать два предмета устанавливает отношения между частями одного и того же предмета. В ходе сравнения обнаруживается характерное для умственно отсталых детей явление так называемого «соскальзывания». Поставленные перед необходимостью сравнивать два объекта, учащиеся сопоставляют две-три соответственные части предметов, после чего нередко «соскальзывают» на менее сложный вид

деятельности, т. е. переходят на описание одного из предметов. Следует отметить, что при сравнении предметов умственно отсталые дети часто довольствуются самым общим анализом, а также тем, что понимают сходное очень упрощенно, сводя многообразие отношений между отдельными признаками предметов к отношению тождества. Назвав предметы похожими, умственно отсталые дети или сразу же добавляют: «Одинаковые они», - или ограничиваются тем, что говорят об «одинаковости» их признаков. В исследовании В.Г. Петровой был подтвержден тот факт, что умственно отсталые первоклассники, самостоятельно производя сравнение, неправомерно широко отождествляют сходные объекты. Умственно отсталые школьники не выделяют тонких различий, существующих между сопоставляемыми объектами, и относят их к числу одинаковых. Первоклассники с нормальным психическим развитием нередко подмечают тождество отдельных признаков предметов, но это не заставляет, однако, их отождествлять предметы в целом, так как они в тоже время указывают и на признаки различия. Нормально развивающиеся дети более тщательно производят анализ сравниваемых объектов, чем дети с умственной отсталостью. Естественно, что предметы неодинаковые, а лишь сходные учащимися с нормальным психическим развитием не отождествляются. Круг предметов, которые они считают сходными, оказывается более узким, чем у умственно отсталых школьников. Характеристика различий зависит от степени сходства сравниваемых предметов. Наиболее легко различаются умственно отсталыми детьми разнообразные объекты, т.е. не имеющие явно выраженного сходства ни во внешнем строении, ни в использовании. Однако ученики часто ограничиваются лишь указанием на то, что сопоставляемые предметы имеют разные названия, назначения, а анализа объектов при этом не производят. В тех случаях, когда умственно отсталые школьники не ограничиваются указанием на непохожесть объектов, им достаточно одного объекта.

Осуществить соотносительный анализ легче всего в том случае, когда перед учащимся стоит задача сопоставить объекты одного вида (т.е. в

значительной мере сходные), но резко отличающиеся одним или несколькими признаками: неодинаковые по величине, цвету или форме, сделанные явно из разных материалов и т.п. В этих случаях умственно отсталые дети более развернуто характеризуют различие между предметами. Говоря о различии объектов, умственно отсталые первоклассники привлекают в сравнение большее количество частей и свойств и употребляют более разнообразные виды суждений, чем тогда, когда они говорили о сходстве этих объектов.

Характеризуя свойства предметов, умственно отсталые первоклассники пользуются ограниченным количеством терминов. Наиболее часто умственно отсталые школьники употребляют прилагательные: большой, маленький, хороший, плохой и др. Иногда дети ограничиваются крайне общими характеристиками. При сравнении объектов умственно отсталые дети отмечают преимущественно зрительно воспринимаемые свойства предметов в целом и их частей, чаще всего величину и цвет, и лишь в отдельных редких случаях упоминают о функциональных свойствах.

Следовательно, у умственно отсталых первоклассников процесс сравнения протекает очень своеобразно. Умственно отсталых детей затрудняет соотносительный анализ сравниваемых объектов, т.е. то основное звено, без которого сравнение неосуществимо. Они упрощенно понимают отношение сходства, неправомерно отождествляя сходные объекты, устанавливают лишь явные различия, не подмечая более тонких различий. В сравнении проявляются характерные для умственно отсталых первоклассников недостатки анализа и синтеза.

В целом положительная динамика в овладении сравнением у умственно отсталых школьников обнаруживается примерно к IV классу, т.е. к 11-12 годам. Она проявляется в меньшем количестве случаев отклонения от выполняемого задания, дети указывают на большее число свойств объектов, они устанавливают между ними черты не только различия, но и сходства.

В процессе школьного обучения нормально развивающиеся школьники овладевают операцией обобщения предметов в определенные категории, что

облегчает им усвоение знаний и осмысление окружающей действительности. Они оперируют системой как более общих, так и специальных обобщений, т.е. свободно переходят от одного уровня обобщения к другому. У младших умственно отсталых школьников обнаруживаются большие трудности в овладении этой мыслительной операцией (Ж.И. Шиф, Н.М. Стадненко, Б.В.Зейгарник, И.В. Белякова и др.).

Снижение возможности обобщения – это один из основных недостатков мыслительной деятельности учащихся с умственной отсталостью. Установлено, что учащиеся младшего школьного возраста могут производить в основном только простейшие ситуационные обобщения, а также обобщения по категориям, опирающимся на заученные ими родовые названия. Зачастую их обобщения, в частности наглядные, бывают или неправомерно широкими, или неправомерно узкими, а обобщения на малознакомом материале, требующем новых приемов интеллектуальной деятельности, они самостоятельно осуществлять не могут.

Выполняя обобщения, школьники с умственной отсталостью нередко опираются на случайные признаки. Например, группируя предметы по их родовому признаку («посуда»), они могут объединить изображения чашки, тарелки, цветка, поскольку они одного цвета. Или могут отказаться присоединить к предметам, относящимся к посуде, чайник только потому, что он другого цвета. Или относят мышь к домашним животным на том основании, что «она имеет норку в доме», «живет за шкафом». Особенно затрудняет умственно отсталых школьников изменение однажды выделенного принципа обобщения, т.е. группировка объектов по новому признаку. Так, если учащиеся отбирают в одну группу геометрические фигуры, ориентируясь на их величину, то затем их бывает трудно побудить к обобщению этих предметов по каким-то другим признакам, например, по цвету или по форме. Это проявление инертности нервных процессов, часто наблюдаемой у умственно отсталых школьников. Уровень овладения классификацией объектов у школьников с умственной отсталостью значительно ниже, чем у их нормально

развивающихся сверстников. По данным Н.М. Стадненко, у учащихся I-IV классов наблюдаются различные типы обобщений: ситуативные, обобщения-группировки, понятийные, а также разные уровни наглядных и образных обобщений. Причем качество обобщений у умственно отсталых школьников зависит от целого ряда факторов: от степени знакомства детей с предлагаемым для группировки материалом; от сложности задания; от правильности понимания стоящей перед ними задачи; от новизны принципа классификации.

Являясь целенаправленной деятельностью, мышление всегда выступает как решение определенной проблемы. Процесс решения мыслительной задачи имеет несколько этапов: осознание условия задачи, постановка вопроса, создание гипотез возможного решения, осуществление решения и проверка его правильности. Все этапы мыслительного процесса представляют собой произвольную, целенаправленную деятельность, в которой раскрываются знания, умения, способности личности, ее эмоциональные и волевые качества.

Решение мыслительных задач уже на начальном этапе вызывает у умственно отсталых детей значительные затруднения. Они часто неадекватно осознают существо задания, упрощают его или искажают. Таким образом, с самого начала решения задачи утрачивается целенаправленность мышления, и оно перестает выполнять регулирующую функцию. Обнаруживается неполноценность и последующих этапов решения. Так гипотеза возможного решения часто подменяется нецеленаправленным манипулированием исходными данными. Используемые способы решения оказываются примитивными и неэффективными. В процессе выполнения решения обнаруживаются тенденции соскальзывания, ухода от поставленной цели, застревания на каком-то частном фрагменте проблемы. Процесс решения нередко сводится к совокупности проб и ошибок. Проверка не осознается как необходимый этап. Связь полученных результатов с исходными данными не производится. Низка критичность мышления на всех этапах решения мыслительной задачи.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

*Баскакова И.Л.* Внимание школьников-олигофренов. М., 1982.

*Бгажнокова И.М.* Психология умственно отсталого школьника. М., 1987.

*Вайзман Н.П.* Дети-олигофрены. М., 1976.

Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В.В. Воронковой. М., 1994.

*Выготский Л.С.* Проблемы дефектологии. М., 1995.

*Выготский Л.С.* Собр. соч. в 6-ти томах. Т. 5. Основы дефектологии. М., 1983.

*Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д.* Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. М., 1985.

*Головина Т.Н.* Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. М., 1974.

*Еременко И.Г.* Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. Киев, 1972.

*Замский Х.С.* Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. М., 1995.

*Занков Л.В.* Очерки психологии умственно отсталого ребенка. М., 1935.

*Занков Л.В.* Психология умственно отсталого ребенка. М., 1939.

*Катаева А.А., Стребелева Е.А.* Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М., 2005.

*Коломинский Н.Л.* Развитие личности учащихся вспомогательной школы. Киев, 1978.

[Лебединский В.В.](#) Нарушения психического развития в детском возрасте. М., 2011.

*Лурия А.Р.* Умственно отсталый ребенок. М., 1960.

*Мастюкова Е.М.* Ребенок с отклонениями в развитии. М., 1992.

*Матасов Ю.Т.* Изучение мыслительной деятельности учащихся вспомогательной школы. Л., 1988.

*Морозова Н.Г.* Формирование познавательных интересов у аномальных детей. М., 1969.

Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика) / Под ред. Б.П. Пузанова. М., 2004.

Олигофренопедагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / [Л.М. Шипицына, В.М. Сорокин, Ю.Б. Зеленская и др.; под ред. Л.М. Шипицыной]. М., 2011.

Основы специальной психологии : учеб. пособие / под ред. Л.В.Кузнецовой. М., 2010.

Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж.И. Шиф. М., 1965.

*Певзнер М.С., Лебединская К.С.* Учащиеся вспомогательной школы. М., 1979.

*Певзнер М.С., Лубовский В.И.* Динамика развития детей-олигофренов. М., 1963.

*Певзнер М.С.* Дети-олигофрены. М., 1959.

*Петрова В.Г.* Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М., 1968.

*Петрова В.Г.* Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М., 1977.

*Петрова В.Г., Белякова И.В.* Психология умственно отсталых школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2002.

*Пинский Б.И.* Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. М., 1962.

*Пинский Б.И.* Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. М., 1969.

Практикум по психологии умственно отсталого ребенка / Под ред. А.Д.Виноградовой. М., 1985.

Проблемы олигофрении / Под ред. Н.Н. Ляшко. М., 1970.

Психологические процессы и свойства личности умственно отсталых детей / Под ред. А.Д. Виноградовой. Л., 1981.

Психология детей с нарушениями интеллектуального развития: учебник для студентов учреждений высш. проф. образования / Л.М.Шипицына [и др.] ; под ред. Л. М. Шипицыной. М., 2012.

Психолого-педагогическая диагностика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / ред.: И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная. М., 2008.

*Рубинштейн С.Я.* Психология умственно отсталого школьника. М., 1986.

*Соловьев М.И.* Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. М., 1966.

Специальная психология : учеб. для студентов вузов / под ред. В.И.Лубовского. М., 2009.



## ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

1. Какие особенности характерны для ощущений умственно отсталых детей?

Ответы: отклонения в порогах чувствительности; недифференцированность; снижение адаптации органов чувств; точность; пассивность; поверхностный характер.

2. В исследовании кого из ученых было проведено изучение цветовой чувствительности у умственно отсталых детей?

Ответ: Выготский; Лурия; Головина; Гозова.

3. Какие свойства характерны для восприятия умственно отсталых детей?

Ответы: пассивность; недифференцированность; недостаточная обобщенность; обобщенность; целенаправленность; самостоятельность.

4. Какие свойства объекта легче воспринимают умственно отсталые дети?

Ответы: внешние несущественные; существенные.

5. Кто из ученых занимался изучением осязательного восприятия у умственно отсталых детей?

Ответы: Гозова; Каффеманас; Выготский, Пинский, Занков.

6. Кто из ученых занимался изучением памяти у умственно отсталых детей?

Ответы: Пинский; Занков; Гозова, Каффеманас.

7. Каким образом соотносится продуктивность непреднамеренного и преднамеренного запоминания материала у умственно отсталых школьников?

Ответы: непреднамеренное запоминание преобладает над преднамеренным; преднамеренное запоминание преобладает над непреднамеренным.

8. Какие ошибки характерны для заучивания материала умственно отсталыми детьми?

Ответы: замены; привнесения; уподобление; удвоение.

9. Какие особенности характерны для воспроизведения материала умственно отсталыми детьми?

Ответы: низкий объем; неточность; непоследовательность; длительность; обобщенность.

10. Какими особенностями отличаются представления умственно отсталых детей?

Ответы: фрагментарность; недифференцированность; расплывчатость; полнота; осмысленность.

11. Какие нарушения характерны для произвольного внимания умственно отсталых детей?

Ответы: небольшой объем; слабая устойчивость и переключаемость; малая произвольность; недостаточная обобщенность.

12. Какие дефекты устной речи наиболее выражены у умственно отсталых детей?

Ответы: косноязычие; гнусавость; заикание; дисграфия; дислексия.

13. На каких функциях речи отрицательно сказывается нарушение познавательной деятельности и свойств личности у умственно отсталых детей?

Ответы: коммуникативная; сигнификативная; обобщающая; регулирующая; контролирующая; фонетическая; лексическая; грамматическая.

14. Соотнесите стороны коммуникативной функции речи и их нарушения у умственно отсталых детей.

Ответы.

1) недоразвитие информационной стороны;

2) недоразвитие эмоционально выразительной стороны;

3) недоразвитие регулятивной стороны;

А) затруднения в выражении в речи имеющихся знаний, неумение ответить на вопросы, самостоятельно построить рассказ;

Б) трудности в передаче в речи чувств, отношения к предмету;

В) не могут с помощью речи побудить слушателей к желаемому говорящим поведению;

15. В чем выражается недоразвитие регулирующей и контролирующей функции речи у умственно отсталых детей?

Ответы: умственно отсталым детям трудно поступать в соответствии со словесной инструкцией; затрудняются в планировании своей деятельности; затрудняются использовать свою речь в целях контроля; не могут дать отчет о проделанной работе; не выделяют существенные признаки предметов и явлений окружающего мира; не могут выразить в речи отношение к предмету.

16. К чему приводят фонетические недостатки речи умственно отсталых детей?

Ответы: затрудняют овладение грамотой; усугубляют нарушения интеллектуального и эмоционального развития; отрицательно влияют на все стороны личности ребенка; приводят к дезорганизации деятельности ребенка; нарушают деятельность артикуляционного аппарата.

17. Какие особенности характерны для мышления умственно отсталых детей?

Ответы: недостаточная обобщенность; несамостоятельность; недифференцированность; нецелеустремленность.

## ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ

1. Предмет, объект и задачи психологии лиц с умственной отсталостью.
2. История психологии лиц с умственной отсталостью.
3. Связь психологии лиц с умственной отсталостью с другими науками.
4. Методологические основы психологии лиц с умственной отсталостью.
5. Принципы психологического изучения умственно отсталых детей.
6. Методы психологического изучения умственно отсталых детей.
7. Психологическое изучение ученика с умственной отсталостью.
8. Психологическое изучение класса учащихся с умственной отсталостью.
9. Умственная отсталость: понятие, этиология, систематика.
10. Общие закономерности психического развития умственно отсталых и нормально развивающихся детей.
11. Общие закономерности психического развития умственно отсталых и других групп аномальных детей.
12. Специфические закономерности психического развития умственно отсталых детей.
13. Потенциальные возможности психического развития умственно отсталых детей.
14. Психическое развитие умственно отсталых детей в младенческом возрасте.
15. Психическое развитие умственно отсталых детей в раннем возрасте.
16. Психическое развитие умственно отсталых детей в дошкольном возрасте.
17. Сравнительная характеристика основных форм умственной отсталости.
18. Олигофрения: понятие, этиология, систематика.
19. Закономерности психического развития при олигофрении.
20. Сравнительная характеристика степеней олигофрении.
21. Особенности психического развития детей с олигофренией в степени дебильности.
22. Особенности психического развития детей с олигофренией в степени имбецильности.
23. Особенности психического развития детей с олигофренией в степени идиотии.
24. Классификация детей-олигофренов по М.С. Певзнер.
25. Деменция как одна из форм умственной отсталости: понятие, этиология, систематика.
26. Своеобразие клинико-психологической структуры резидуальной органической деменции.
27. Динамика слабоумия при резидуальной органической деменции.
28. Типы органической деменции у детей (по Г.Е. Сухаревой).

29. Психологическая характеристика состава обучающихся в школе для детей с умственной отсталостью.
30. Характеристика учащихся с олигофренией в степени дебильности.
31. Характеристика учащихся с травматическим слабоумием.
32. Характеристика учащихся, перенесших менингиты, менингоэнцефалиты, энцефалиты.
33. Характеристика учащихся с текущими заболеваниями.
34. Характеристика учащихся с эпилептическим слабоумием.
35. Характеристика учащихся с шизофреническим слабоумием.
36. Особенности высшей нервной деятельности умственно отсталых детей.
37. Своеобразие ощущений и восприятия умственно отсталых школьников.
38. Представления умственно отсталых школьников.
39. Особенности развития памяти умственно отсталых школьников.
40. Запоминание материала умственно отсталыми школьниками.
41. Воспроизведение материала умственно отсталыми школьниками.
42. Внимание умственно отсталых школьников.
43. Мышление умственно отсталых школьников.
44. Особенности мыслительных операций у умственно отсталых школьников.
45. Своеобразие развития различных видов мышления у умственно отсталых школьников.
46. Решение мыслительных задач умственно отсталыми школьниками.
47. Особенности развития речи у умственно отсталых школьников.
48. Устная речь умственно отсталых школьников.
49. Письменная речь умственно отсталых школьников.
50. Особенности чтения умственно отсталых школьников.
51. Развитие личности умственно отсталых учащихся.
52. Направленность личности умственно отсталых школьников.
53. Потребности умственно отсталых школьников.
54. Мотивы поведения и деятельности умственно отсталых школьников.
55. Интересы умственно отсталых школьников.
56. Эмоции и чувства умственно отсталых школьников.
57. Самооценка и уровень притязаний умственно отсталых школьников.
58. Развитие воли и волевых качеств у умственно отсталых школьников.
59. Становление характера умственно отсталых школьников.
60. Особенности общения умственно отсталых школьников.
61. Общие особенности деятельности умственно отсталых школьников.
62. Особенности учебной деятельности умственно отсталых школьников.
63. Особенности трудовой деятельности умственно отсталых школьников.
64. Особенности изобразительной деятельности умственно отсталых детей.