

Л.В. Шипова

**ПСИХОЛОГИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

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

ББК 88.8я73

Ш63

Р е ц е н з е н т ы:

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

Т.Ф. Рудзинская

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологической антропологии
Московского педагогического государственного университета

А.В. Венедиктова

Ш63 Шипова Л.В. Психология младшего школьника с умственной отсталостью:
учебное пособие. – Саратов, 2019. – 105 с.

Учебное пособие посвящено вопросам психологии младшего школьника с умственной отсталостью. В пособии раскрываются особенности познавательных процессов у младших школьников с умственной отсталостью, развитие личности, своеобразие общения и деятельности.

Пособие предназначено для студентов и преподавателей, 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 у младших школьников с умственной отсталостью	4
2. Представления младших школьников с умственной отсталостью.....	18
3. Память младших школьников с умственной отсталостью.....	25
4. Внимание младших школьников с умственной отсталостью.....	35
5. Речь младших школьников с умственной отсталостью.....	43
6. Мышление младших школьников с умственной отсталостью.....	49
7. Особенности развития личности младших школьников с умственной отсталостью.....	58
8. Мотивы поведения и деятельности младших школьников с умственной отсталостью.....	63
9. Интересы младших школьников с умственной отсталостью.....	67
10. Эмоции и чувства младших школьников с умственной отсталостью.....	71
11. Развитие воли и волевых качеств у младших школьников с умственной отсталостью.....	79
12. Самооценка и уровень притязаний у младших школьников с умственной отсталостью.....	88
13. Особенности общения и межличностных отношений младших школьников с умственной отсталостью.....	94
13. Общие особенности деятельности младших школьников с умственной отсталостью.....	99
Список литературы.....	103

1. ОСОБЕННОСТИ ОЩУЩЕНИЙ И ВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

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 отмечается недифференцированность ощущений, отклонения в порогах чувствительности, снижение адаптации органов чувств.

По данным Т.Н. Головиной, у школьников с умственной отсталостью часто встречается снижение цветовой чувствительности. При этом ее развитие на протяжении пяти-шести лет обучения протекает крайне медленно. Большинство умственно отсталых младших школьников правильно узнают и называют основные цвета. Однако узнавание и название промежуточных и слабонасыщенных цветовых оттенков

вызывает большие затруднения. В целях преодоления дефектов цветоразличения необходимо учить младшего школьника с умственной отсталостью 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 школьников 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 младшие 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 младших школьников с умственной отсталостью обнаруживается присущая им узость восприятия. Так, многопредметный участок действительности воспринимается ими как малопредметный, прежде всего опускаются мелкие и слабо выделяющиеся объекты.

Восприятие младших школьников с умственной отсталостью 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 младших 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 младшие школьники 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 так же, как и у нормально развивающихся, восприятие отличается относительной константностью. Но это свойство восприятия у умственно отсталых школьников 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 умственной отсталостью правильные ответы в

55% случаев. В этих же условиях их нормально развивающиеся сверстники справляются с заданием в 95% случаев. Таким образом, умственно отсталым школьникам 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.

Во время коррекционно-развивающего обучения процесс зрительного восприятия умственно отсталых младших школьников 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 обозревая 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 обозревать 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 цветовых порогов у учащихся с умственной отсталостью среднего школьного возраста объясняется не особенностями восприятия, а тем, что в активном словаре детей отсутствуют названия многих цветовых 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 цветовых оттенков снижает возможности познания окружающего мира. При обозрении пространства умственно отсталые дети воспринимают объекты, лишенными тонких цветовых различий.

Острота зрения умственно отсталых школьников, как правило, снижена. Они с большим трудом, чем нормально развивающие 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 младших школьников с умственной отсталостью 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 младших школьников с умственной отсталостью. 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. Вторым 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. 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 младших школьников с умственной отсталостью 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 умственной 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 некритичностью, 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 МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Представления младших школьников сумственной отсталостью 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.

Установлено, 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 значительнее 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 МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

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, Лобзин, Раншбург и др.).

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 младшими 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. Исследование показало, что 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, Геллер). 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 младшим школьникам с умственной отсталостью 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 младших школьников 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 младшими школьниками в процессе воспроизведения, устойчивы и исчезают только после значительного количества повторений.

Таким образом, у умственно отсталых младших школьников не обнаруживается преимуществ преднамеренного запоминания над 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 младших школьников с умственной отсталостью 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 др. 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 младшими школьниками с умственной отсталостью. Воспроизведение, как и запоминание, бывает непреднамеренным (непроизвольным) и

преднамеренным (произвольным). При непреднамеренном воспроизведении человек не ставит перед собой цель - воспроизвести тот или иной запомнившийся материал. При преднамеренном воспроизведении человек ставит перед собой цель - 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.

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 младших школьников не обнаруживаются значительных различий между 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 младших школьников с умственной отсталостью, 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 младших школьников с умственной отсталостью проводил М.П. Феофанов. По данным М.П. Феофанова, учащиеся 2 класса с умственной отсталостью 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 младших школьников с умственной отсталостью 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 МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Исследователи 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 их 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 произвольное 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 произвольное, 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 старшеклассников 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 видах 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 МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

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%.

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 соотносить 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 условий: необходимый для понимания читаемого текста и изложения своих мыслей уровень общего интеллектуального развития; нужный для правильного понимания соотношения фонемы и графемы уровень фонетико-фонематического развития; определенный уровень развития мышления, поскольку усвоение букв связано с обобщением звуков; сохранность зрительного, слухового, кинестетического восприятия и наличие пространственной ориентировки; 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 отмечаются 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.

6. МЫШЛЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

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 вычлняются 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 соотнесительный 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 с умственной отсталостью 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 непропорционально широкими, или непропорционально узкими, а обобщения на малознакомом материале, требующем новых приемов интеллектуальной деятельности, они самостоятельно осуществлять не могут.

Выполняя обобщения, младшие 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.

7. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Отечественная психология подчеркивает своеобразие развития личности умственно отсталого ребенка. Но при всем его своеобразии это развитие подчиняется тем же общим закономерностям, что и развитие личности нормального ребенка. При правильном воспитании умственно отсталого ребенка в условиях специальных учреждений он может стать человеком, который в состоянии адекватно относиться к окружающему, самостоятельно жить и работать. Однако воспитывать таких детей, формировать их личность в правильном направлении довольно трудно, так как развитие умственно отсталого происходит в условиях органического поражения головного мозга и обусловленных им вторичных отклонениях.

Для правильного воспитания умственно отсталых детей будущему педагогу необходимо иметь представления о тех их особенностях, которые затрудняют формирование личности. Ряд особенностей личности умственно отсталых детей обусловлены нарушением их высшей нервной деятельности, недоразвитием мышления и познавательной деятельности в целом. Эти нарушения приводят к инертности, вялости, снижению активности, работоспособности умственно отсталого ребенка. У некоторых умственно отсталых детей обнаруживается замкнутость и неконтактность. Все это накладывает отпечаток на структуру их личности. При этом следует помнить, что основные структурные компоненты личности умственно отсталых детей те же, что и у их нормально развивающихся сверстников.

Направленность личности умственно отсталых детей включает систему мотивов, потребностей и интересов. Следует отметить, что из-за недоразвития интеллекта потребности умственно отсталых бедны и слабо регулируются сознанием. Это выражается в преобладании элементарных

органических потребностей над высшими духовными. Недоразвитие высших культурных потребностей обуславливает своеобразие интересов и мотивационной сферы умственно отсталых детей.

Носящее диффузный характер органическое поражение головного мозга приводит к резкому снижению компенсаторных возможностей, ограничивает возможности как общего развития, так и развития способностей.

У умственно отсталых детей имеет свои особенности и такая структурная единица личности, как система саморегуляции (самоуправления). Эта система должна обеспечивать возможность осуществлять самоконтроль в процессе выполнения мыслительной и практической деятельности. Высшая саморегуляция осуществляется специальной системой, обозначаемой как «Я». Эта система – образование самосознания. В зависимости от воспитания и образа жизни определяется качество «Я», его возможности в саморегуляции собственных сил и средств. Свойственная умственно отсталым слабость регулирующей функции мышления часто обуславливает их неkritичность по отношению к своим и чужим поступкам и действиям. Низкий уровень самосознания во многих случаях приводит к тому, что они начинают обдумывать свое действие не до, а после его выполнения. Это, в свою очередь, приводит к ошибочным действиям и неумению спланировать предстоящую деятельность. Умственно отсталые дети не могут критически оценить свое поведение, свои возможности, склонности, результаты собственного труда.

Одной из личностных структур является характер. Это сложное образование, где в единстве проявляются содержание и форма духовной жизни человека, это стиль поведения личности. Вследствие слабости деятельности коры головного мозга, недоразвития эмоционально-волевой сферы, интересов, убеждений характер умственно отсталых также, как и другие структурные компоненты личности отличается своеобразием. При

этом надо отметить, что недоразвитие характера при умственной отсталости довольно частое, но не обязательное вторичное отклонение.

Характер проявляется и формируется в системе отношений. Человек не только познает окружающий мир, но и определенным образом относится к нему. Личность человека находится в сфере влияния различных отношений: к близким людям, коллективу сверстников, обществу, самому себе, деятельности своей и других людей. В силу органического поражения мозга умственно отсталым недоступен высокий уровень обобщений. Они не способны, например, в процессе деятельности распределить внимание, предусмотреть последовательность действий, им трудно выделить главное и установить основные свойства объектов и их взаимосвязи. Им свойственна склонность к стереотипным действиям.

Системе отношений умственно отсталых школьников присущ ряд особенностей:

- сравнительно с нормой низкий уровень активности отношений;
- затрудненность процесса формирования отношений из-за недоразвития психических свойств и процессов, пониженной потребности в общении, недоразвития познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы;
- сравнительно элементарная мотивация отношений;
- недостаточно осознанный характер отношений и их регуляции;
- нарушение избирательности отношений.

Несмотря на все эти недостатки, следует иметь в виду, что в процессе обучения и воспитания система отношений умственно отсталых школьников в значительной мере корригируется.

Следует иметь в виду, что система отношений внутри различных групп умственно отсталых носит своеобразный характер. Так, например, дети-олигофрены с преобладанием процесса возбуждения не критичны, аффективны и импульсивны. Дети с преобладанием процесса торможения

вялы, инертны и не испытывают выраженной потребности в общении. Из курса общей психологии известно, что развитие личности обусловлено как биологическими, так и социальными факторами. При этом определяющими в развитии личности является конкретная историческая среда, в которой она развивается. Названные стороны представляют определенное единство. Причем биологическое отражается в структуре личности, преломляясь в ее социально-психологических чертах. Известно, что к биологическим факторам можно отнести пол, эмбриональное развитие, изменение жизненных процессов в различные возрастные периоды и т.п. Определенное значение имеют состояние и свойства нервной системы, ее сила, пластичность, подвижность.

Органическое поражение центральной нервной системы у умственно отсталых обуславливает слабость замыкательной функции коры головного мозга, инертность нервных процессов, частое запредельное торможение и т.д. Психологически это проявляется в обеднении сенсорно-перцептивного опыта ребенка-олигофрена.

Другой комплекс нарушений как бы надстраивается над описанными выше нарушениями первичного порядка. Этот комплекс нарушений обусловлен вторичными причинами. Дело в том, что ребенок-олигофрен оказывается, как писал Л.С. Выготский, оказывается «вывихнутым» из нормального общения со средой в силу своего дефектного атипичного развития. В результате этого «вывиха» нарушается и без того осложненное биологическим дефектом формирование высших форм деятельности, которые складываются только в процессе онтогенетического развития. Так, например, затрудняется формирование высших форм памяти, мышления, чувств, потребностей и т.д.

Таким образом, развитие личности умственно отсталого ребенка отличается качественным своеобразием, которое обусловлено органическим поражением головного мозга. Основные структурные

компоненты личности ребенка с умственной отсталостью те же, что и у нормально развивающихся детей. Однако существенная разница состоит в том, что в своем развитии эти компоненты не достигают того уровня, который имеет место в норме. Но у умственно отсталых детей имеются широкие потенциальные возможности в развитии личности, которые реализуются в условиях специального обучения и воспитания. При правильном воспитании умственно отсталый ребенок может стать человеком, который в состоянии адекватно относиться к окружающему, самостоятельно жить и работать.

8. МОТИВЫ ПОВЕДЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Мотивы – это побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта. Мотив есть «опредмеченная» потребность, по А.Н. Леонтьеву.

Личность умственно отсталого ребенка, том числе и его мотивационная сфера, как и у нормально развивающихся детей, формируется и совершенствуется в деятельности. Однако этот процесс у учащихся с недостатками умственного развития осуществляется на дефектной основе, в условиях органического поражения центральной нервной системы, возникшего в ранний, доречевой период их жизни. Нарушение важнейших мозговых структур оказывает отрицательное влияние на развитие детей, в частности снижает их потребности в новых впечатлениях. Это, в свою очередь, затормаживает их социальное развитие.

Отечественные исследователи (Л.С. Выготский, Г.М. Дульнев, Л.В.Занков, Н.Г. Морозова, Б.И. Пинский, Р.С. Муравьева и др.) отмечают незрелость мотивационно-потребностной сферы учащихся, их малоразвитую любознательность, слабую выраженность и кратковременность побуждений к деятельности, ограниченность ее мотивов, недостаточную сформированность социальных потребностей. В работах вышеуказанных авторов подчеркивается, что для умственно отсталых школьников характерна короткая (близкая) мотивация деятельности, направленная на выполнение отдельных операций и действий, а не задачи в целом. У них наблюдается также слабая и элементарная мотивация отношений. Наряду с этим в исследованиях отражена положительная динамика мотивов деятельности.

Деятельность учащихся младших классов с умственной отсталостью

в значительной мере зависит от ситуации. Они часто бывают импульсивными, слабо регулируют свое поведение. Мотивы, побуждающие их к выполнению той или иной деятельности: учебной, трудовой, игровой – часто оказываются слабо выраженными и кратковременными. Наблюдения показывают, что, охотно приступив к выполнению какого-либо задания или к игре, умственно отсталые учащиеся быстро теряют интерес к этой деятельности. Слабость мотивов деятельности и их неустойчивость – одно из типичных проявлений незрелости мотивационной сферы умственно отсталых школьников. Одним из важнейших путей, способствующих повышению мотивации учебной и других видов деятельности у школьников с интеллектуальной недостаточностью, может быть создание таких условий, которые позволяют школьникам получать удовлетворение от выполняемой ими деятельности.

Наряду со многими факторами, свидетельствующими о кратковременности мотивов учения или других видов деятельности, в специальной литературе имеются сведения о том, что аффективно окрашенные, хотя и недостаточно осознанные мотивы деятельности могут сохраняться и реализовываться умственно отсталыми школьниками достаточно длительный срок. У учащихся старших классов мотивы деятельности, особенно имеющей практическую основу, характеризуются относительной устойчивостью. Сознание общественной значимости выполняемой работы или изготовляемой вещи – исключительно важный мотив, который изменяет отношение к заданию, положительно влияет на характер, способы выполнения действий и эффективность действий.

Изучение мотивов учебной деятельности умственно отсталых детей, поступающих в школу, дает основание говорить о том, что к школьному возрасту мотивы учебной деятельности умственно отсталых детей оказываются ситуационными, весьма неустойчивыми и формируются

крайне медленно. Вместе с тем эмоционально окрашенное отношение маленького школьника к учителю расширяет сферу мотивации его учебной деятельности, способствует выработке положительного отношения к обучению в целом.

Мотивы трудовой деятельности умственно отсталых первоклассников крайне примитивны. Каждый ребенок, как правило, стремится сделать свою работу лучше, чем у других, большую по объему, чем у одноклассников, и быстрее. К старшим классам мотивация у учеников с интеллектуальной недостаточностью усложняется. Они начинают руководствоваться побуждениями, в основе которых лежит понимание полезности выполняемой работы и даже ее общественной значимости. Если ведущим мотивом для ученика является стремление достичь в выполняемой работе лучших результатов, то преодолеваются многие недостатки его деятельности: тенденция к «соскальзыванию», выполнение деятельности без соотнесения с требованиями задания и пр. Более эффективной становится помощь, оказываемая взрослым, поскольку у детей проявляется потребность в ней. В отдельных случаях заинтересованность в результатах побуждает учащихся задавать вопросы учителю.

Наблюдения за деятельностью умственно отсталых школьников показывают, что даже у учеников младших классов возникновение мотивов, связанных с общественной оценкой достигнутых результатов, порождает желание лучше проявить себя при выполнении определенного задания. Так, учащиеся III класса на уроке ручного труда, приступая к изготовлению из цветной бумаги елочных игрушек, не проявляют должного усердия и старательности, далеко не всегда учитывают полученные от учителя объяснения, иногда отклоняются от поставленной цели. В результате изделия получаются некрасивыми, небрежно оформленными и значительно отличаются от предложенного образца. Все

это свидетельствует о слабой мотивации деятельности школьников, они изготавливают игрушки формально, без интереса.

Для умственно отсталых детей характерен низкий уровень осознания мотивов. Выявляется неустойчивость ведущих мотивов, которая объясняется сильной зависимостью от ситуации. Мотивы быстро сменяют друг друга в процессе деятельности в зависимости от ее субъективной сложности, привлекательности для ребенка. Отмечается затрудненность процесса опосредования мотивов, связанная с неумением поставить и осознать цель деятельности. Для умственно отсталых характерно нарушение смыслообразования мотивов, при котором мотив остается лишь известным и не побуждает к действию. Мотивы умственно отсталых бедны по содержанию. Особенно затруднено формирование широких социальных мотивов, так как при этом требуется высокий уровень обобщения и абстрагирования.

Исследования показывают, что мотивация учения умственно отсталых школьников слабо развита. У многих умственно отсталых младших школьников, как показывают исследования, преобладает игровая мотивация над учебной. Стимулами учения для умственно отсталых младших школьников является одобрение учителя, получение хорошей отметки, а также избегание неприятностей со стороны родителей, учителей. Мотивами учения старшеклассников являются мотивы общения с одноклассниками, а также получение знаний, необходимых для самостоятельной жизни после окончания школы.

9. ИНТЕРЕСЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Интерес – это эмоционально-познавательное отношение к предмету или действию, которое побуждает человека к их познанию. Развитие интересов и потребностей взаимосвязано. В связи с этим следует отметить, что у умственно отсталых детей с трудом и со значительным опозданием формируются высшие духовные интересы: интерес к учению, интерес к общению, интерес к трудовой деятельности и т.д. В процессе специального обучения и воспитания такие интересы могут быть сформированы, однако они все же не достигают в своем развитии того высокого уровня, который может быть достигнут в процессе воспитания нормально развивающегося ребенка.

Л.В. Занков в своей работе «Психология умственно отсталого ребенка» описал направленность и характерные особенности интересов умственно отсталых детей. Он писал об интересах отдельных школьников к учебным занятиям, к технике, спорту, музыке, рисованию, рукоделию и другим видам деятельности. В качестве характерных особенностей интересов умственно отсталых школьников. Л.В. Занков отмечал их диффузность и малую дифференцированность, односторонность, слабую выраженность в них интеллектуального компонента. В большинстве случаев, как указывает Л.В. Занков, интересы умственно отсталых неглубокие, малоинтенсивные и неустойчивые.

Однако Л.В. Занков отмечает, что у отдельных учеников интересы достигают значительной силы и устойчивости. Это обусловлено тем, что у них резко заострена аффективная сторона интересов, мотивы которых связаны со стремлением к самоутверждению, с желанием ребенка показать, что он не хуже других. В работе Л.В. Занкова описываются возрастные изменения интересов умственно отсталых детей,

происходящие под влиянием специальной работы, направленной на их воспитание.

В ряде работ отмечаются особенности интереса учащихся с умственной отсталостью. Так, изучая деятельность умственно отсталых учеников, Б.И. Пинский отмечает, что у младших школьников может вызвать живой интерес игра, а также практическая деятельность, цель которой для них привлекательна. Дети работают с гораздо большей охотой, когда не просто выполняют учебное задание, но изготавливают нужную, общественно значимую вещь – игрушку для малышей из детского сада, раздаточный материал для первоклассников и т.п. Ученикам могут быть доступны социальные мотивы, если наглядно выступает значение выполняемой работы, если они видят ее реальное применение.

Некоторые особенности интересов умственно отсталых детей освещены в работах по олигофренопедагогике. Описывая самый начальный период обучения и воспитания умственно отсталых учащихся в школе, многие педагоги отмечают у большинства из них отсутствие интереса к умственной работе, интеллектуальную пассивность, рассеянность, неусидчивость, неуверенность в своих силах, неумение преодолеть малейшую трудность. Причины пониженного интереса детей к учению и окружающей жизни (помимо органических нарушений, вызывающих изменения высшей нервной деятельности) учителя видят в недостаточной работе над развитием их интересов, в отсутствии специальной коррекционной работы в дошкольном периоде, в том, что их недостаточно приучают к работе, к преодолению трудностей, к решению посильных для них практических и интеллектуальных задач. Кроме того, безуспешное обучение в массовой школе и вызванное этим отрицательные переживания препятствуют возникновению у детей интереса к учению.

Наряду с этим в литературе подчеркивается, что развитие у умственно отсталых школьников интереса к знаниям и трудовым навыкам

имеет большое значение для их учебной деятельности. По наблюдениям опытных учителей, интерес повышает тонус детей, создает радостное настроение, облегчает преодоление трудностей, положительно влияет на темп работы и ее качество. Благодаря интересу дети становятся более дисциплинированными, дружными и инициативными. Интересная работа оживляет вялых, инертных, застенчивых детей, мобилизует активность трудных, беспокойных учеников на полезное дело. Легко отвлекаемые, утомляемые дети становятся более собранными, внимательными и активными. Интерес содействует развитию наблюдательности и углублению знаний об окружающих предметах.

По уровню действенности различают активные и пассивные интересы. Ученикам с умственной отсталостью свойственны пассивные интересы. Школьники с умственной отсталостью ограничиваются восприятием интересующего их объекта, не стремясь проникнуть в его суть, познать глубже. Интересы умственно отсталых бедны по содержанию, односторонни, поверхностны.

Одной из разновидностей духовных интересов являются познавательные интересы. К начальному проявлению познавательного интереса следует отнести желание умственно отсталого ребенка поближе познакомиться с попавшим в поле зрения предметом. Этот интерес неустойчив, ситуативен. С исчезновением вызвавшей интерес игрушки, ситуации интерес утрачивается. Подобное элементарное проявление интереса свойственно всем группам учеников с умственной отсталостью. Устойчивый же личностный интерес характеризуется устойчивой познавательной направленностью. Для его возникновения у умственно отсталых требуется длительная и кропотливая работа.

В ходе специальных исследований было установлено поэтапное формирование познавательных интересов у умственно отсталых детей. На первом этапе интерес тесно связан с занимательностью материала и

вызывается внешними факторами: использованием нового и интересного материала, игр, красочной наглядности. На этом этапе интерес неустойчив, однако он все же способствует созданию положительного отношения к учебной деятельности. На втором этапе возникает интерес к процессу занятий: письму, решению примеров, чтению и т.д. Здесь все еще доминируют внешние моменты (мастерство учителя, используемые им на уроке приемы и виды работ и т.д.), однако интерес поддерживается выполнением учебных задач. На третьем этапе интерес проявляется непосредственно к содержанию учебного материала. У учащихся возникает стремление и способность применять полученные знания на практике. Направляющая роль в формировании интереса на этом этапе все еще принадлежит учителю, однако ребенок уже является активным деятелем в процессе развития интересов. На четвертом этапе развития интереса ведущая роль принадлежит творческой деятельности, однако она не получает должной выраженности ввиду недоразвития высших форм мышления и познавательных потребностей у умственно отсталых школьников.

Н.Г. Морозова рассмотрела пути формирования познавательных интересов у умственно отсталых школьников. К наиболее эффективным путям формирования познавательных интересов у школьников с умственной отсталостью Н.Г. Морозова относит новизну в обучении, включение детей в активную деятельность на уроке, использование элементов проблемного обучения, дидактических игр и т.д.

10. ЭМОЦИИ И ЧУВСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Эмоции и чувства являются своеобразной формой отражения человеком окружающего мира и проявляются в различных переживаниях. Эмоции возникают при удовлетворении или неудовлетворении органических потребностей и при непосредственных реакциях человека на предметы окружающей действительности. Чувства раскрываются как социальные отношения человека к собственной деятельности, к удовлетворению высших потребностей.

Начало теоретической разработки и изучения эмоциональной сферы личности умственно отсталых детей в отечественной психологии связано с именем Л.С. Выготского, который высказал мысль о теснейшей взаимосвязи интеллектуальной и эмоциональной сфер ребенка. Утверждая, что развитие умственно отсталых детей осуществляется в соответствии с общими закономерностями детского развития, он подчеркивал, что при умственной отсталости соотношение между интеллектом и аффектом у ребенка иное, чем в норме, и считал, что именно эта характеристика важна для понимания своеобразия его психики. Конкретизируя диалектико-материалистическое понимание развития человека как взаимодействие организма и среды, Л.С. Выготский ввел понятие «социальная ситуация развития», тем самым подчеркивая мысль о том, что воздействие на ребенка окружающей среды определяется не только своеобразием этой среды, но и индивидуальными особенностями ребенка, теми переживаниями, которые у него возникают. Характер этих переживаний соответствует тому, как ребенок понимает воздействующие на него обстоятельства.

Характеристика особенностей эмоциональной сферы умственно отсталых школьников представлена в ранних работах Л.В. Занкова, где он

пишет о том, что развитие эмоций умственно отсталых учеников в значительной мере определяется внешними условиями, к числу которых в первую очередь относится специальное обучение и правильная организация всей жизни ребенка. Свойственные учащимся младших классов импульсивные проявления гнева, обиды и т.п. могут быть постепенно сглажены путем целенаправленного воспитания, способствующего появлению у них контроля над своими поступками и действиями, помогающего формировать положительные привычки и навыки правильного поведения в быту. Эмоциональная сфера умственно отсталых рассматривается автором в плане возможностей выработки у них личностных черт, способствующих социальной адаптации.

Позднее М.С. Певзнер высказывает суждение о четкой зависимости проявления эмоций от принадлежности учеников к той или иной клинической группе. Вместе с тем она подчеркивает, что всем умственно отсталым школьникам свойственны эмоциональная незрелость, недостаточная дифференцированность и нестабильность чувств, значительная ограниченность диапазона переживаний, крайний характер проявления радости, огорчения, веселья.

Незрелость личности умственно отсталого ребенка, обусловленная прежде всего спецификой развития его потребностей и интеллекта, проявляется в ряде особенностей его эмоций и чувств. Эмоции и чувства умственно отсталых детей недостаточно дифференцированы. Умственно отсталым детям чаще всего присущи крайние, полярные эмоции и чувства, лишенные тонких оттенков переживаний. Они либо радуются и всем довольны, либо огорчаются, плачут, сердятся. У них редко проявляются разнообразные оттенки чувств, так как это свойственно нормально развивающимся школьникам. Умственно отсталым детям присуща также выраженная неадекватность эмоций и чувств. Отмечается поверхностность эмоций и чувств умственно отсталых школьников, неустойчивость,

подверженность быстрым, подчас резким изменениям. По своей динамике чувства умственно отсталых детей бывают непропорциональны воздействиям внешнего мира. Одни из умственно отсталых детей очень легко, поверхностно реагируют на объективно тяжелые жизненные ситуации, у них наблюдаются быстрые переходы от одного настроения к другому. У других детей, наоборот, наблюдается чрезмерная сила и инертность переживаний, возникающих по малосущественному поводу. Таким образом, и те, и другие неадекватно реагируют на различные воздействия окружающей среды. Различия между этими группами детей обусловлены нарушением нейродинамических процессов. У детей первой группы преобладает процесс возбуждения, у детей второй группы – процесс торможения.

Проявлением незрелости личности умственно отсталого ребенка является также и большое влияние эгоцентрических эмоций на оценочные суждения. Наиболее высоко ребенок оценивает тех, кто ему приятен, кто ближе к нему. Так он оценивает не только людей, но и события окружающей жизни – хорошо то, что приятно.

У умственно отсталых детей отмечается слабость интеллектуальной регуляции чувств. Они не корректируют свои чувства с помощью интеллекта соответственно конкретной ситуации. Слабость интеллектуальной регуляции чувств приводит к тому, что у учащихся с умственной отсталостью с трудом и в гораздо более позднее время формируются высшие духовные чувства: чувства долга, ответственности, коллективизма и другие. Их нравственные чувства отличаются малой степенью осознанности, часто существуют на уровне знания. Однако систематическая и целенаправленная работа по коррекции интеллектуальной деятельности, эмоциональных проявлений, волевой регуляции и развитию личностных качеств способствует формированию у умственно отсталых учащихся высших чувств.

Исследования показывают значимость эмоциональных явлений в структуре психической деятельности умственно отсталых детей. Показано, что учащиеся с умственной отсталостью даже младших классов специальной школы не остаются равнодушными при прослушивании доступных для их понимания текстов, включающих эмоционально окрашенные компоненты. Отношение к воспринимаемому тексту проявляется в их заинтересованности, восприятие отдельных фрагментов рассказа или сказки, сочувствие героям, отрицательное отношение к их обидчикам выражаются мимикой, жестами, словесной реакцией.

Исследования, направленные на изучение памяти умственно отсталых учеников, позволили выявить, что в своих пересказах дети не только не пропускают эмоционально окрашенные фрагмента образца, но и акцентируют на них внимание, ставят на первый план, воспроизводят с большей частотой и выразительностью (Н.К. Тхинь, А.Т. Токомбаева).

Специальные психологические исследования, направленные на изучение эмоциональной сферы были проведены в работах Н.Ю.Боряковой, Т.Н. Головиной, Э.А. Евлаховой, Ж.И. Намазбаевой, И.М.Соловьева и др. Внимание исследователей привлек вопрос о том, насколько успешно умственно отсталые школьники распознают переживания человека, изображенного на сюжетной картине. Установлено, что умственно отсталые школьники младших классов недостаточно соотносят движения персонажей картины с внутренним состоянием, передаваемым этим движением. Учащиеся допускают грубые ошибки и искажения при толковании мимики персонажей, изображенных на сюжетной картине, им недоступны сложные и тонкие переживания, они сводят их к более простым и элементарным. Особенно резко эти недостатки проявляются у учеников с психопатическими чертами характера, а также с нарушениями в области лобных долей больших полушарий головного мозга. Учащиеся с недостатками умственного

развития отстают от возрастной нормы. Однако почти все ученики правильно понимают и называют наиболее часто переживаемые ими самими и окружающими их людьми состояния радости, обиды и т.п. Вместе с тем сложные эмоции социально-нравственного характера, тонкие оттенки чувств остаются недоступными для учащихся с умственной отсталостью. Это в известной мере связано с общим нарушением развития познавательных процессов, характерным для умственной отсталости.

Особенности чувства юмора у умственно отсталых младших школьников исследовались в работе О.Е. Шаповаловой. Результаты исследования свидетельствуют о том, что нарушение познавательной деятельности у умственно отсталых детей затрудняет осознание значения слова «смешной», мешает определению тех условий, к которым данное слово может быть применено. Это связано с тем, что учащиеся начальных классов с умственной отсталостью не всегда могут правильно отразить смешное в своем сознании и соответственно не всегда правильно на него реагируют (в то же время далеко не комичная ситуация может оцениваться ими как забавная и вызывать смех). Еще большую трудность для них представляет выполнение заданий, связанных с воспроизведением смешного. Большинство смешных историй, рассказанных умственно отсталыми школьниками по просьбе экспериментатора, представляло попытку воспроизвести какой-либо анекдот или мультфильм. При этом оказывалось, что сути рассказываемого учащиеся не понимают, комизма ситуации не чувствуют. Истории, которые учащиеся с умственной отсталостью придумывали самостоятельно, также в основном были не только не смешными, но и бессюжетными. Значимой разницы в результатах учащихся I-III классов выявлено не было. С предложенным заданием, в котором требовалось придумать продолжение смешного рассказа, большинство учащихся с умственной отсталостью не справились. Придуманные ими истории были несмешными и часто неоконченными.

Вместе с тем, как показало исследование, комплексное коррекционно-воспитательное воздействие на все стороны личности, которое осуществляется в процессе обучения в школе, оказывает положительное влияние на развитие чувства юмора умственно отсталых школьников.

Еще одним важным аспектом изучения эмоционального развития умственно отсталых школьников является исследование их эмоционального состояния в процессе урока, поскольку учебная деятельность ставит перед ними достаточно жесткие требования, а ее осуществление связано с переживанием различных эмоций. Обнаружено, что у умственно отсталых первоклассников выражена потребность в чувстве покоя, безопасности, в положительных эмоциональных отношениях с окружающими. Они стремятся быть эмоционально вовлеченными в события класса. Испытывают удовольствие от удовлетворения физических потребностей. Вместе с тем у них наблюдается дефицит эмоционально-положительных отношений. Постоянное подавление взрослыми их эмоциональных проявлений вызывает чувство неполноценности, а также потребность в персональном внимании. Для учеников с умственной отсталостью характерна активность, дающая возможность эмоциональному выходу. Отмечаются также агрессивные проявления. Учащиеся реактивны на внешние стимулы и отрицательно реагируют на ограничения и запреты. У них четко обнаруживается стремление к эмоционально окрашенным, положительным отношениям со взрослыми. У всех умственно отсталых учащихся наблюдается потребность в одобрении со стороны окружающих и в признании себя. У младших умственно отсталых школьников прослеживается недостаток эмоционально положительных отношений и контактов с окружающими. Отмечается тенденция к эмоциональной дезадаптированности в условиях школьного обучения, что, вероятно, является следствием отсутствия личностной и эмоциональной готовности

этих детей к началу обучения.

Исследование эмоционального состояния тревожности у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в период их адаптации к школе было проведено В.М. Маховой. Динамика данного эмоционального состояния изучалась с помощью теста Р. Тэмпл, М. Дорки и В. Амен (детский вариант). Сравнение средневыборочных значений в группах испытуемых не показало существенных различий в уровне тревожности первоклассников в начале и конце учебного года. Обращает на себя внимание то, что произошло перераспределение испытуемых по группам с высоким, средним и низким уровнем тревожности в течение первого учебного года. Наряду с увеличением числа учащихся, обладающих высоким индексом тревожности, в процессе школьной адаптации снижается количество испытуемых, уровень тревожности которых находится в пределах средних и низких значений. Выявленные изменения, по мнению автора, могут быть обусловлены следующими социально-психологическими факторами. К концу учебного года среди общей массы учащихся, возможно, выделяется группа детей, для которых обучение даже по программе специальной школы с невысоким уровнем требований является чрезмерной нагрузкой и приводит к психофизическому истощению. Указанное состояние, как правило, сопровождается повышенной утомляемостью и эмоциональной неустойчивостью индивида, что прямо или косвенно могло послужить причиной увеличения числа эмоционально-негативных выборов в предложенных тестовых заданиях и, как следствие, привело к повышению уровня тревожности у отдельных учащихся. С другой стороны, в наглядном материале методики отражены типичные для ребенка жизненные ситуации, характер реагирования в которых определяется предшествующим эмоциональным опытом обследуемого. В этой связи именно отрицательный эмоциональный опыт, приобретенный в подобной и схожей ситуации за

истекший промежуток времени, спровоцировал эмоционально-негативные реакции учащихся. Можно предположить, что одной из причин повышения уровня тревожности умственно отсталых младших школьников является неблагоприятный психологический микроклимат в семье, который затрудняет правильную оценку возникающих ситуаций и выработку адекватных способов реагирования. Таким образом, в течение первого учебного года возрастает количество учащихся с высоким уровнем тревожности. Истинные причины этого состояния кроются не только в специфике построения учебного процесса, но и в характере субъективных взаимоотношений ребенка с окружающими.

Известно, что среди умственно отсталых школьников имеются дементные дети, страдающие текущими заболеваниями, а также дети с астеническими состояниями, психопатоподобным поведением, грубым недоразвитием личности, различными нарушениями нейродинамики. У таких детей могут наблюдаться болезненные проявления чувств, состояния раздражительной слабости, резкие вспышки раздражения, склонность к аффектам. Детям, перенесшим травму головного мозга, страдающим эпилепсией, шизофренией, сифилисом головного мозга, присущи эпизодические расстройства настроения (дисфория), ничем не мотивированное повышенное настроение (эйфория), угнетенное состояние (апатия), которые могут быть предвестником приближающегося обострения заболевания. Преобладающие и господствующие у того или иного ребенка переживания, постепенно фиксируясь, образуют те или иные оттенки свойств его характера (угрюмость, раздражительность, гневливость, равнодушие, жизнерадостность, легкомыслие и т.д.).

11. РАЗВИТИЕ ВОЛИ И ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Воля представляет собой сознательное регулирование своих действий и поступков, требующих преодоления внешних и внутренних препятствий. Интерес исследователей к проблеме воли умственно отсталых возник давно. Э. Сеген первым отметил слабость волевых процессов у олигофренов. Так, говоря о типичных психологических особенностях идиота, он писал, что расстройства воли при идиотии без сомнений гораздо важнее, чем остальные физиологические и психические расстройства вместе взятые. Правильно отметив слабость волевых процессов у умственно отсталых детей, Э. Сеген стремился свести к ней сущность олигофрении. Э. Сеген писал о резко выраженной слабости волевых процессов умственно отсталых и считал, что именно недостаток воли – это главный недостаток слабоумного ребенка.

Надо отметить, что попытки свести психологическую сущность олигофрении к преимущественному недоразвитию эмоционально-волевой сферы предпринимались за рубежом и в последующие годы. Наиболее ярко это проявилось в динамической теории умственной отсталости, выдвинутой К. Левиным. Согласно этой теории умственно отсталый ребенок отличается от нормально развивающегося прежде всего нарушением эмоционально-волевой сферы. Недоразвитие эмоционально-волевой сферы обусловило, по мнению К. Левина, недоразвитие всей психики при олигофрении и, в частности, определяет интеллектуальную неполноценность умственно отсталых детей. К. Левин полагал, что именно от недоразвития эмоционально-волевой сферы зависит интеллектуальная неполноценность умственно отсталых детей. Л.В. Выготский разделял идею о значении недостатка воли у умственно отсталых, он писал, что именно в дефекте овладения собственным поведением лежит главный

источник всего недоразвития умственно отсталого ребенка. Но, конечно, недостатком воли нельзя объяснить все обнаруживающиеся в поведении и деятельности умственно отсталых детей особенности.

Особенности воли учащихся с недостатками умственного развития отмечались в начале XX века и русскими учеными. Г.Я. Трошин подчеркивал резкое снижение волевой активности у умственно отсталых детей. Он утверждал, что трудности запоминания и припоминания материала, отмечаемые у умственно отсталых учеников, непосредственно связаны с их слабой волей. Г.Я. Трошин считал возможным развитие волевых процессов у умственно отсталых детей только до определенного предела и в связи с этим в работе «Сравнительная психология нормальных и аномальных детей» писал, что отсталая воля умственно отсталых действует по линии наименьшего сопротивления; и это зависит не от того, что нет случаев развивать волю и достигать линии наибольшего сопротивления, а от того, что данный процесс органически недоступен. Г.Я. Трошин считал, что дети-олигофрены всегда идут по линии наименьшего сопротивления, и им недоступен характерный для воли нормального человека момент («Я борюсь с ...»). Устанавливая строгий предел для развития воли ребенка-олигофрена и обрекая его на всю жизнь действовать по линии наименьшего сопротивления, Г.Я. Трошин тем самым крайне ограничивал возможности развития личности этого ребенка.

Позднее Л.С. Выготский заметил, что для умственно отсталых детей свойственно иное, чем в норме, соотношение интеллекта и аффекта, но, к сожалению, не успел развить эту мысль. Л.В. Занков посвятил этой проблеме отдельные параграфы в ряде своих книг, где обобщил имеющиеся материалы наблюдений за детьми. В трудах И.М. Соловьева и его сотрудников показаны трудности формирования и реализации намерений, необходимых для выполнения умственно отсталыми младшими школьниками предложенных им элементарных действий.

Мотивы, побуждающие к выполнению задания, оказались для олигофренов по сравнению с нормально развивающимися детьми недостаточно значимыми, слишком слабыми. У школьников с умственной отсталостью намерение выполнять определенную учебную деятельность быстро исчерпывается. Возникает явление «насыщения», и ученики перестают работать, т.е. авторами констатируется кратковременность и слабость волевых усилий у данной категории детей.

Умственно отсталые дети малоинициативны, они не в состоянии управлять своими волевыми действиями, действовать в соответствии с перспективными целями. Они не могут подчинить свое поведение определенной задаче. Ученикам младших и даже старших классов трудно длительное время удерживать цель действий. Они не могут спланировать свои действия. У умственно отсталых отсутствует самостоятельность и целеустремленность. Они не могут проявлять волевое усилие и преодолевать встречающиеся трудности, они не доводят начатое дело до конца, им требуется для этого направляющая помощь взрослого. Ввиду присущего умственно отсталым слабоволия они легко внушаемы. Так, например, они легко отвлекаются от выполнения нужного дела, если им предлагают развлечься, поиграть. Вместе с тем они могут проявлять неслыханное упрямство даже тогда, когда им приводят разумные доводы в пользу необходимости действовать в нужном в данный момент направлении. Такие контрасты в проявлениях воли являются результатом незрелости личности, недоразвития духовных потребностей.

В период школьного обучения умственно отсталые учащиеся не могут подчинять свои действия требованиям инструкции прежде всего потому, что в процессе выполнения относительно сложной задачи уровень их аналитико-синтетической деятельности оказывается недостаточным для согласования отдельных действий и операций между собой. Эксперименты показали, пишет Б.И. Пинский, что при выполнении задания не

требующего сложного анализа и синтеза, дети действуют по инструкции, в соответствии с ее указаниями». По мнению автора, умственно отсталые школьники руководствуются мотивами, связанными с выполнением отдельных действий и операций, а не задачей в целом. Таким образом, исследования Б.И. Пинского дают интересный материал для понимания некоторых особенностей волевой регуляции поведения умственно отсталых детей. Эти исследования косвенно показывают слабость волевых процессов у детей с умственной отсталостью, что отрицательно сказывается на их способности выполнять целенаправленную деятельность.

Однако слабость воли умственно отсталых выступает не всегда. С.Я.Рубинштейн указывает на резкие контрасты в поведении умственно отсталых, когда наряду с безынициативностью, неумением преодолевать малейшие препятствия, противостоять искушениям проявляется и настойчивость, и целеустремленность, дети обнаруживают умение преодолеть известные трудности и даже некоторую опосредованность, обдуманность поведения. Слабость воли, отмечает С.Я. Рубинштейн, выступает в тех случаях, когда они знают, как надо действовать, но не испытывают потребности в этом действии, а также в тех случаях, когда цель деятельности является отдаленной во времени. И, наконец, те же контрасты наблюдаются у умственно отсталого ребенка в его отношении к воздействиям со стороны окружающих людей. На первый план выступает внушаемость, некритическое восприятие указаний и советов окружающих людей, отсутствие попытки проверить, сопоставить эти указания и советы с собственными интересами и склонностями. Наряду с этим дети могут проявлять необычайное упрямство, длительное бессмысленное сопротивление разумным доводам, непреодолимое стремление сделать наперекор тому, о чем их просят.

Б.И. Пинский также не согласен с утверждением, что умственно

отсталые дети всегда идут по линии наименьшего сопротивления. Просто многие задачи, пишет Б.И. Пинский, успешно выполняемые их нормально развивающимися сверстниками, им непонятны и, следовательно, не находят отклика в их личности, не вызывают у них внутреннего интереса и адекватного отношения. И, наоборот, если задача доступна и интересна умственно отсталому, тогда в его действиях можно найти все необходимые для волевого процесса (акта) компоненты: определенную цель, детерминирующую выполнение, и настойчивость в преодолении встречающихся трудностей. Это подтверждено практически при работе с умственно отсталыми детьми.

Все эти мнимые контрасты проявления воли (безынициативность и безудержность, внушаемость и упрямство и др.) являются выражением незрелости личности. Сущностью этой незрелости является недоразвитие духовных потребностей. Все те требования, которые общество предъявляет ребенку определенного возраста, известны ученику с умственной отсталостью от учителя и других воспитателей, но они еще не превратились в его собственные потребности, интересы, устремления. Поэтому они и выполняются без напряжения и волевых усилий. Мотивы учебных, трудовых и других действий заданы ученику учителем, ребенок их знает (и то не слишком глубоко), но они не превратились в его собственные действенные мотивы, вытекающие из потребностей и их осознания.

Незрелость личности, неразвитость самообладания и разумной переработки текущих внешних впечатлений приводят к обилию примитивных, непосредственных реакций на внешние впечатления. Кречмер называл такими примитивными реакциями всякие импульсивные, мгновенно возникающие действия в ответ на какое-либо воздействие внешней обстановки, которые как бы минуют высшую сферу личности, не подчинены ее подлинным отношениям и установкам.

Л.С. Выготский относит к примитивным реакциям как простой, совершающийся без задержки разряд сильных аффектов, который называет эксплозивной реакцией (вспышки гнева), так и «короткие замыкания», при которых аффективные импульсы, как бы обходя целостную личность, непосредственно переходят в неадекватное действие. Л.С. Выготский писал, что примитивная реакция есть реакция, обошедшая личность, следовательно, в ней проявляется недоразвитие личности. Общим радикалом всех этих многообразных проявлений незрелости личности применительно к волевым качествам является подвластность ребенка непосредственным воздействиям окружающей ситуации либо собственным аффективным импульсам, а, следовательно, отсутствие самостоятельной личностной переработки этих воздействий с позиции собственных убеждений и духовных потребностей.

В соответствии со своей общей теорией развития психики умственно отсталого ребенка Л.С. Выготский ставит вопрос о том, обязательно ли явления слабости воли, т.е. «гипобулия», связаны с олигофренией. Он соглашается с Кречмером в том, что примитивные, гипобулические реакции представляют собой генетически низшую ступень развития, что они свойственны и маленьким детям, и личностно незрелым взрослым. Л.С. Выготский пишет, что подобный комплекс примитивных реакций чрезвычайно часто обнаруживается у умственно отсталых детей. Однако он подчеркивает, что тип этих реакций не является непосредственным следствием умственной отсталости, но является одним из вторичных или даже более отдаленно связанных с первопричиной синдромов.

Недостатки воли у школьников с умственной отсталостью отмечают в специальных исследованиях И.М.Соловьев, Й.П. Лаужикас, В.И.Лубовский, М.Г. Царцидзе и др. Особенности произвольного поведения и мотивации деятельности в условиях психического пресыщения у умственно отсталых детей исследовал И.М. Соловьев. С

помощью методики А. Карстен детям предлагали выполнить легкую, не имеющую самостоятельного смысла длительную монотонную работу. И.М. Соловьев предлагал детям ставить точки внутри множества расположенных рядами кружков. В процессе выполнения такой работы у детей возникает борьба мотивов. Лишенная смысла работа очень быстро надоедает ребенку. В результате наступает описанное А. Карстен «психическое насыщение ею», возникает желание прекратить работу. Но инструкция, а, главное, безмолвно сидящий экспериментатор становятся источником других мотивов: работу нужно продолжать, ее неудобно бросить, ее нужно выполнять дальше из уважения к экспериментатору. Борьба этих мотивов приводит к тому, что дети начинают все чаще и чаще делать паузы в работе, прибегают к множеству разнообразных вариаций порядка своей работы. Дети начинают ставить точки не по рядам, а в самых разных направлениях, вместо точек проводят различные по направлению черточки, перечеркивают кружки, пропускают некоторые и, наконец, пытаются одной длинной поперечной чертой перечеркнуть кружки всего ряда. Поведение нормально развивающихся испытуемых в опыте на «пресыщение» характеризуется разнообразием самостоятельно продуцируемых дополнительных мотивов деятельности. Нормально развивающийся школьник пытается проверить свое собственное терпение, работать дольше, чем другие ученики класса и т.д. В исследовании И.М. Соловьева показана слабость этих социальных личностных мотивов у глубоко отсталых детей. Деятельность прекращается немедленно после того, как работа сама по себе уже не привлекает ребенка. Недостаточность умения владеть своим поведением лишает ребенка с олигофренией в степени имбецильности возможности находить новые мотивы для выполнения деятельности. Побуждений, вытекающих из более отдаленных мотивов, не возникает. Процесс насыщения протекает наиболее ярко у глубоко отсталых, отражая как бы в сильно преувеличенном виде процесс

насыщения легко отсталых и нормально развивающихся детей. Дети с олигофренией в степени имбецильности работают очень медленно, вариации отсутствуют или очень бедны, качество работы резко ухудшается. Зависимость разных показателей работы от степени умственной отсталости, по данным И.М. Соловьева, не всегда прямолинейна. Дети с легкими степенями умственной отсталости работают медленнее, но длительнее, чем нормально развивающиеся дети.

Й.П. Лаужикас, анализируя волевое поведение глубоко умственно отсталых детей, выделяет в развитии их воли две стадии. Первая стадия развития воли формируется до того, как они овладели речью. В этот период дети, побуждаемые узколичными мотивами, могут выполнять лишь отдельные произвольные движения. Вторая, собственно волевая стадия, начинается с появления у них речи. Именно речь позволяет им понять необходимость предлагаемого способа действия, в какой-то мере делает для детей понятными и осознанными социальные мотивы. Й.П. Лаужикас, изучая две функции воли – активную, которая дает начало действию, усиливает его, и тормозящую, ослабляющую или задерживающую действие, - выявил преобладание у детей-олигофренов импульсивных реакций. При усложнении заданий у этой категории детей проявляется возбуждение, они становятся неуверенными. Их волевые усилия снижаются. Автор отмечает также, что в процессе выполнения заданий, требующих волевых усилий, наиболее ярко раскрываются индивидуальные особенности детей. Ценность этого исследования обусловлена тем, что автор предлагает систему принципов воспитания воли у глубоко умственно отсталых детей.

Существенный вклад в изучение воли умственно отсталых школьников внес В.И. Лубовский, который экспериментально показал, что в их деятельности речь не в полной мере выполняет регулирующую функцию. В проведенном им исследовании учащихся I-III классов

предлагалась несложная инструкция, которая, однако, включала в себя элемент конфликтности. Испытуемому предлагалось нажать два раза на рычажок прибора в ответ на три вспышки света, а на две вспышки – нажать три раза. Анализ полученных материалов показывает, что каждая отдельная часть задания выполняется успешно умственно отсталыми учащимися, а при попытках использовать инструкцию в целом волевая регуляция активности нарушается. Реакции детей становятся хаотичными и не соответствуют заданию. Это результат низкого уровня развития внутреннего торможения, которое представляет собой одно из важнейших проявлений волевой активности.

В исследовании М.Г. Царцидзе прослеживается развитие волевой регуляции поведения у умственно отсталых учащихся с I по VIII класс. Установлено, что в VIII классе половина учащихся, выполняя волевые действия, может сдерживать ситуационно обусловленные реакции, что было совершенно невозможно для первоклассников. Выявлено также, что волевые процессы развиваются у умственно отсталых учеников неравномерно. Отчетливо выраженные продвижения наблюдаются у учащихся III, V и VIII классов.

Развитие воли у умственно отсталых школьников, как и других психических функций, является процессом длительным и протекающим замедленно. Однако можно заметить, что у учащихся с умственной отсталостью при специальной организации обучения и воспитания постепенно происходят сдвиги в развитии преднамеренных психических процессов – повышается устойчивость и улучшается распределение внимания, увеличивается продуктивность мнемической деятельности, от класса к классу наблюдаются небольшие положительные сдвиги. Развитие волевой активности у детей способствует их умственному и речевому развитию, и наоборот, успехи в овладении мышлением и речью положительно сказываются на формировании волевой сферы.

12. САМООЦЕНКА И УРОВЕНЬ ПРИТЯЗАНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Самооценка – это оценка человеком самого себя, своих действий, отношений, достижений. Самооценка формируется под влиянием оценки со стороны окружающих, а также собственной деятельности ребенка и собственной оценки ее результатов. Самооценка у школьников складывается при выполнении ими различных заданий. В процессе формирования самооценки большая роль принадлежит учителю, оценивающему процесс и результат деятельности учащегося.

Одним из первых экспериментальных исследований самооценки умственно отсталых детей является исследование Де-Греефе. В работе Де-Греефе было выявлено, что для умственно отсталых детей характерна завышенная самооценка. В целом соглашаясь с Де-Греефе в том, что завышенная самооценка умственно отсталых связана с их общим интеллектуальным недоразвитием, общей незрелостью личности, Л.С.Выготский указывает, что возможен и иной механизм образования симптома завышенной самооценки. Он может возникнуть как псевдокомпенсаторное характерологическое образование в ответ на низкую оценку со стороны окружающих. Л.С. Выготский считает, что Де-Греефе глубоко неправ, когда пишет, что умственно отсталый ребенок самодоволен, у него не может быть чувства собственной малоценности и возникающего отсюда тенденции к компенсации. Точка зрения Л.С.Выготского противоположна: он считает, что именно на почве слабости, из чувства собственной малоценности (часто бессознательного) и возникает псевдокомпенсаторная переоценка своей личности.

Исследования, посвященные проблеме самооценки и уровня притязаний, проводились в работах Г.М. Дульнева, Л.В. Занкова, М.И.Кузьмицкой, Ж.И. Намазбаевой, В.Г. Петровой, П.А. Чубарова,

Ж.И.Шиф и др.

Л.В. Занков, освещая особенности самооценки умственно отсталых детей, отмечал, что она завышена, и высказал предположение о том, что это обусловлено процессом их псевдокомпенсации. Последующие исследования самооценки и уровня притязаний умственно отсталых школьников проводились разными авторами, преимущественно под руководством Г.М. Дульнева, Ж.И. Шиф, В.Г. Петровой. Было установлено, что ученики младших классов с умственной отсталостью в большинстве случаев оценивают себя положительно. На самооценку умственно отсталых школьников большое влияние оказывают те оценки, которые дают родители или учителя, т.е. значимые для них взрослые. Умственно отсталые дети затрудняются самостоятельно оценить личностные качества как свои, так и окружающих. Вместе с тем, исследователи отмечают, что чем более выражен у умственно отсталых детей, чем слабее успеваемость, тем выше оказываются их самооценка и уровень притязаний.

Специальное исследование Б.И. Пинского о влиянии оценочной ситуации (опроса, контроля, оценочного суждения) на выполнение простого «двигательного» задания показало, что некоторое ухудшение результативности демонстрируют все категории испытуемых (нормально развивающиеся дети, психически здоровые взрослые люди и умственно отсталые дети). Однако, если испытуемые с нормальным уровнем психического развития при этом демонстрировали увеличение темпа выполняемой деятельности, связанное с желанием улучшить результаты своей деятельности, то у умственно отсталых не наблюдалось подобной заинтересованности и темп работы оставался прежним. Таким образом, можно говорить о меньшей зависимости умственно отсталых детей от оценочной ситуации, чем это наблюдается у их нормально развивающихся сверстников. Однако наблюдаемая тенденция не должна исключить

дифференцированного подхода к использованию оценки при обучении детей данной категории, так как у некоторых из них обнаруживается пониженная и очень хрупкая самооценка, полностью зависящая от внешней оценки. У других, особенно у детей со средней и глубокой степенями психического недоразвития, оценка повышена: такие дети мало реагируют на внешнюю оценку. Следует, наконец, учесть феномен кажущейся независимости от внешней оценки. Это явление может возникнуть у ранимых и низко оценивающих себя детей, но привыкших к неудачам и создавших себе своего рода защитный барьер от внешней оценки.

У умственно отсталого школьника снижен уровень самосознания, ему присуща не критичность при оценке собственных действий и поступков. В силу этого возникает неумение адекватно оценить результаты своей работы, проанализировать собственную деятельность. Все это ведет к своеобразию развития самооценки у умственно отсталых на разных этапах обучения в школе. В младшем школьном возрасте у умственно отсталых детей отмечается заниженная или завышенная самооценка, в среднем школьном возрасте – наиболее адекватная, а в старшем школьном возрасте – преимущественно завышенная. Нарушение самооценки в младшем школьном возрасте вызывается незрелостью личности, непониманием выдвигаемых целей деятельности, неумением анализировать и соотносить достигнутые в ходе деятельности результаты с исходными данными и т.д.

Когда ученики младшего класса получают какое-то сложное практическое задание, то, по наблюдениям многих дефектологов, они обычно не отказываются от его выполнения. Не дослушав до конца, что именно нужно сделать, не задумываясь на тем, посильна ли им работа, не спланировав свои действия, они сразу же к ней приступают. Это свидетельствует о неадекватно завышенной самооценке и уровне

притязаний. Школьники с умственной отсталостью считают, что могут справиться с любым заданием, любой работой (Г.М. Дульнев, Б.И.Пинский).

Выполняя посильную практическую задачу, например, по наглядному образцу слепить простейший предмет, школьники с умственной отсталостью, как правило, лепят объект, имеющий некоторое сходство с образцом, но не идентичный ему. По окончании работы школьники с умственной отсталостью выражают удовлетворение достигнутыми результатами, ожидают похвалы со стороны учителя и высокой оценки. Эта ситуация также свидетельствует о завышенной самооценке и неправомерно высоком уровне притязаний. Однако Ж.И. Намазбаева высказывает предположение о том, что в силу своих низких познавательных возможностей школьники с умственной отсталостью не замечают различий между своим изделием и образцом. Если так, то их ожидания могут иметь основания, и, следовательно, вряд ли стоит делать вывод о завышенной самооценке и неправомерно высоком уровне притязаний у умственно отсталых школьников.

Неадекватная самооценка и соответствующий ей уровень притязаний умственно отсталых учеников младших классов ярко обнаруживается во время беседы с ними о том, кем они хотят стать, какую работу будут выполнять после того, как окончат школу. Учащиеся с умственной отсталостью, не осознавая имеющиеся у них отклонения в развитии, считают, что им доступна любая профессия, что они могут стать врачами, учителями, космонавтами, т.е. из всех немногих известных им профессий называют самые для них недоступные (М.И. Кузьмицкая).

Исключительно значимой для учащихся с умственной отсталостью в младшем школьном возрасте является оценка, которую дает взрослый их поступкам, действиям, проявлениям личности. Если эта оценка бывает положительной без достаточного для этого оснований, то у детей

формируется завышенная самооценка. А если действия школьников оцениваются в основном отрицательно и они постоянно видят раздражение и недовольство окружающих, у них может сформироваться неправомерно заниженная самооценка.

Корректирующее влияние специального обучения и воспитания на развитие таких личностных качеств, как умение оценить себя и результаты своей деятельности, у умственно отсталых школьников прослежено в ряде психологических исследований (И.П. Ушакова, Г.М. Дульнев и др.). Значительную роль в развитии самооценки у умственно отсталых детей играет трудовое обучение. Оценочные критерии умственно отсталых школьников изменяются в ходе трудового обучения.

Исследованием самооценки умственно отсталых школьников занимались Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь, С.Я. Рубинштейн, П.Я. Чубаров и др. Все исследователи сходятся во мнении, что самооценка умственно отсталых детей носит неадекватный, неустойчивый характер. Страдают ее регулирующая и мобилизующая функции, т.е. функции регулятора и стимулятора поведения и деятельности. Неустойчивость самооценки умственно отсталых детей Л.И. Рувинский и Е.А. Соловьева объясняют ее «расшатыванием» в новых условиях. Такое «расшатывание» характерно для умственно отсталых детей практически в любой, даже знакомой и не новой ситуации. Кроме того умственно отсталый ребенок в различных ситуациях выбора не в полной мере производит учет и анализ изменяющихся обстоятельств. Это говорит о недостаточной эффективности функционирования частной (точнее – оперативной) самооценки. Отсюда - неполноценная ориентировка в каком-либо задании, деятельности.

Исследования уровня притязаний показали, что у умственно отсталых школьников в зависимости от характера дефекта можно наблюдать завышенный или заниженный уровень притязаний. Так, у

олигофренов с уравновешенным протеканием процессов возбуждения и торможения можно постепенно выработать адекватный данной ситуации уровень притязаний. У умственно отсталых школьников с шизофренией, с грубым недоразвитием личности нарушена какая бы то ни было зависимость между трудностью задания и уровнем притязания. Нарушение уровня притязаний у умственно отсталых школьников объясняется неумением оценить свои возможности, спланировать свою деятельность, предвидеть ее результаты.

Изучение процесса формирования уровня притязаний у детей-олигофренов, выполненное Л.В. Викуловой, обнаружило, что у значительной части детей уровень притязаний вырабатывался, но не сразу, а лишь после ряда случайных выборов. Дети огорчались при неудачах, даже иногда выражали свою обиду на экспериментатора, старались справиться с заданием как можно лучше. Однако лишь значительное накопление опыта успешных и неуспешных решений приводило к тому, что они находили адекватную меру своих возможностей и начинали выбирать задачи той степени трудности, которая хоть приблизительно соответствовала их уровню. При средней степени тяжести олигофрении уровень притязаний у детей вообще выработать не удалось.

Исследование Р.Б. Стеркиной формирования у умственно отсталых детей уровня притязаний в двух видах деятельности (учебной – решение арифметических задач и практической – вырезание различных фигур из бумаги) показало, что формирование уровня притязаний в конкретных видах деятельности зависит от предшествующего опыта ребенка – его успешности или неуспешности в этих видах деятельности. В деятельности, обрекающей заранее ребенка на неуспех (решение арифметических задач), выбор задач разной степени сложности осуществлялся формально, т.е. у детей отсутствовали какие-либо стремления, связанные с достижением успеха в данном виде деятельности.

13. ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Изучение проблемы общения, межличностных взаимоотношений умственно отсталых школьников имеет большое значение для организации учебно-воспитательной работы в школе. Успешность учебной деятельности школьников определяется не только их интеллектуальными возможностями, но и психологическим климатом в коллективе. В дефектологии вопрос о роли коллектива в развитии психики умственно отсталого ребенка был поставлен Л.С. Выготским. В настоящее время общепризнанно, что первичный коллектив, личные отношения между его членами являются той средой, в которой реализуются возможности личности. Оптимальные, удовлетворяющие всех членов группы отношения способствуют социальной адаптации умственно отсталых детей.

Исследованием общения, межличностных отношений умственно отсталых школьников занимались Л.В. Виколева, Л.И. Дарговичене, В.А.Варянен, Н.Л. Коломинский, Ж.И. Намазбаева, О.К. Агавелян и др. Многие исследователи отмечают задержку, неустойчивость, слабую дифференцированность в развитии межличностных отношений умственно отсталых школьников. При поступлении в школу большинство умственно отсталых детей долго не вступают между собой в выраженные контакты. Особенно ярко это проявляется у детей с преобладанием процесса торможения, с грубым недоразвитием личности, с некоторыми текущими заболеваниями, например, шизофренией. Это объясняется сниженной потребностью в общении, слабой инициативой, отсутствием интереса к совместной игровой и учебной деятельности. В работе Л.И. Дарговичене показаны примитивная избирательность в личных отношениях у умственно отсталых первоклассников и достаточно сложная структура

внутриколлективных отношений у старшекласников. У умственно отсталых школьников вплоть до старших классов сохраняется неустойчивость неофициальных групп, тогда как в массовой школе она существует только в младших классах. Кроме того группам умственно отсталых детей часто свойственны аморфность и ситуативность. Характерным является большое количество микрогрупп.

Наиболее высокое положение умственно отсталого школьника в группе определяется общительностью, хорошим характером, успехами в учебе (Л.И. Дарговичене). Такие дети становятся лидерами в классе. Но нередко лидеры в группах умственно отсталых школьников выделяются и по случайному признаку. При этом среди лидеров оказываются носители отрицательных личностных качеств, негативно влияющие на своих товарищей по классу.

В группах умственно отсталых учащихся встречаются ученики, которые совершенно не имеют связи друг с другом. Причем изолированных учеников среди умственно отсталых школьников примерно в три-четыре раза больше, чем среди нормально развивающихся. Это явление связано с характером дефекта. Отторгаются чаще всего школьники вспыльчивые, аффективные, обидчивые, неуравновешенные в поведении.

Особенности межличностных отношений первоклассников с умственной отсталостью в процессе адаптации к обучению в школе исследовала В.М. Махова. В исследовании установлена тенденция возрастания коммуникативных возможностей, в частности, повышение уровня общительности, снижение стремления к уединению, проявлений отгороженности, у умственно отсталых первоклассников к концу учебного года, что свидетельствует о повышении готовности умственно отсталых младших школьников к взаимодействию со сверстниками и взрослыми в процессе обучения. В процессе адаптации возрастает также потребность

испытуемых в межличностном общении. Известно, что навыки общения обеспечивают планирование, реализацию и контроль совместной деятельности, в связи с этим тенденция, выявленная относительно изучаемой группы детей, обусловлена не только расширением круга их социального общения, но и необходимостью совместных действий учебного и внеучебного содержания.

Установлено, что большая часть учащихся предпочитает в качестве партнеров по игре и общению детей более младшего возраста. Стремление к лидерству у учащихся с интеллектуальной недостаточностью проявляется и в готовности принять на себя функции управления классным коллективом в отсутствии педагога.

В исследовании было выявлено наличие агрессивных проявлений в поведении и общении детей младшего школьного возраста с психическим недоразвитием, причем наблюдалась тенденция их роста к концу учебного года. Как показало исследование, большинство испытуемых предпочитают деструктивные способы решения проблемных ситуаций, когда сознательное провоцирование конфликтных отношений с окружающими сопровождается проявлениями физической и вербальной агрессии. Достаточно высокий показатель агрессивности и конфликтности, пишет В.М. Махова, может быть обусловлен некоторой склонностью к агрессивному поведению младших школьников с умственной отсталостью из-за ослабления контролирующей функции собственной психической деятельности. С другой стороны, повышенная конфликтность и агрессивность у младших школьников с умственной отсталостью могут быть обусловлены преимущественно плохим отношением к ребенку в семье, что оказывает негативное воздействие на развитие навыков конструктивного взаимодействия с окружающими и формирует отрицательный поведенческий опыт личности в целом.

Личные и деловые формы общения умственно отсталых детей в

процессе учебной и трудовой деятельности исследовались в работе Е.А.Гордиенко. Исследуя взаимоотношения умственно отсталых детей, автор подчеркивает, что деловые отношения без постоянного стимулирования теряются. Большое значение для поддержания деловых отношений имеет характер личных отношений.

Н.Ф. Дементьева и Е.Ю. Шаталова отмечают, что при олигофрении искажены механизмы общения: речь, словарный запас, моторика, самооценка, пространство общения, построение стратегии взаимодействия (интерактивная сторона общения), формирование образа другого, активность и избирательность субъекта общения.

В исследовании Е.И. Разуван установлены некоторые особенности делового общения умственно отсталых школьников. Для умственно отсталых учащихся характерен низкий уровень инициативы, лимитирующей недостаточной информированностью по многим социальным вопросам, речевым оформлением диалога, недостаточной способностью актуализировать свой социальный опыт.

Знакомство с любым человеком представляет значительные трудности для умственно отсталых детей. В силу инерции мыслительных процессов, слабости речевой регуляции поведения в целом, неумения отделить второстепенное от значимого, недифференцированного и узкого восприятия, приверженности к стереотипам и косности мышления умственно отсталые очень затрудняются на первых этапах установления непосредственных контактов с людьми. Они не умеют построить общую линию поведения и в силу этого делают значительные ошибки, которые нарушают процессы социальной адаптации.

По данным А.Д. Виноградовой, 63% испытуемых – учащихся с умственной отсталостью не удовлетворены своим положением и сложившимися отношениями с коллективом одноклассников.

Формирование коллектива у умственно отсталых школьников

представляет большие трудности, но является принципиально возможным, если есть общая цель, планируется ее выполнение, намечаются перспективы и линии развития коллектива, а члены коллектива стремятся к осуществлению общей деятельности, оказывая взаимопомощь. Однако, в связи с тем, умственно отсталых школьники не могут самостоятельно намечать цели, планировать их выполнение, предвидеть перспективные линии развития, особенность коллектива состоит в том, что руководящая и корректирующая роль всегда принадлежит учителю.

Вопрос об организации коллективной деятельности как о пути формирования положительных взаимоотношений рассматривался Н.Л.Коломинским, Д.И. Намазбаевой и др. В рамках этой проблемы В.В.Коркунов изучал становление коллективных отношений в процессе профессионально-трудового обучения. Т.А. Процко и О.Т. Китина исследовали роль эмоционально окрашенной деятельности учащихся в процессе оптимизации их межличностных отношений.

14. ОБЩИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

У умственно отсталых детей наблюдаются нарушения различных структурных компонентов личности, влияющих на деятельность: незрелость мотивов и целей деятельности, неумение подобрать необходимые средства реализации для решения поставленной задачи, некритичное отношение к полученным промежуточным и итоговым результатам деятельности и др. В связи с этим возникает ряд недостатков и особенностей в структуре и протекании деятельности.

Всем видам деятельности умственно отсталых школьников присущи следующие недостатки.

1. Нарушение целенаправленности, которое во многом объясняется плохой ориентировкой в условии задачи, неумением преодолевать встречающиеся трудности, непониманием значимости результатов деятельности.

2. Трудность переноса прошлого опыта в новые условия.

3. Узость мотивации, возникающая вследствие низкого уровня осознания мотивов и целей деятельности; неустойчивость, скудность, ситуативность, одномоментность мотивов, а также неумение планировать свою деятельность и предвидеть ее результаты.

4. Недостаточное понимание словесной инструкции, низкая произвольность внимания, неспособность осознать содержание всей инструкции в целом и др.

Б.И. Пинский отмечает, что вся деятельность умственно отсталых школьников глубоко отлична от деятельности нормально развивающихся сверстников. Это обнаруживается в соотношении цели и действий при выполнении поставленной задачи, в особенностях динамики и мотивации деятельности. Б.И. Пинский пишет, было бы неверно думать, что в тех

случаях, когда умственно отсталый школьник не подчиняет отдельных своих действий и операций поставленной задаче, он действует неосознанно, вообще хаотично, бессмысленно, как попало. При глубоком анализе обнаруживается, что умственно отсталый школьник, действуя не в соответствии с поставленной целью, руководствуется вместе с тем своей собственной, своеобразно осознанной задачей. При самостоятельном выполнении трудного и сложного для него задания умственно отсталый школьник не учитывает всех данных и требований. В результате задача подменяется другой, сходной, но менее сложной. Своеобразие субъективной переработки задачи деятельности Б.И. Пинский поясняет с помощью изобразительной деятельности умственно отсталых третьеклассников. Он пишет, что при выполнении рисунков школьники исходили не из объективно стоящей перед ними задачи, а из собственной задачи, действия учеников детерминировались известной задачей, но не учитывали всех необходимых требований инструкции и особенностей объекта. Выполняемая задача не совпадала полностью с объективно заданной. Это была собственная своеобразно переработанная задача.

У умственно отсталых школьников наблюдается недоразвитие целенаправленности деятельности, что выражается, прежде всего, в нарушении ориентировки в задаче. При отсутствии необходимого направляющего воздействия со стороны учителя дети-олигофрены приступают к выполнению поставленной задачи без должной предварительной ориентировки в ней. Это отчетливо обнаруживается у умственно отсталых младших школьников. Так, при выполнении практических действий с предметами по предложенному образцу младшие школьники с умственной отсталостью приступают обычно сразу к построению объекта, не анализируя предварительно образец. По-другому поступают учащиеся младших классов массовой школы. Прежде чем начать работу, они внимательно рассматривают образец и устанавливают

определенные связи и отношения между отдельными его частями.

Ж.И. Шиф пишет, что у умственно отсталых младших школьников при решении задач почти никогда не наблюдается ориентировочный этап. Тотчас же после ознакомления с новой задачей они или принимают ее решать, или сразу же отказываются, говоря: «Мы такую не делали». Такой «бездумный», «легкий» подход к выполнению задания, как указывает Ж.И.Шиф, объясняется упрощенным, нерасчлененным ее осмыслением. У детей-олигофренов «в уме» не возникают вопросы, предваряющие их деятельность. Если вопросы иногда и всплывают, то лишь при выполнении задания.

У младших школьников с умственной отсталостью своеобразно, в отличие от детей с сохранным интеллектом, отношение к трудностям, возникающим в процессе деятельности. При столкновении с определенными препятствиями и трудностями в процессе деятельности умственно отсталые школьники обнаруживают тенденцию «соскальзывать» с пути выполнения задачи и производить такие действия и операции, которые уводят их в сторону от первоначальной цели. Так, в одном из экспериментов, умственно отсталые младшие школьники должны были складывать из кирпичиков строительного конструктора домики, сооружению которых их обучал экспериментатор. Им трудно было определенным образом складывать кирпичики верхнего ряда на нижележащие особенно тогда, когда кирпичик надо было положить на угол постройки. В этих случаях дети подменяли данную операцию другой, сходной, более доступной для них и легче выполняемой. Неправильно выполненная операция приводила в дальнейшем к другим неправильным операциям и постройка получалась лишь несколько похожей на заданную. Совершенно по-другому вели себя учащиеся 1-х классов массовой школы. Встречаясь с трудностями в процессе построения домика, дети пытались найти наиболее рациональные приемы действия. Обнаружив в ходе

выполнения задания допущенные ошибки и неточности, учащиеся массовой школы исправляли их или пытались их исправить, переделывая так или иначе то, что ими было уже построено. Они оценивали отдельные свои операции и работу в целом с точки зрения того, соответствуют ли они конечной цели, и никогда не пытались при столкновении с трудностями подменять данную ситуацию сходной.

Младшие школьники с умственной отсталостью, как показали наблюдения, в целом ряде случаев приспособливали свои последующие операции и частные действия к тому, что ими уже было ошибочно построено, хотя это явно уводило их в сторону от выполнения данного конкретного задания. В ряде случаев, не встречая затруднений, умственно отсталые дети действовали совершенно правильно. Ошибочные действия начинаются у них тогда, когда они оказываются не в состоянии решить ту или иную частную задачу в ходе деятельности. Так, при классификации картинок некоторые умственно отсталые учащиеся 1-2-х классов сначала правильно объединяют картинки в группы, правильно обобщают их, а затем начинают раскладывать остальные неправильно, бессистемно (В.Я.Василевская).

В исследовании Б.И. Пинского от умственно отсталых младших школьников требовалось накрыть числа на экспериментальной табличке красными и зелеными квадратами. Выбор квадратов они должны были сделать на основе обобщения своих прошлых действий, выполненных во время эксперимента. Оказалось, что многие из них вначале правильно накрывали числа, вспоминая, какими квадратиками их следует накрывать. Не зная затем, как поступить с оставшимися, они накрывали их неправильно, как придется. Эти факты свидетельствуют о том, что умственно отсталые дети при встрече с трудностями в процессе деятельности отклоняются от первоначальной цели, начинают руководствоваться менее определенной целью, выполняют иную задачу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Агавелян О.К. Общение детей с нарушениями умственного развития. М., 1989.

Бабушкина Л.А. Психология лиц с умственной отсталостью. Тула, 2010.

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.

Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. М., 1992.

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 : учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования. 6-е изд., стер. 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.

Намазбаева Ж.И. Развитие личности умственно отсталых школьников. Алма-Ата, 1976.

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., 2014.

Специальная психология : учебник для академического бакалавриата / под ред.Л. М. Шипицыной. М., 2016.

Шипова Л.В. Психология школьников с умственной отсталостью. Саратов, 2018.