

Учреждение образования  
«Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка»

Факультет специального образования  
Кафедра олигофренопедагогики

(рег. № 30-05-109-2015 дата)  
04.02.2015

СОГЛАСОВАНО  
Заведующий  
кафедрой олигофренопедагогики

  
Лемех Е.А.  
04.02. 2015 г.

СОГЛАСОВАНО  
Декан факультета  
специального образования

  
Гайдукевич С.Е.  
25.02. 2015 г.

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС  
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ  
«ОЛИГОФРЕНОПСИХОЛОГИЯ»**

для специальности  
1-03 03 08 Олигофренопедагогика

Составитель: Лемех Е.А., канд. психол. наук, доцент

Рассмотрено и утверждено  
на заседании Совета БГПУ «23» 04 2015 г. протокол № 7

## СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

### *Раздел 1. Общие вопросы олигофренопсихологии*

#### ***Тема 1.1 Олигофренопсихология как предметная область специальной психологии***

Олигофренопсихология как наука: объект, предмет и задачи олигофренопсихологии. Связь олигофренопсихологии с другими науками. Принципы и методы олигофренопсихологии.

История становления олигофренопсихологии. Взгляды современных ученых на разработку вопросов теории и практики олигофренопсихологии.

#### ***Тема 1.2 Понятие «интеллектуальная недостаточность» (умственная отсталость). Психологическая структура дефекта при интеллектуальной недостаточности***

Понятие «интеллектуальная недостаточность (умственная отсталость)». Причины интеллектуальной недостаточности. Классификация интеллектуальной недостаточности (по М.С.Певзнер, по Г.Е.Сухаревой, по Д.Н.Исаеву, по МКБ-10). Деменция как форма интеллектуальной недостаточности. Тяжелые множественные нарушения развития.

Анализ существенных признаков интеллектуальной недостаточности. Клинико-психологические законы олигофрении (по Г.Е.Сухаревой). Психологическая структура дефекта при интеллектуальной недостаточности (по Л.С.Выготскому).

#### ***Тема 1.3 Особенности высшей нервной деятельности при интеллектуальной недостаточности***

Основные экспериментальные исследования высшей нервной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью. Особенности высшей нервной деятельности при интеллектуальной недостаточности: слабость замыкательной функции коры головного мозга; недостаточная дифференцированность условнорефлекторных связей; преобладание охранительного торможения; инертность нервных процессов; нарушение взаимодействия первой и второй сигнальных систем. Основные типы учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

#### ***Тема 1.4 Общие и специфические закономерности развития психики при интеллектуальной недостаточности***

Особенности проявления общих закономерностей развития психики при интеллектуальной недостаточности. Особенности проявления модально - неспецифических закономерностей развития психики при интеллектуальной недостаточности.

Модально-специфические закономерности развития психики при интеллектуальной недостаточности (по Л.С.Выготскому, В.И.Лубовскому, В.Г.Петровой, В.М.Сорокину).

### *Раздел 2. Дошкольная олигофренопсихология*

#### ***Тема 2.1 Особенности формирования психики в младенческом и раннем возрасте при интеллектуальной недостаточности***

Психологические особенности развития детей первого года жизни с интеллектуальной недостаточностью: период новорожденности; развитие потребностей, стимулирующих психическое развитие; особенности развития деятельности; особенности развития общей и мелкой моторики; особенности развития общения и речи.

Психологические особенности развития детей раннего возраста с интеллектуальной недостаточностью. Особенности развития деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью. Особенности предметных действий и предметно-практической деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью. Особенности развития познавательных процессов детей с интеллектуальной недостаточностью. Особенности личностного развития детей с интеллектуальной недостаточностью.

## ***Тема 2.2 Формирование и функционирование познавательных психических процессов у детей с интеллектуальной недостаточностью***

Особенности формирования и функционирования ощущений и восприятия у детей с интеллектуальной недостаточностью. Основные виды чувствительности и их особенности развития у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Особенности перцепции: восприятие величины, формы, цвета, восприятие пространства, восприятие времени, восприятие художественных произведений, восприятие человека. Особенности формирования представлений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Особенности развития внимания и памяти у детей с интеллектуальной недостаточностью. Особенности развития мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью. Предпосылки к развитию наглядно-образного мышления, его особенности. Особенности наглядно-схематического мышления. Основные ошибки при решении мыслительных задач. Особенности развития воображения у детей с интеллектуальной недостаточностью. Особенности развития воссоздающего воображения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Развитие творческого воображения у детей.

Особенности сформированности функций речи у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Особенности развития речи у детей с интеллектуальной недостаточностью.

## ***Тема 2.3. Формирование деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью***

Особенности предметно-практической деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью. Влияние особенностей восприятия на развитие предметных действий и предметно-практической деятельности. Возрастные и специфические особенности предметной деятельности.

Особенности развития игровой деятельности у дошкольников: специфические манипуляции и игры, процессуальные действия, отсутствие сюжетно-ролевой игры.

Особенности развития продуктивных видов деятельности у детей дошкольного возраста. Особенности целенаправленности деятельности. Недоразвитость предпосылок к изобразительной деятельности. Особенности рисования у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Особенности музыкальной деятельности: слушание музыки, музыкально-практические действия. Особенности учебной деятельности. Особенности трудовой деятельности: навыки самообслуживания, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе, ручной труд.

Формирование общения у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Специфика мотивов общения, способов и видов общения у детей с интеллектуальной недостаточностью в дошкольном возрасте.

## ***Тема 2.4. Развитие личности детей дошкольного возраста при интеллектуальной недостаточности***

Условия развития личности в дошкольном возрасте. Особенности взаимодействий дошкольника с интеллектуальной недостаточностью и взрослых. Особенности развития взаимодействий дошкольника с детским коллективом.

Специфика самосознания и мотивации при интеллектуальной недостаточности. Осознание своей индивидуальности, формирования структур самосознания. Особенности иерархии мотивов у дошкольника с интеллектуальной недостаточностью.

Специфика становления эмоций и чувств при психическом недоразвитии. Особенности формирования индивидуальных, социальных чувств. Особенности эмоционально-волевого развития дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Особенности формирования познавательных, практических, специальных способностей у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Проявления темперамента в дошкольном возрасте. Типология интеллектуальной недостаточности с позиции особенностей нервной деятельности. Особенности взаимодействия с холериком, сангвиником, флегматиком и меланхоликом.

## ***Тема 2.5. Психологическое изучение ребенка дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью***

Специфика использования основных методов в дошкольной олигофренопсихологии: наблюдение, эксперимент. Особенности использования вспомогательных методов в дошкольной олигофренопсихологии: беседа (опрос), тест, проективные и графические методики, социометрические методы, моделирование, контент-анализ.

Последовательность проведения диагностики детей дошкольного возраста. Учет возрастных и индивидуальных особенностей детей дошкольного возраста при проведении диагностики детей с интеллектуальной недостаточностью. Условия проведения диагностики.

Диагностический инструментарий при изучении дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Обследование моторики, восприятия, памяти, мышления и речи, уровня знаний и представлений об окружающем.

## ***Тема 2.6. Готовность дошкольника к обучению в школе***

Особенности готовности к обучению в школе детей с интеллектуальной недостаточностью. Формирование общих интеллектуальных умений у детей с интеллектуальной недостаточностью. Формирование знаний, умений и навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью к началу обучения в школе. Формирование мотивационной и эмоционально-волевой готовности к систематическому обучению. Усвоение норм поведения детьми с интеллектуальной недостаточностью.

## ***Раздел 3. Психология школьника с интеллектуальной недостаточностью***

### ***Тема 3.1 Общая психологическая характеристика деятельности школьников с интеллектуальной недостаточностью***

Общая характеристика деятельности при интеллектуальной недостаточности, особенности мотивационно-целевого и операционально-технического компонента деятельности у школьников с психическим недоразвитием.

Недоразвитие у детей с интеллектуальной недостаточностью обобщающей, планирующей и регулирующей функции речи. Трудности вербализации произведенных практических действий. Возможности неречевой регуляции деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью.

Особенности развития и формирования основных (ведущих) видов деятельности у школьников с интеллектуальной недостаточностью. Трудности овладения учебными представлениями, знаниями, умениями, навыками. Особенности трудовой деятельности, восприятия и принятия словесной инструкции.

### ***Тема 3.2 Особенности познавательных процессов школьников с интеллектуальной недостаточностью***

Особенности чувственного познания (ощущений, восприятия, представлений) при интеллектуальной недостаточности. Изучение особенностей ощущений, восприятия, представлений школьников с интеллектуальной недостаточностью. Формирование образов восприятия и представления у школьников с интеллектуальной недостаточностью в процессе предметно-практической деятельности и речевого общения. Недоразвитие пространственно-временной ориентировки при интеллектуальной недостаточности. Особенности воображения при интеллектуальной недостаточности.

Физиологические основы особенностей внимания и памяти детей с интеллектуальной недостаточностью. Особенности внимания при интеллектуальной недостаточности. Изучение индивидуальных особенностей внимания школьников с интеллектуальной недостаточностью. Условия, способствующие стимуляции и устойчивости внимания школьников с интеллектуальной недостаточностью в условиях специально организованного обучения и воспитания. Особенности запоминания, сохранения и воспроизведения при интеллектуальной недостаточности. Изучение индивидуальных особенностей памяти школьников с интеллектуальной недостаточностью. Роль вербализации и осмысления запоминаемого материала в активизации мнемической деятельности

детей с интеллектуальной недостаточностью. Методические приемы, способствующие запоминанию и воспроизведению учебного материала школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Общая характеристика мышления детей с интеллектуальной недостаточностью. Мыслительные операции и особенности их развития у школьников с интеллектуальной недостаточностью. Средства активизации и формирования мыслительных операций. Особенности наглядно-действенного мышления школьников с интеллектуальной недостаточностью. Способы решения наглядных задач школьников с интеллектуальной недостаточностью. Особенности наглядно-образного мышления школьников с интеллектуальной недостаточностью. Особенности словесно-логического мышления школьников с интеллектуальной недостаточностью при решении учебных задач. Изучение мышления школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Общая характеристика речи детей с интеллектуальной недостаточностью.

Недоразвитие всех функций и сторон речи при интеллектуальной недостаточности. Недоразвитие номинативной, обобщающей, планирующей и регулирующей функции речи при интеллектуальной недостаточности. Особенности развития лексико-семантической, логико-грамматической, фонетико-фонематической сторон речи школьников с интеллектуальной недостаточностью. Особенности диалогической, монологической и письменной речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Изучение речевого развития школьников с интеллектуальной недостаточностью. Возможности коррекции речевого развития школьников с интеллектуальной недостаточностью.

### ***Тема 3.3 Особенности формирования личности при интеллектуальной недостаточности***

Взаимодействие «биологического» и «социального» в формировании личности при интеллектуальной недостаточности. Своеобразие развития личности при интеллектуальной недостаточности как недоразвитие взаимодействия «интеллекта» и «аффекта», недостаточное опосредование эмоциональных побуждений со стороны интеллекта (по Л.С.Выготскому).

Особенности развития и формирования направленности личности при интеллектуальной недостаточности. Особенности развития и формирования самосознания школьников с интеллектуальной недостаточностью. Факторы, влияющие на развитие самооценки и уровня притязаний. Особенности развития и формирования системы межличностных отношений и социального статуса при интеллектуальной недостаточности.

Изучение личности школьников с интеллектуальной недостаточностью. Условия и средства формирования личности школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Общая характеристика эмоций и чувств у детей с интеллектуальной недостаточностью. Общая характеристика волевых действий детей с интеллектуальной недостаточностью. Волевые качества и их развитие при интеллектуальной недостаточности. Особенности психологических свойств воли детей с интеллектуальной недостаточностью. Расстройства поведения у детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью. Изучение эмоционально-волевой сферы личности при интеллектуальной недостаточности. Возможности коррекции эмоционально-волевой сферы школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Особенности формирования характера у школьников с интеллектуальной недостаточностью. Изучение особенностей характера у школьников с интеллектуальной недостаточностью. Условия и средства формирования характера у детей школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

### ***Тема 3.4. Психологические особенности детей и подростков с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью***

Особенности познавательных процессов, личности детей и подростков с умеренной интеллектуальной недостаточностью. Особенности познавательных процессов, личности детей и подростков с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Особенности познавательных процессов, личности детей и подростков с глубокой интеллектуальной недостаточностью.

***Тема 3.5. Психологическое изучение школьника с интеллектуальной недостаточностью***

Последовательность проведения диагностики детей и подростков с легкой, умеренной, тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Диагностический инструментарий при изучении детей и подростков с легкой, умеренной, тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Обследование моторики, восприятия, памяти, мышления и речи, уровня знаний и представлений об окружающем.

***Тема 3.6. Социально-психологическая характеристика семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью***

Признаки, характеризующие семьи, воспитывающие детей с нарушениями психического развития (по Л.М.Шипицыной). Межличностные отношения в семьях, имеющих детей с интеллектуальной недостаточностью. Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Личностные особенности матерей, воспитывающих ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

**ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН**  
для студентов дневной формы получения образования

№ п/п	Наименование разделов, подразделов, тем	Кол-во часов			
		Всего	Лек- ции	Прак- тичес- кие	Лабора- тор- ные
<b>1</b>	<b>ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОЛИГОФРЕНОПСИХОЛОГИИ</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>-</b>
1.1	Олигофренопсихология как предметная область специальной психологии	4	2	2	
1.2	Понятие «интеллектуальная недостаточность» (умственная отсталость). Психологическая структура дефекта при интеллектуальной недостаточности	4	4		
1.3	Особенности высшей нервной деятельности при интеллектуальной недостаточности	2	2		
1.4	Общие и специфические закономерности развития психики при интеллектуальной недостаточности	4	2	2	
<b>2</b>	<b>ДОШКОЛЬНАЯ ОЛИГОФРЕНОПСИХОЛОГИЯ</b>	<b>30</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>4</b>
2.1	Особенности формирования психики в младенческом и раннем возрасте при интеллектуальной недостаточности	4	2	2	
2.2	Формирование и функционирование познавательных психических процессов у детей с интеллектуальной недостаточностью	6	2	4	
2.3	Формирование деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью	4	2	2	
2.4	Развитие личности детей дошкольного возраста при интеллектуальной недостаточности	4	2		
2.5	Психологическое изучение ребенка дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью	6	2	4	4
2.6	Готовность дошкольника к обучению в школе	6	2	2	
<b>3</b>	<b>ПСИХОЛОГИЯ ШКОЛЬНИКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ</b>	<b>40</b>	<b>26</b>	<b>10</b>	<b>4</b>
3.1	Общая психологическая характеристика деятельности школьников с интеллектуальной недостаточностью	4	2	2	
3.2	Особенности познавательных процессов школьников с интеллектуальной недостаточностью	16	12	4	
3.3	Особенности формирования личности при интеллектуальной недостаточности	8	8	2	
3.4	Психологические особенности детей и подростков с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью	4	2	2	
3.5	Психологическое изучение школьника с интеллектуальной недостаточностью	4			4
3.6	Социально-психологическая характеристика семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью	4	2		
	<b>ВСЕГО</b>	<b>84</b>	<b>48</b>	<b>28</b>	<b>8</b>

**ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН**  
для студентов заочной формы получения образования

№ п/п	Наименование разделов, подразделов, тем	Кол-во часов				
		Всего	Лекции	Практические	Лабораторные	УСР
<b>1</b>	<b>ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОЛИГОФРЕНОПСИХОЛОГИИ</b>	<b>14</b>	<b>4</b>			<b>10</b>
1.1	Олигофренопсихология как предметная область специальной психологии	4				4
1.2	Понятие «интеллектуальная недостаточность» (умственная отсталость). Психологическая структура дефекта при интеллектуальной недостаточности	4	2			2
1.3	Особенности высшей нервной деятельности при интеллектуальной недостаточности	2	2			
1.4	Общие и специфические закономерности развития психики при интеллектуальной недостаточности	4				4
<b>2</b>	<b>ДОШКОЛЬНАЯ ОЛИГОФРЕНОПСИХОЛОГИЯ</b>	<b>30</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>20</b>
2.1	Особенности формирования психики в младенческом и раннем возрасте при интеллектуальной недостаточности	4	2			2
2.2	Формирование и функционирование познавательных психических процессов у детей с интеллектуальной недостаточностью	6	2			4
2.3	Формирование деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью	4	2	2		
2.4	Развитие личности детей дошкольного возраста при интеллектуальной недостаточности	4				4
2.5	Психологическое изучение ребенка дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью	6			2	4
2.6	Готовность дошкольника к обучению в школе	6				6
<b>3</b>	<b>ПСИХОЛОГИЯ ШКОЛЬНИКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ</b>	<b>40</b>	<b>6</b>	<b>2</b>		<b>32</b>
3.1	Общая психологическая характеристика деятельности школьников с интеллектуальной недостаточностью	4	2			2
3.2	Особенности познавательных процессов школьников с интеллектуальной недостаточностью	16	2	2		12
3.3	Особенности формирования личности при интеллектуальной недостаточности	8	2			6
3.4	Психологические особенности детей и подростков с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью	4				4
3.5	Психологическое изучение школьника с интеллектуальной недостаточностью	4				4
3.6	Социально-психологическая характеристика семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью	4				4
	<b>ВСЕГО</b>	<b>84</b>	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>62</b>



# КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИЙ

Содержание раздела первого и раздела второго смотреть в:

Винникова Е.А. Специальная психология (дошкольная олигофренопсихология): учебно-методическое пособие/ Е.А. Винникова, С.А. Глуховская. – Мн.: БГПУ, 2011. – 154 с.

## ***Тема 1.4. Общие и специфические закономерности развития психики при интеллектуальной недостаточности***

Вопросы:

1. Общие закономерности психического развития
2. Модально-неспецифические
3. Модально-специфические

### **Содержание учебного материала**

Познавательная активность ребенка с задержкой психического развития. Особенности развития внимания детей с задержкой психического развития: вработываемость, истощаемость, колебания внимания. Произвольное и произвольное переключение внимания. Память у детей с задержкой психического развития. Особенности механической памяти. Особенности опосредованного запоминания.

В специальной психологии различают общие, модально-неспецифические и модально-специфические закономерности развития психики [14].

*К общим относят закономерности*, по которым развивается психика в обычных и неблагоприятных условиях, т.е. это закономерности которые в одинаковой мере присущи и нормально развивающимся детям, и детям с нарушениями развития. Знание таких закономерностей помогает разграничить логику нормального и нарушенного развития, а также осуществлять диагностику и прогноз последнего.

Еще Г.Я. Трошин выдвинул идею об общих закономерностях нормального и аномального развития, что подтвердилось в дальнейшем в работах многих исследователей (Т.А. Власова, Ж.И. Шиф, В.И. Лубовский).

Рассматривая в этом контексте *закон развития* психики, нужно помнить, что и при нормальном, и при нарушенном развитии формирование психики ребенка носит поступательный характер. Каждый из этапов развития завершается появлением принципиально новых качеств – новообразований, которые, в свою очередь, становятся основой для следующего этапа.

Процесс развития психики характеризуется закономерностью изменений психических процессов во времени в их количественных и качественных структурных образованиях. Развитие человека проходит ряд последовательно сменяющих друг друга периодов. В качестве критерия возрастной периодизации Л.С.Выготский рассматривал психические новообразования, характерные для конкретного этапа. Ребенок рождается с предпосылками и особенностями, а не с готовыми психическими свойствами и качествами, что отличает его от животных. Кроме того, ребенок становится человеком, если вырастает в социуме. Он приобретает человеческие качества через общение, взаимодействие со средой и окружающими людьми. Усвоение социального опыта тесно связано с личным опытом ребенка, с его собственной активностью. Движущими силами психического развития являются неравномерность процесса, а также противоречия между потребностями и возможностями ребенка. Новые потребности вступают в противоречие со старыми условиями их удовлетворения, что приводит к возникновению внутреннего конфликта. На каждом этапе развития противоречия приобретают конкретный специфический характер. Разрешение конфликта приводит к скачку психического развития, к формированию новообразований, которые создают основу для перехода к следующему этапу.

Для каждого возраста существует своя специфическая «социальная ситуация развития», свои «ведущие психические функции» (Л.С.Выготский), своя «ведущая деятельность»

(А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин). От соотношения внешних социальных условий и внутренних условий созревания высших психических функций зависит общее движение развития.

На каждом возрастном этапе обнаруживается сензитивность (избирательная чувствительность). Л.С.Выготский придавал сензитивным периодам определяющее значение, считая, что преждевременное или запаздывающее по отношению к этому периоду обучение оказывается недостаточно эффективным.

В специальной психологии это положение объясняет механизмы возникновения вторичных нарушений в развитии. В момент действия патогенного фактора, прежде всего, нарушаются стороны психики, находящиеся в фазе наиболее интенсивного развития. Вероятнее всего предположить, что в периоды сензитивной активности явно снижается эффективность работы компенсаторных механизмов, что приводит к снижению толерантности как всей психики, так и отдельных ее сторон. Если функция опаздывает со своим сензитивным периодом, то она всегда будет развиваться патологично.

Процесс развития может рассматриваться в двух ракурсах. Во-первых, как процесс последовательного появления психических функций, когда каждая последующая функция появляется на основе предыдущей. Во-вторых, как процесс одновременного развития взаимосвязанных функций. Вначале функции развиваются не зависимо друг от друга в течение некоторого времени, затем начинают влиять на друга, ассоциативные связи сменяются иерархическим построением, выделяется ведущая функция. В настоящее время системный подход в развитии психики является доминирующим.

Необходимо выделить следующие *закономерности развития*, присущие как онтогенезу, так и дизонтогенезу[13]:

- ✓ *неравномерность* – неодинаковость, непостоянство в развитии отдельных психических функций, процессов, свойств, его колебательный характер;
- ✓ *гетерохронность* – разновременность, асинхронность, несовпадение во времени фаз развития отдельных органов и функций;
- ✓ *неустойчивость развития* – изменение динамики развития, проявляющееся в кризисах развития;
- ✓ *сензитивность развития* – наличие отдельных периодов повышенной восприимчивости развития психических функций к внешним воздействиям (обучению и воспитанию);
- ✓ *кумулятивность развития* – накопление результатов развития каждой предшествующей стадии, при котором они включаются в последующую стадию, определенным образом трансформируясь. Примером может служить процесс перехода от наглядно-действенному к наглядно-образному и словесно-логическому мышлению;
- ✓ *дивергентность-конвергентность* хода развития – дифференциация и повышение разнообразия психических функций, с одной стороны, и их интеграция, свертывание – с другой.

Нарушение представляет собой одно из свойств самого процесса развития, без учета которого нельзя адекватно понять его свойства, пусть даже и негативные.

*Закон системности* предполагает рассматривать психику как сложное целостное образование. Характер связей системы не случаен. Именно связи, а не объединяемые ими элементы определяют сущность системы. Психическое развитие проходит не за счет роста отдельных элементов (функций), а благодаря изменению отношений между ними. Поэтому отклонение в развитии тех или иных психических функций должно рассматриваться как следствие неадекватных связей и отношений этой функции с другими, то есть нарушение целостности всей системы.

Системный подход в психологии предполагает [6]:

- ✓ признание системного характера развития и поведения ребенка;
- ✓ рассмотрение обусловленности психического развития и поведения ребенка в зависимости от активности трех уровней организации: социального, психического и психофизиологического;
- ✓ установление иерархии изучаемых механизмов и функций;
- ✓ определение взаимоотношений между отдельными компонентами изучаемого явления или системы.

В.М. Сорокин подчеркивает: «Благодаря исследованиям Л.С.Выготского и А.Р. Лурии было пересмотрено само понятие «функция», представлявшееся ранее как нечто неразложимое и

недифференцированное. В трактовке Л. С. Выготского функция получила статус сложной системы, включающей много компонентов, звеньев и фаз. Отсюда становится ясно, что простая констатация нарушения любого элемента психики без предварительного изучения его свойств и указания на то, какой компонент этой структуры нарушен, по сути своей есть игнорирование системного подхода и лишение психологического анализа всякого содержания» [14, с.62].

*Закон взаимодействия биологического и социального факторов* предполагает, что на развитие психики нормально развивающегося ребенка и ребенка с дизонтогенезом оказывают влияние биологические (внутренние) и социальные (внешние) факторы.

*Внутренние факторы:*

1. Наследственные – ребенок наследует человеческое строение нервной системы, головного мозга, органов чувств, органов движения, человеческое строение речевого аппарата, биологические потребности, тип высшей нервной деятельности, генофонд, задатки.

Наследственные структуры мозга в какой-то мере влияют на успешность формирования новых функций. Влияют, но отнюдь не предопределяют их качества, их содержательной характеристики. Больше того, возникшие в онтогенезе функции сами оказывают влияние на дальнейшее формирование мозга.

Например, строение речевых зон, зависит от ряда факторов, в том числе от наследственных. Одни легко усваивают несколько различных языков, другие даже родным языком овладевают с трудом.

2. Врожденные – они возникают в период внутриутробного развития и теснейшим образом связаны со здоровьем и условиями жизни матери.

3. Приобретенные – рассматриваются как последствия родов или перенесенных заболеваний впервые месяцы или годы жизни ребенка (инфекционные заболевания, травмы и т.д.).

*Внешние факторы:*

1. Обучение – это процесс организованного формирования знаний, умений, навыков.

Все функции и умения ребенка отличаются гибкостью, изменчивостью, совершенством. Эти качества возникают в процессе онтогенеза под влиянием обучения. Они не появляются спонтанно, т. е. просто по мере созревания мозга. Так, например, известно, что в коре головного мозга человека имеются центры речи (центры Брока и Вернике). Однако ребенок никогда не заговорит без обучения вследствие простого созревания этих центров мозга. Известно, что дети, случайно воспитываемые зверями и найденные потом людьми, не только не обладали речью, но были вообще психически неразвитыми [12].

Никакое созревание этих речевых зон не предопределяет языка, на котором говорит человек. Человек наследует структуры, на основе которых формируются изменчивые и сложные функции. При этом возникновение разных психических свойств определяется образом жизни ребенка в онтогенезе, его воспитанием. Например, в истории известен случай искусственной полной задержки психического развития детей. Около 350 лет назад индийский падишах Акбар поспорил с придворными мудрецами, утверждавшими, что дети должны заговорить на языке родителей, даже если их этому не обучать. Были собраны новорожденные дети разных национальностей, помещены в комнаты, до них не доходили звуки человеческого голоса, уход за ними осуществляли немые слуги. Ни один из детей не заговорил к семилетнему возрасту – все они издавали лишь бессвязные вопли и крики и были умственно отсталыми [16].

Этот пример как нельзя лучше иллюстрирует еще один закон - *ведущая роль обучения в психическом развитии*.

2. Воспитание – это целенаправленное воздействие на сознание и поведение с целью формирования установок, принципов, ценностных ориентаций.

Например, рассмотрим влияние биологических (внутренних) и внешних (социальных) факторов на умственную отсталость (интеллектуальную недостаточность).

Как и всякие другие, дети с интеллектуальной недостаточностью на протяжении всех лет своей жизни развиваются. Развитие психики — это специфика детского возраста, пробивающаяся сквозь любую, самую тяжелую патологию организма. Концепция развития психики умственно отсталых детей, созданная Л.С.Выготским, дает нам ключ к пониманию как происходит развитие у таких детей. Рассматривая процесс развития как единый процесс, где каждый последующий этап развития зависит от предыдущего, а каждый последующий способ реагирования зависит от

достигнутого ранее, Л.С.Выготский говорит о необходимости *различать первичный дефект и вторичные осложнения развития*. Он пишет о том, что неправильно было бы выводить все симптомы, все особенности психики умственно отсталого ребенка из основной причины его отсталости, т. е. из факта поражения его головного мозга (биологического фактора). Поступать так значило бы игнорировать процесс развития (в том числе процессы обучения и воспитания – социальный фактор). Л.С.Выготский предлагает отличать ядерные признаки умственной отсталости от вторичных и третичных наслоений, надстраивающихся над этим ядром. Он пишет о том, что наиболее частым осложнением, возникающим как вторичный синдром при умственной отсталости, оказывается недоразвитие высших психических функций. При этом замечает, что само по себе недоразвитие этих функций не является обязательно связанным с картиной умственной отсталости.

Важнейший вывод, к которому приходит Л.С.Выготский, состоит в том, что олигофрен «принципиально способен к культурному развитию, принципиально может выработать в себе высшие психические функции, но фактически оказывается часто культурно недоразвитым и лишенным этих высших функций» [цит. по 12, с.52]. Он объясняет это своеобразием истории развития умственно отсталого.

Л.С.Выготский обосновывает необходимость различать культурный и биологический процессы развития. Он говорит о тесном сплетении этих двух линий развития в реальной жизни обычного ребенка: «Культура человечества слагалась и созидалась при условии известной устойчивости и постоянства биологического человеческого типа. Поэтому ее материальные орудия и приспособления, ее социально-психофизиологические институты и аппараты рассчитаны на нормальную психофизиологическую организацию» [2, с. 505].

«Эта связь, - продолжает Выготский, - приуроченность той или иной стадии, или формы развития, к определенным моментам органического созревания возникла столетиями и тысячелетиями и привела к такому сращиванию одного и другого процессов, что детская психология перестала различать один процесс от другого и утвердилась мысли, что овладение культурными формами поведения является столь же естественным симптомом органического созревания, как те или иные телесные признаки.

Впоследствии симптомы стали приниматься за само содержание органического развития. В первую очередь было замечено, что задержка в развитии речи или невозможность овладения письменной речью в определенном возрасте является часто симптомом умственной отсталости. Впоследствии эти явления стали приниматься за само существо того состояния, симптомами которого они могут стать при известных условиях.

Вся традиционная дефектология, все учение о развитии и особенностях аномального ребенка еще более, чем детская психология, были проникнуты идеей однородности и единства процесса детского развития и располагали в один ряд первичные - биологические - особенности дефективного ребенка и вторичные - культурные - осложнения дефекта» [2, с. 506].

Далее Л.С.Выготский пишет о том, что если слияние обоих планов развития характерно для нормально развивающихся детей, то для умственно отсталых характерна «дивергенция», т.е. расхождение обоих планов развития. В этой мысли Л.С.Выготского о расхождении двух планов развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью следует искать ключ к пониманию своеобразия этого развития. Биологическая неполноценность ребенка лишает его возможности своевременно, т. е. с самого младенческого возраста, усваивать культуру человечества, которая преподносится ребенку в форме привычных для человеческого общества приемов и обычаев воспитания, рассчитанных на здорового ребенка. Особенно остро выступает это несоответствие в периоды раннего и дошкольного возраста.

Метафорично это иллюстрирует С.Я.Рубинштейн: «Для того чтобы наглядно представить себе теорию Л.С.Выготского, можно прибегнуть к сравнению умственно отсталого ребенка с растением, которое имеет плохие корни. Они оказываются непроницаемыми для соков в тех слоях, которые могли бы дать им питание, и открывают свои поры там, где слой почвы сух или ядовит. Такое растение, развиваясь в адекватных для него условиях, могло бы зацвести. В обычных условиях оно практически остается худосочным и чахнет, не достигнув вершин развития.

Следовательно, нужно переделать почву, т.е. систему культурного воспитания в младенческом и дошкольном возрасте. Это не значит, что тогда может быть достигнуто

беспредельное развитие больного ребенка. Но это значит, что остаются неизвестными пределы, которых могла бы достигнуть олигофренопедагогика и психология в развитии высших психических процессов у умственно отсталых детей» [12, с. 53].

По теории Л.С.Выготского, высшие психические функции, т. е. высшие формы памяти, мышления, характера, — продукт культурного развития (социальный фактор), а не биологического созревания. Это культурное развитие возможно, но оно лишь ограничено ядерными признаками умственной отсталости: плохой восприимчивостью ребенка ко всему новому и его недостаточной активностью.

Таким образом, с позиций концепции Л.С. Выготского, возникновение вторичных отклонений связано с тем, что любое первичное нарушение препятствует процессу усвоения человеческого опыта социализации, вращанию ребенка в культуру общества, т.к. все социальные институты, так или иначе рассчитаны на нормальную, стандартную психофизиологию. Нарушенное развитие психики не является прямым следствием какого-то органического (биологического) дефекта (дефекта ткани). Нарушенное развитие психики является следствием того, что в обычных условиях дети с органическим поражением не могут овладевать общественно-историческим опытом теми же средствами, путями, что и нормальные, так как у них нет этих средств. Именно это дает основание Л.С. Выготскому рассматривать данные расстройства как «социальный вывих», как феномен выпадения ребенка из культуры, что является подлинной причиной отклонений от нормального хода развития. Однако если такого ребенка обеспечить особыми специальными условиями, в которых бы он получил возможность овладевать общественно-историческим опытом с помощью других, имеющих у него средств (которыми в норме мало пользуются), то такой ребенок с органическим дефектом мог бы развиваться по тем же законам, по каким развивается обычный ребенок.

Трудности в усвоении общечеловеческого опыта могут в известной мере преодолеваются за счет создания «обходных путей», установления новых связей с социальным миром при опоре на сохранные возможности ребенка.

Обосновывая положения об общности законов нормального и аномального развития, Л.С. Выготский подчеркивал, что общим для них является социальная обусловленность психического развития: социальное, в том числе педагогическое, воздействие составляет источник формирования высших психических функций как в норме, так и при нарушенном развитии.

Перечисленные выше общие законы (развития, системности, взаимодействия биологического и социального факторов, наличия сензитивных периодов в развитии психических функций, последовательности развития всех психических процессов, ведущей роли обучения в психическом развитии и т.д.) характерны и для нормального, и для нарушенного развития. Кроме общих закономерностей при дизонтогенезе мы обнаруживаем и специфические, которые отсутствуют при нормальном развитии.

*Модально-неспецифические закономерности* - общие для всех детей с дизонтогенезом, независимо от характера основного нарушения (свойственны детям с интеллектуальной недостаточностью, с сенсорными нарушениями, с нарушениями эмоционально-волевой сферы и т.д.). Они были систематизированы и обобщены в трудах Т.А.Власовой и В.И.Лубовского [10, 13, 14, 15, 16]:

- *Возникновение вторичных дефектов в процессе психического развития ребенка с дизонтогенезом.*

Особое значение в специальной психологии придается соотношению ядерных и системных расстройств. Это соотношение часто называют структурой нарушенного развития (подробно рассмотрено выше, см. п.3.3.3). Идея структурной организации дизонтогенеза принадлежит Л.С.Выготскому.

Например, при умственной отсталости первичным (ядерным) дефектом является слабо выраженная психическая активность (инактивность). Вторичным (системным) дефектом является недоразвитие психических функций в качестве высших.

- *Более медленный темп развития, несовпадение с сензитивными периодами.*

Например, при задержке психического развития наблюдается отставание в формировании сюжетно-ролевой игры, словесно-логического мышления, опосредованного запоминания, речи; у

дошкольников с интеллектуальной недостаточностью ведущей является предметная деятельность, тогда как в норме уже игровая.

· *Нарушение в приеме, переработке, сохранении и воспроизведении различного вида информации.*

В.И.Лубовский, Л.И.Переслени, Ж.И.Шиф отмечали уменьшение скорости и объема воспринимаемой информации, нарушение хранения информации и специфику использования при интеллектуальной недостаточности. Закономерность проявляется в ограниченных по сравнению с нормой возможностях познавательных функций (в повышении порогов ощущений; нарушениях константности восприятия; пространственной ориентировки и др.). Например, у умственно отсталых выявлены нарушения зрительного восприятия, проявляющиеся в замедленности, сужении объема, недифференцированности, снижении цветовой чувствительности и т.д.; у глухих детей отмечается замедленность восприятия зрительных сигналов; у детей с ДЦП – «дырчатое» восприятие.

В зависимости от специфики нарушения искажаются разные параметры окружающей действительности. Например, при сенсорной патологии возникают проблемы с сенсорной информацией, при аутизме – с социальной информацией и т.д.

· *Нарушение словесного опосредствования.*

Это проявляется в недостаточности и специфических особенностях словесного опосредствования. Эта закономерность отражает нарушения в работе сознания, развитие которого предполагает овладение знаково-символическими средствами, что проявляется в недоразвитии осмысленности восприятия, мыслительной операции обобщения, произвольной и волевой регуляции деятельности, словесно-логического мышления и т. д. Например, при умственной отсталости особенностями обладает развитие словесно-логического мышления (дети понимают содержание текстов приблизительно, не улавливают контексты и подтексты, с трудом осмысливают последовательность событий, причинно-следственные, временные, условные и другие связи).

Уменьшается роль речевых характеристик в умственном развитии - у всех детей с дизонтогенезом в той или иной мере нарушены функции психики, как высшие психические функции. Например, у слабовидящих детей непосредственный анализ зрительных сигналов может страдать меньше, чем словесный отчет о нем.

Изменения способов коммуникации проявляются в том, что у детей с интеллектуальной недостаточностью нарушается речевое общение, возрастает роль невербальных средств коммуникации. Например, для всех детей с ОПФР в дошкольном возрасте свойственна игра с ограниченным речевым сопровождением или без него.

Во многих исследованиях отмечается также несогласованность в образной и вербальной сферах психики. Слова и образы как будто независимы, не соотнесены друг с другом, слово часто не вызывает образ, а за образом нет соответствующего слова.

· *Снижение общей психической активности в познании предметного и социального мира.*

Трудности при приеме и переработке информации, трудности словесного опосредствования, особенно вербализации, искажение запоминаемого материала ведут к нарушениям в развитии мышления, в частности к замедленному формированию процессов обобщения и отвлечения, трудностям символизации. В свою очередь, все эти особенности формирования познавательной и речевой деятельности ведут к нарушениям познания окружающего мира, запас знаний и представлений о котором у детей с нарушениями развития всегда недостаточен.

Ребенок с отклонениями в развитии проявляет слабую активность и заинтересованность в исследовании окружающего мира, это может быть связано с нарушениями нейродинамики (например, при умственной отсталости), с дефицитом получаемой информации, ее фрагментарностью (например, при ДЦП, сенсорных нарушениях).

· *Высокая степень зависимости каждой из психических функций от уровня развития остальных.*

Данная закономерность связана с трудностями формирования системных связей и взаимодействия отдельных психических функций. В результате возникает проблема

опосредования деятельности отдельных функций друг другом. Например, несформированность взаимодействия различных видов восприятия (зрительного и осязательного, что приводит к нарушению восприятия пространства), нарушение опосредствования поведения и эмоциональной сферы речью (трудности произвольной регуляции) при задержке психического развития и умственной отсталости.

- *Иной, чем у нормальных детей, качественный состав ведущих функций интеллекта.*

Например, у нормально развивающихся детей ведущей функцией интеллекта является мышление, а у детей с интеллектуальной недостаточностью - память. За жалобой на память у таких детей всегда стоят нарушения мышления.

- *Изменения в развитии личности ребенка.*

Трудности социальной адаптации, нарушения взаимодействия с социальной средой отмечал еще Л.С. Выготский. Ж.И. Шиф подчеркивала, что еще одной общей закономерностью нарушенного развития являются изменения в развитии личности ребенка. Особенности такой личности являются пониженный фон настроения, астенические черты, нередко ипохондричность, тенденция к ограничению социальных контактов, низкая самооценка, тревожность, легкость возникновения страха. Такие нарушения особенно вероятны при неправильном семейном воспитании и при неправильно организованном обучении.

Последнее время к модально-неспецифическим закономерностям относят, например, следующие [14,16]:

#### · *Ретардация.*

Характеризуется незавершенностью формирования психических функций в конкретном периоде. Например, при общем недоразвитии речи ретардация выражается в длительном сохранении автономной речи (уровня, характерного для второго-третьего года жизни и затем сменяющегося нормативной речью). При этом развитие речи ребенка происходит не в результате смены автономной речи на обычную, а внутри самой автономной речи за счет накопления словаря автономных слов, т.е. фиксируется один из низших этапов развития речи.

- *Диспропорциональность между направленной и спонтанной сторонами развития.*

Спонтанная сторона страдает больше вследствие снижения уровня познавательной активности и затруднений самонаучения путем подражания. Исходные недостатки в сфере спонтанного развития на ранних этапах онтогенеза тормозят темпы формирования направленного развития. Тем не менее, оно остается более сохранным, что позволяет опираться на него в процессе коррекционной работы.

- *Большие чем в норме психофизиологические усилия для достижения результата.*

В условиях нарушенного развития ребенок часто может достигнуть того же уровня результативности, что и нормально развивающийся сверстник, но усилия, которые он затрачивает значительно выше, чем при нормальном развитии. Результат оправдывает вложенные в его получение ресурсы, но значительно увеличивается нагрузка на нервную систему ребенка. Не случайно, многие авторы говорят о высокой частоте проявлений неврологической симптоматики, склонность к дезадаптации, снижение фрустрационной толерантности у детей с ОПФР.

- *Недоразвитие всех или некоторых форм предметной деятельности.*

Может носить тотальный характер или затрагивать лишь некоторые компоненты. Например, у детей с интеллектуальной недостаточностью эти нарушения носят тотальный характер, затрагивают все структурные компоненты, выражаются в незрелости мотивационной сферы, процессов целеполагания, недостатков контроля, несовершенства операций и т.д. У детей с ЗПР больше страдает мотивационно-целевой компонент деятельности, при относительно сохранном операционально-техническом.

- *Более длительные сроки формирования представлений и понятий об окружающей действительности.*

Это напрямую связано с недоразвитием второй сигнальной системы (речи) и замедленным установлением условных связей.

- *Недоразвитие моторики.*

У детей с нарушениями развития недоразвитие приводит к замедлению темпов формирования двигательных навыков, автоматизация которых требует много времени и усилий. Уже сформировавшиеся навыки характеризуются непрочностью и тенденцией к быстрому распаду.

Недостатки в моторной сфере часто проявляются в форме двигательных стереотипий. Например, у умственно отсталых нарушается как крупная, так и мелкая моторика. У детей с ДЦП недоразвитие моторики приводит к специфике формирования мышления: наглядно-образное и словесно-логическое мышление начинает развиваться практически без фундамента наглядно-действенного мышления.

- *Деформация социальной ситуации развития.*

Неблагополучие ребенка часто провоцирует специфическое к нему отношение со стороны родителей и других окружающих лиц. Не всегда зная возможности своего ребенка и делая акцент на слабых сторонах, родители ограничивают сферы деятельности и общения. Нередки и другие варианты, например, эмоциональное отвержение. Неблагополучие ребенка часто провоцирует специфическое отношение к нему со стороны родителей и других окружающих (например, явления гипоопеки или гиперопеки). Все это приводит к риску возникновения социально-психологической дезадаптированности.

Однако наряду с особенностями развития, создающими трудности адаптации и обучения детей с нарушениями в развитии, существуют и *закономерности положительного характера*. Одна из них была отмечена Л.С.Выготским, как *наличие потенциальных возможностей формирования психики у детей с нарушениями развития в виде зоны ближайшего развития за счет направленного воздействия на формирование высших психических функций*. Возможности компенсации, реализующиеся при благоприятных условиях коррекционного воздействия, сглаживают и, в известной мере, устраняют неравномерность психического развития у детей.

Мы перечислили некоторые, наиболее часто выделяющиеся в литературе, модально-неспецифические закономерности, свойственные всем типам дизонтогенеза. В результате данного анализа, становится понятно, что нарушенное развитие имеет закономерности, характеризующие как отставание в формировании психики, так и возможную компенсацию нарушений.

*К модально-специфическим относят закономерности, свойственные какой-то одной группе детей с отклонениями в развитии. Это свои, обусловленные конкретным дефектом, сложные специфические особенности, отличающие одну категорию детей от другой (только умственно отсталые, только неслышащие, только ДЦП и т.д.)* Именно наличие этих специфических закономерностей позволяет нам разграничивать категории детей между собой, т.е. специфические закономерности выступают как дифференциально-диагностические критерии.

#### ***Закономерности при интеллектуальной недостаточности следующие:***

- слабость психической активности или активности психического отражения (Л.С.Выготский);
- рассогласованность практической и интеллектуальной деятельности (В.Г.Петрова);

*Недоразвитие регулирующей функции речи: у умственно отсталых детей наблюдается несогласованность между речью и деятельностью, речью и поведением. Им трудно поступать согласно словесной инструкции, планировать деятельность в речи, использовать речь в целях контроля, дать словесный отчет о проделанной работе. Если понимать смысл речевого высказывания как свернутую форму внешней деятельности<sup>12</sup>, то можно полагать, что процесс*

*«сворачивания» деятельности, ее перехода во внутренний план, у умственно отсталых детей существенно ограничен;*

- возможность формирования нейропсихических связей на наглядной основе без вербализации, т.е. со значительно меньшим, чем в норме, участием словесной системы (В.И.Лубовский).

В.И.Лубовский указывает, что специфических закономерностей установлено гораздо меньше, чем общих. Этот факт объясняет те трудности, которые возникают при дифференциальной диагностике нарушений развития у детей.

<sup>1</sup> Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность //Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. 1. / А.Н. Леонтьев. М., 1983.

<sup>2</sup> Гальперин, П.Я. Четыре лекции по психологии: Учеб. пособие для студентов вузов. / П.Я. Гальперин. М., 2000.



### Тема 3.1. Особенности деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью

#### Содержание учебного материала

Общая характеристика деятельности при интеллектуальной недостаточности, особенности мотивационно-целевого и операционально-технического компонента деятельности у школьников с психическим недоразвитием.

Недоразвитие у детей с интеллектуальной недостаточностью обобщающей, планирующей и регулирующей функции речи. Трудности вербализации произведенных практических действий. Возможности неречевой регуляции деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью.

Особенности развития и формирования основных (ведущих) видов деятельности у школьников с интеллектуальной недостаточностью. Трудности овладения учебными представлениями, знаниями, умениями, навыками. Особенности трудовой деятельности, восприятия и принятия словесной инструкции.

Своеобразие личности умственно отсталых детей находится в тесной связи с особенностями их деятельности. В процессе аномального развития у них формируются качественно своеобразные психические процессы и качественно своеобразное строение деятельности.

Многое из того, что нормально развивающиеся дети приобретают в дошкольном возрасте, учащиеся с недостатками умственного развития получают позднее и только в процессе специального обучения.

Большая заслуга в разработке проблемы деятельности в отечественной олигофренопсихологии принадлежит Г.М.Дульневу, Б. И. Пинскому и другим ученым-дефектологам.

Мотивационная сфера умственно отсталых учеников изучена недостаточно полно и разносторонне. Специальные исследования, направленные на изучение мотивов их деятельности, немногочисленны. *Слабость мотивов деятельности и их неустойчивость — одно из типичных проявлений незрелости мотивационной сферы умственно отсталых учеников.*

Один из первых дефектологов Э.Сеген, описывая умственно отсталого ребенка, с которым не проводилось специального обучения и воспитания, писал, что он (этот ребенок) ничего не знает, ничего не может и ничего не хочет. Таким указанием на отсутствие у умственно отсталых детей желаний, стремлений, потребностей (кроме физиологических) Э.Сеген как бы специально подчеркивает необходимость формирования у них мотивов деятельности.

В дефектологической литературе представлены материалы, свидетельствующие о происходящих с возрастом поступательных изменениях мотивационной сферы умственно отсталых школьников. 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 названных 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 их исследованиях отражена положительная динамика развития мотивов деятельности. У учащихся старших классов мотивы деятельности, особенно имеющей практическую основу, характеризуются значительной устойчивостью.

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. Известен случай, когда ученица часами сидела и нанизывала бусы, получая от этого монотонного занятия удовольствие. Другой умственно отсталый ученик долго безуспешно решал предложенную арифметическую задачу, не меняя способа действия. Для него значимым было сидеть за столом и решать задачу, а не сам результат решения. Очевидно, школьник действовал под влиянием иного мотива, чем тот, который хотел у него вызвать учитель, и этот измененный мотив, побуждавший мальчика к действию, был очень устойчив.

О короткой мотивации деятельности умственно отсталых школьников свидетельствует их отношение к возникающим трудностям и к полученным результатам. Обычно, сталкиваясь с трудностями, ученики отходят от конечной цели и, добившись определенного результата, не соотносят его с условиями всей задачи, обнаруживая отсутствие критичности. Выполнение задания фактически приобретает для них формальный характер. Повышение мотивации деятельности — один из реальных путей преодоления такого формализма. Личная заинтересованность школьников в получении правильных результатов способствует появлению у них потребности в ответственном отношении к своим действиям, побуждает выполнять их продуманно, учитывая требования, предъявляемые к конечному результату.

Однако не следует полагать, что учащиеся специальных школ вообще не способны действовать, руководствуясь отдаленными мотивами. Старшеклассники в отдельных, хорошо понятных и лично важных для них ситуациях могут подчинять свою деятельность далекому мотиву. Так, в одной из сельских школ ученики в течение длительного времени с большим усердием ухаживали за выращиваемыми растениями (тыквой и картофелем), проявляя большой интерес к данной деятельности. Основным мотивом, организующим и постоянно поддерживающим их активность, было стремление участвовать в выставке, проводимой в городе, и получить признание достигнутых успехов.

Следует специально подчеркнуть, что ставить перед учениками общественно значимые задачи, побуждать их к деятельности мотивами общественного характера следует лишь после проведения специальной подготовительной работы. Наблюдения показывают, что постепенно в ходе выполнения общественно значимых трудовых заданий у школьников формируются действенные и более далекие мотивы деятельности, что, в свою очередь, оказывает положительное влияние на развитие их познавательных процессов и форм поведения.

Деятельность умственно отсталых младших школьников в *значительной степени зависит от окружающей их ситуации*. Дети часто бывают импульсивными, слабо регулируют свое поведение. Наряду со многими фактами, свидетельствующими о кратковременности мотивов их деятельности, встречаются отдельные примеры того, что аффективно окрашенные, хотя и неосознанные мотивы деятельности могут сохраняться и реализоваться детьми в течение довольно длительного срока. Успешность воспитания и обучения ребенка в значительной мере обеспечивается созданием устойчивой мотивации, которая адекватна поставленной задаче.

Есть основания полагать, что имеется определенная зависимость социальной мотивации поведения умственно отсталых учеников от их возраста, уровня снижения интеллекта, характера самооценки, а также уровня притязаний.

Содержательная специфика мотивационной сферы умственно отсталого ребенка проявляется в формировании у них *мотивов и предметного содержания ведущих видов деятельности*. Так, на первом году жизни наблюдаются признаки существенных отклонений в развитии ведущей деятельности этого периода — непосредственно-эмоционального общения. К таким признакам следует отнести неустойчивость или отсутствие интереса к взрослому, несформированность либо отсутствие коммуникативных средств (улыбка, голосовые реакции, выразительные движения и пр.). Освоение предметно-манипулятивной деятельности на этапе раннего детства умственно отсталыми детьми также сопровождается значительными трудностями, обусловленными неспособностью ориентироваться на взрослого как на образец деятельности и вычленять в соответствии с заданным образцом существенные параметры практических действий. Следует отметить, что низкий уровень инициативности, активности детей с умственной отсталостью проявляется практически во всех ведущих видах деятельности. Вследствие этого преобладающей в них на всех этапах детства остается *внешняя* мотивация. В отношении формирования игровой деятельности было обнаружено, что по собственной инициативе умственно отсталые дети не организуют сюжетно-ролевую игру даже в младшем школьном возрасте. Игровые действия умственно отсталых детей либо организуются извне взрослым, либо представляют собой имитацию игры, в действительности совпадая с предметно-манипулятивными актами. Обращает на себя внимание специфика совместных игровых действий со сверстниками. Взаимодействие умственно отсталых детей друг с другом кратковременно и неустойчиво, в нем часто возникают конфликты, не образуется общий замысел игры. При взаимодействии с

нормально развивающимися детьми умственно отсталые дети, как правило, выполняют подсобные роли, занимая в игре позицию исполнителя чужого замысла.

Формирование даже *внешней* мотивации учебной деятельности у умственно отсталых детей существенно затруднено в силу нечувствительности к оценке своей деятельности со стороны взрослых. Таким образом, внешняя оценка не становится стимулом к учению. Интерес к познанию также не формируется. В старших классах появляется избирательное отношение к учебным предметам. При этом закономерно любимыми оказываются чаще всего уроки труда. Мотивация достижения, которая в норме занимает существенное место в структуре учебной мотивации, у учащихся вспомогательной школы носит соревновательный характер, она крайне примитивна и эгоцентрична: ребенок хочет выполнить задание быстрее и лучше, чем его товарищи.

Перечисленные особенности мотивационной сферы личности указывают в первую очередь на то, что *деятельность* умственно отсталых детей *слабо мотивируется социальными отношениями* и их роль в процессе онтогенетического развития увеличивается в меньшей степени по сравнению с нормой.

Необходимо указать на работы Л.И. Переслени (1972), Л.И. Переслени и М.С. Певзнер (1979), Л.И. Переслени и С.А. Сагдулаева (1975), В.Г. Петровой (1968), N. Roth, H. Gebelt and J. Gebelt (1983) и др. по изучению умственной работоспособности детей с интеллектуальной недостаточностью. В работах отмечается сниженная, по сравнению с нормой, активность в решении задач, неустойчивость внимания, непланомерность и «скачкообразность» деятельности либо ригидность, застреваемость на определенном способе решения задачи, «негибкость» психических процессов, повышенная утомляемость.

Сниженная умственная работоспособность затрудняет последовательный, планомерный анализ ситуации, необходимый при построении замысла, влияет на способность удержания в сознании цели на протяжении достаточно длительного времени, уменьшает скорость выбора способов мыслительной деятельности, уменьшает стремление к *самостоятельному целеобразованию и достижению результата*, а также ослабляет в целом мотивацию к деятельности и решению задачи.

Способность ориентироваться в задании как один из элементов мыслительной деятельности также представляет определенный интерес в качестве фактора, связанного со спецификой осуществления продуктивных действий. Особенности ориентировки в задании представлены во исследованиях И.Н. Логиновой (1982), Б.И. Пинского (1969, 1985), Р.Д. Тригера (1978), Ж.И. Шиф (1977), А.М. Щербаковой (1994), J.P. Das (1983) и др. Полученные данные говорят о слабой сформированности у данной категории детей *ориентировочной основы деятельности*. Формирование ориентировочной основы, в свою очередь, предполагает анализ предметной ситуации – условий продуктивных действий, выделение отдельных свойств, качеств предмета, выбор адекватных условиям средств (орудий) и способов взаимодействия с предметом, способность устанавливать связи и отношения между запланированной целью и способами ее достижения. Так, например, у умственно отсталых школьников при решении ими мыслительных задач практически отсутствует предварительный анализ ситуации, они не учитывают контекст деятельности, что является необходимыми условиями создания замысла деятельности.

Специфическим для умственно отсталых детей является *снижение точности выполнения задания при усложнении его условий*, что во многом обусловлено своеобразием их умственной работоспособности, которая представляет собой наиболее сложный вид человеческой деятельности. Умственная работоспособность измеряется количеством и качеством работы, выполненной за определенный отрезок времени. Ее основными показателями являются темп (длительность латентных периодов ответов или скорость реагирования) и качество работы (количество допущенных ошибок) за единицу времени.

К тому же психические процессы характеризуются «функциональной ригидностью», что затрудняет возможность перестройки способов умственного действия, актуализации уже имеющихся знаний и что проявляется в стереотипности ответов.

Говоря о причинах низкой работоспособности детей со сниженным интеллектом, исследователи обычно указывают на понижение у них скорости простой реакции при наличии отвлекающих факторов. Информативной является реакция выбора, например, по одному какому-то признаку — величине или цвету объектов. Она отражает особенности протекающих процессов, их замедленность.

При выполнении простой, однообразной деятельности у умственно отсталых учащихся наблюдается истощаемость побуждений, так называемое «психическое насыщение».

Наблюдаются *нарушения целенаправленности* деятельности, проявляющиеся в неправильной ориентировке в задании, в ошибочном и фрагментарном его выполнении, в неадекватном отношении к возникающим трудностям, в не критичности к получаемым результатам: ученики приступают к выполнению задания без должной предварительной ориентировки в нем, без его анализа, без активной мыслительной работы над планом и выбором средств достижения намеченной цели. Установлено, что умственно отсталые ученики, особенно младшего школьного возраста, не всегда могут подчинить отдельные действия поставленной перед ними задаче. Выполняя относительно сложное задание, они не в состоянии осмыслить его полностью. Школьники начинают действовать сразу же, без учета всех содержащихся в инструкции условий и требований.

В ходе деятельности способы действия ученика не изменяются даже в тех случаях, когда они оказываются явно ошибочными, не приводящими к нужному результату. Кроме того, дети склонны переносить в неизменном виде элементы прошлого опыта на решение новой задачи.

Важной особенностью различных видов деятельности детей с умственной отсталостью являются *нарушения способности учитывать различные требования к деятельности и ее замыслу*. Согласно исследованиям Б.И. Пинского, умственно отсталые школьники не учитывают многих требований инструкции, они склонны упрощать объективную цель задания, уходить от преодоления встающих в ходе деятельности трудностей, отдельные действия не соотносятся ими друг с другом при достижении общей цели. При решении задач умственно отсталые школьники используют свой прошлый опыт без его предварительной адаптации к *данной уникальной ситуации* и не могут использовать имеющиеся *обобщенные* знания, что приводит к воспроизводству ряда стереотипных действий, подмене данной задачи другой, которую им приходилось решать раньше. Обобщение знаний в норме заключается в переносе действий из прошлого опыта на новые ситуации, условия с их изменением в соответствии с этими условиями.

В норме реальное «живое» действие субъекта никогда не повторяется дважды. Происходит, по выражению Н.А. Бернштейна, «повторение без повторения». При олигофрении школьники воспроизводят *одни и те же* действия в различных условиях. В силу отсутствия тонкой дифференцировки смысла различных действий и требований к ним данные особенности приводят также к трудностям выстраивания иерархически соподчиненной системы целей-мотивов (деятельностей), т.к. это требует, чтобы одно действие было опосредствовано другим действием.

Эти данные согласуются с исследованиями Б.И. Пинского (1962, 1985) мыслительных действий и целеобразования у учащихся вспомогательной школы. Б.И. Пинский отмечает, что младшие школьники с умственной отсталостью еще не способны к выполнению задания по образцу, не способны к удержанию цели в сознании на протяжении выполнения деятельности. Для школьников вспомогательной школы также характерна неспособность к целостному восприятию ситуации, ее оценке (что нашло подтверждение и в нашем исследовании). Они не способны адекватно понять задачу. Умственно отсталые школьники склонны упрощать задачу, опуская ее до уровня своего понимания. Дети данной категории, по Б.И. Пинскому, способны выполнить задание, достичь цели лишь при условии помощи со стороны взрослого. У них отсутствует иерархическая организация целей. Они не способны к постановке и достижению дальних целей, «поэтому в ходе деятельности мотивы смещаются с конечной цели на сами действия»<sup>3</sup>. Дети руководствуются обычно «близкими» мотивами, связанными с данной конкретной ситуацией. «Мотивы деятельности учащихся младших классов вспомогательной школы обычно не опосредованы сознательно принятым намерением». Согласно нашим данным, мы можем утверждать, что отсутствие опосредованной регуляции деятельности сохраняется вплоть до младшего подросткового возраста (12-13 лет).

14-15-летние учащиеся вспомогательной школы уже способны к построению замысла преимущественно во внешнем плане в процессе практического преобразования предметных условий. В структуре продуктивных действий можно вычленить этапы контроля и коррекции процессов построения замысла, в силу чего становится возможным частичный учет общих

---

<sup>3</sup> Пинский, Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников / Б.И. Пинский. М., 1962. С. 31.

требований задания в процессе построения замысла во внешнем плане деятельности. Подростки произвольно удерживают предмет деятельности, идентифицируемый ими с замыслом, и даже выделяют некоторые его свойства. Это делает возможным реализацию замысла при наличии наглядного образца. Испытуемый при выполнении методики «Кубики» еще не способен самостоятельно создать оригинальный рисунок-замысел при соблюдении поставленных требований, но уже может выложить узор из кубиков по образцу. Иначе, цель еще существует только в материи образа-восприятия, т.е. при непосредственном чувственном контакте с предметом. При этом оказывается непосильным построение и удержание замысла-цели во внутреннем плане посредством образов-представлений.

Таким образом у умственно отсталых:

- у умственно отсталых детей снижена ориентировочная активность, позволяющая учитывать при построении замысла деятельности уникальность предметной ситуации в соответствии с образцами культуры; сниженная ориентировочная активность проявляет себя в отсутствии либо слабой представленности *пробных действий*, выполняющих функцию «нащупывания» предметного содержания замысла, адекватного идеальной форме;
- дети описываемой категории *не осознают* и не выстраивают *иерархических и структурных отношений между элементами деятельности* – мотивами, целями, условиями (средствами), что проявляется в неумении соотносить цель деятельности с ее мотивом и условиями, находить действия, адекватные для достижения общей цели (цели-мотива), отсутствии общих целей, несформированности произвольной и волевой регуляции деятельности;
- построение замысла умственно отсталыми детьми может совершаться только в *предметно-практических формах* деятельности.
- в процессах произвольной регуляции деятельности преобладает опора на внешние средства по сравнению с использованием внутренних средств (образов-представлений, понятий, норм и др.);
- не сформирована способность следовать сложному плану, многоступенчатой программе действий и подчинять эти действия общей цели и смыслу деятельности;
- при решении многоступенчатых задач с несколькими требованиями, для решения которых необходимо осуществление последовательности действий, умственно отсталые дети либо фиксируются на выполнении какого-либо одного требования, либо игнорируют все требования задачи;
- недостаточно сформированными у умственно отсталых детей оказываются функции контроля, коррекции и оценки собственных действий.

Нарушение сознательной регуляции деятельности выражается в неумении ребенка следовать вербально предъявленной ему инструкции, нецеленаправленности деятельности, неумении спланировать ее, зависимости совершаемых действий по преимуществу от внешних предметных условий, а не собственного намерения, неумении оперировать внутренними средствами при решении различных задач.

Описаны *нарушения целенаправленности* трудовой, учебной, игровой деятельности при олигофрении – Г.М. Дульневым (1969), Е.С. Кузьминой (1985), Б.И. Пинским (1962, 1969, 1985). Отмечается неспособность умственно отсталых школьников подчинить деятельность поставленной перед ними задаче (особенно сложной), наметить план реализации, осмыслить задание во всей полноте, «соскальзывание» с более трудных заданий на более простые, доступные их пониманию.

Встречаясь с трудностями, школьники «соскальзывают» с правильных действий на ошибочные («соскальзывание» в данном контексте обозначает такое явление, когда ребенок как бы не удерживается в русле сложного для него задания и заменяет его более простым, тем самым произвольно облегчая свою умственную деятельность). Так, в одном из исследований Б.И.Пинского школьники с недостатками умственного развития, выкладывая из деталей конструктора постройки, трудные операции подменяли другими, которые было легче выполнить. В результате постройки получились лишь отдаленно похожими на те, которые надо было соорудить.

Они не способны руководствоваться дальними мотивами-целями. Для этих детей целеполагание оказывается возможным только в конкретных условиях, они способны к образованию только частных целей. Затруднительным для умственно отсталых школьников

оказывается также подчинение отдельных действий (операций) единой общей цели. Нарушения целенаправленности, как у младших школьников, так и у подростков, сопряжены также с *неспособностью формировать и удерживать в сознании общую схему решения задачи*, целостную программу деятельности (Б.И.Пинский, 1962, А.М.Поляков, 2002).

В учебной деятельности умственно отсталых детей данное нарушение проявляется в *несформированности способности соотносить выполняемые учебные действия с их общим смыслом* (Б.И.Пинский, 1962). Следствием этого является то, что при решении учебных задач ученики вспомогательной школы часто соскальзывают на бессмысленное, необдуманное выполнение отдельных операций, способов деятельности, не соотнося их с необходимостью получения определенного результата. Осуществляемые операции с большим трудом соотносятся с обретением определенных навыков (например, рисование палочек и крючков – с навыками письма).

*Понимание инструкций и учет их требований* к решаемым учениками (вплоть до подросткового возраста включительно) вспомогательной школы заданиям также обладают определенной спецификой. Дети этой категории оказываются неспособными учитывать одновременно несколько требований или условий задачи (Б.И.Пинский, 1962, А.М.Поляков, 2002 и др.). Они, как правило, либо фиксируются на одном каком-либо требовании или условии задачи, либо игнорируют их вовсе. Поскольку совершение практически любого действия связано с учетом множественных условий, то из-за этой особенности действия умственно отсталых детей приобретают редуцированный характер, характер «штампов», утрачивают соответствие многомерным свойствам предметной и социальной действительности.

*Несформированными* оказываются у умственно отсталых детей и *навыки контроля, коррекции и оценки* собственных действий (В.Г.Петрова, 1968, Б.И.Пинский, 1962, В.И.Лубовский, 1978 и др.). Это связано с неспособностью различать главное и второстепенное, соскальзывании на отдельные признаки действий и отдельные требования к ним, с неумением соотносить совершаемые действия с их конечной (общей) целью и результатом. Последняя особенность (неумение соотносить совершаемые действия с результатом) отражается на неадекватности уровня притязаний учеников вспомогательной школы, поскольку он выстраивается именно на основе этого умения. Осуществление функций контроля и коррекции может происходить только с опорой на *внутренний план* действий, поскольку они предполагают наличие у субъекта эталонных образов-представлений, а во многих случаях – понятий, с которыми соотносятся совершаемые действия.

Ученики недостаточно критичны к результатам своей деятельности. Они не соотносят полученные результаты с требованиями задания, чтобы проверить их правильность, не обращают внимания на их реальную значимость.

### ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИЧЕСКИХ И УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ

Рассмотрим особенности овладения умственно отсталыми детьми «технологией» психических функций.

В раннем возрасте в первую очередь обращает на себя внимание позднее по сравнению с нормой формирование *моторных навыков*. Навыки ходьбы, дотягивания и схватывания, самообслуживания и др. у умственно отсталых детей формируются существенно позже, чем в норме. Моторные навыки отличаются слабой дифференцированностью, неточностью движений. *Двигательные программы* формируются с большим трудом. При этом, овладение двигательными программами, требующими учета *множества* физических параметров (удаленности, веса, размера предмета, его пространственной локализации, положения частей тела относительно друг друга и пр.) оказывается практически невозможным. Данное нарушение развития проявляет себя также в трудностях овладения звукопроизношением, речевыми программами. Недостатки произношения при умственной отсталости – одно из проявлений общего речевого недоразвития.

В целом, характеризуя особенности формирования умственных и практических действий у умственно отсталых детей, можно отметить следующее:

- овладение способами практически *всех* видов действий (мыслительных, мнемических, практических, коммуникативных, речевых и др.) происходит либо значительно *позже* по

сравнению с нормой и с определенными искажениями либо вовсе не происходит (по крайней мере, без специально проводимой для этого психокоррекционной работы);

- осуществление умственных действий без опоры на внешние средства оказывается непосильным для умственно отсталых детей, что говорит о значительных трудностях перехода внешних (практических) действий во внутренний план сознания;

- особенно ярко нарушения развития умственных и практических действий проявляются в трудностях формирования *оперативных схем мышления, общих способов* действий, соединяющих отдельные операции в единое целенаправленное действие.

**У детей с общим психическим недоразвитием наблюдается выраженное запаздывание в становлении всех ведущих видов деятельности. Кроме того, они качественно и структурно обеднены по сравнению с уровнем развития тех же видов деятельности у нормально развивающихся сверстников.**

*Общее психическое недоразвитие при умственной отсталости обуславливает качественное своеобразие целей, мотивов и средств деятельности.* Школьники, особенно младших лет обучения, не всегда могут подчинить свои действия поставленной перед ними цели. Выполняя относительно сложное задание, они, как правило, не осмысливают его полностью, не намечают общего плана реализации. Дети начинают действовать, не учитывая всех содержащихся в инструкции условий и требований. Предложенная им задача оказывается подмененной другой, обычно сходной, но упрощенной.

### **Справочный материал**

В сложной структуре формирующейся личности ребенка мотивационно-потребностная сфера занимает существенное место. Ее изучение, несомненно, значимо для правильной организации учебно-воспитательного процесса, успешного поиска средств коррекции дефекта и подготовки выпускников школы к социально-трудовой адаптации в обществе.

Говоря о мотивах, психологи обычно имеют в виду все то, что побуждает человека к поступкам и различным видам деятельности, что направляет их, то, ради чего они осуществляются. Таким образом, в содержание термина «мотивация деятельности» должны быть включены многообразные явления и состояния, от элементарных потребностей до высоконравственных мотивов, которые вызывают активность субъекта. К их числу следует отнести его потребности, влечения и др. Природа мотивов деятельности человека предметна и социальна. Совокупность потребностей и мотивов, устойчиво характеризующих конкретного индивида, образует его мотивационно-потребностную сферу. Создание устойчивой мотивации, которая была бы адекватна поставленной задаче, является одним из основных условий, обеспечивающих успешность обучения и воспитания ученика, реализацию его умственных и физических возможностей.

Психологи утверждают, что человеческая деятельность полимотивирована, но один из мотивов обычно является ведущим. Он придает деятельности личностный смысл.

Проблема мотивации деятельности нормально развивающихся детей была предметом изучения многих ученых (Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, Н. Г. Морозова, Д. Б. Эльконин и др.). Установлено, что иерархическая структура мотивов начинает складываться у нормально развивающегося ребенка в дошкольном возрасте под непосредственным воздействием окружающей его социальной среды, в единстве с биологическим развитием и созреванием нервно-психических структур мозга. В процессе онтогенеза мотивы деятельности ребенка претерпевают существенные изменения. Переход от примитивных физиологических потребностей ко все более сложным формам мотивации поведения происходит под влиянием окружающих людей.

В преддошкольном возрасте у детей отсутствует соподчинение мотивов. Их поведение меняется под влиянием непосредственных ситуаций. Дети оказываются не в состоянии выделить из всех мотивов, побуждающих их к деятельности, наиболее важные, что в значительной мере объясняет их неумение управлять своим поведением. У маленького ребенка мотивация деятельности неустойчива. Л. С. Рубинштейн подчеркивал, что при каждом изменении ситуации ребенок оказывается во власти новых побуждений. Поэтому для него характерна бессистемность действий. Показателем развития мотивационной сферы ребенка является возникновение у него новых потребностей, интересов, влечений более высокого порядка.

В действиях ребенка дошкольного возраста с нормальным развитием уже можно отметить проявление важных для него мотивов, которые постепенно подчиняют себе все остальные и служат

источником его активности. Дошкольники начинают выполнять задание даже в тех случаях, когда эта деятельность для них мало привлекательна, а цель достигается только через некоторый временной промежуток.

В школьном возрасте интенсивно формируются новые потребности и интересы: познавательные, общественные, трудовые и др. Мотивация деятельности усложняется, все более опосредуется.

Исследователи отмечают, что в ряде случаев мотивы низшего и высшего порядка вступают в противоречия. Возникает так называемая «борьба мотивов».

Для характеристики личности человека важно, какие по содержанию мотивы занимают в иерархии его мотивационной сферы доминирующее положение. Принято различать отдаленные мотивы, определяемые общими, иногда недостаточно конкретными, а потому не всегда действенными целями, и более близкие, реально действующие в данный момент, побуждающие человека к непосредственным поступкам. Возможность субъекта руководствоваться отдаленными мотивами, подчинять им свою деятельность и достигать намеченных целей служит определенным свидетельством развития его мотивационной сферы.

По социальной значимости мотивы деятельности могут быть эгоистическими и общественными. Одной из важных задач воспитания школьников является формирование у них устойчивых мотивов положительной общественной направленности. При этом педагогу необходимо знать условия перехода примитивных потребностей в более высокие формы мотивации поведения.

*Деятельность* — это активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на окружающую действительность и удовлетворяющий свои потребности. При всем многообразии видов деятельности в каждом из них можно выделить основные структурные единицы: *мотивы* — все то, что побуждает человека к поступкам и различным видам деятельности, что направляет их, то, ради чего эта деятельность осуществляется; *цели*, прогнозируемые результаты, на достижение которых направлена деятельность; *средства*, которые включают как внешние материальные действия, так и внутренние, осуществляемые в плане образа, с помощью различных психических процессов и являющиеся фактически показателем уровня развития последних. *Действие* — относительно завершенный элемент деятельности, служащий достижению определенной промежуточной цели. Оно может быть как внешним, выполняемым с участием двигательного аппарата и органов чувств, так и внутренним, совершаемым в уме. Каждое действие, как правило, состоит из системы движений (операций), подчиненных решению той или иной задачи.

Протекание и развитие различных психических процессов существенно зависят от содержания и структуры деятельности, от ее мотивов, целей и средств осуществления. На основе внешних материальных действий, путем их последовательных изменений и сокращений формируются внутренние, идеальные действия, совершаемые мысленно и обеспечивающие человеку всестороннюю ориентировку в окружающем мире.

Наибольшее значение в онтогенезе ребенка — детстве (*Детство — это этап онтогенетического развития индивида с рождения до включения его во взрослую жизнь*) — имеет своевременное формирование ведущего для каждого возрастного этапа вида деятельности (*На основе понятия «ведущая деятельность» Д.Б.Элькониным разработана отечественная периодизация детского развития, в основе которой лежит представление о формировании человека как целостном процессе поступательного овладения системой отношений «человек — человек» и «человек — вещь»*), внутри которой происходит подготовка, возникновение и дифференциация других видов деятельности. Ведущий вид деятельности (*выделяют следующие виды ведущей деятельности: непосредственное эмоциональное общение младенца (до 1 года); предметно-манипулятивная деятельность ребенка раннего возраста (1 — 3 года); ролевая игра дошкольника (3 — 7 лет) учебная деятельность младшего школьника (6—12 лет)*) играет исключительно важную роль в психическом и социальном развитии ребенка и соответствие его характеристик нормативным, свойственным тому или иному возрастному этапу, является надежным критерием соответствия или несоответствия ребенка нормативной траектории развития.



### **Тема 3.2. Особенности познавательных процессов школьников с интеллектуальной недостаточностью**

Особенности чувственного познания (ощущений, восприятия, представлений) при интеллектуальной недостаточности. Изучение особенностей ощущений, восприятия, представлений школьников с интеллектуальной недостаточностью. Формирование образов восприятия и представления у школьников с интеллектуальной недостаточностью в процессе предметно-практической деятельности и речевого общения. Недоразвитие пространственно-временной ориентировки при интеллектуальной недостаточности. Особенности воображения при интеллектуальной недостаточности.

#### ***Чувственное познание и его особенности у детей с интеллектуальной недостаточностью***

Чувственное познание представлено ощущением, восприятием, представлением. *Чувственное познание* – это отражение объективной реальности в сознании субъекта в форме чувственного образа, состоявшего из отдельных свойств или отдельных предметов. Происходит это либо посредством ощущения и восприятия, либо посредством представления.

Если в процессе ощущения и восприятия, то образ отражается в настоящий момент; если возникший образ появляется не в данный момент, то представление.

*Ощущение* – это образ отдельных свойств реальных объектов, предметов в сознании.

*Восприятие* – это процесс формирования субъективного дифференцированного и вместе с тем целостного образа предмета или явления в совокупности и взаимосвязи различных свойств, непосредственно воздействующих на анализатор или систему анализаторов человека. Другими словами восприятие это отражение образов отдельных предметов в целом. Возникает, когда действуют на органы чувств.

*Представление* – это наглядный образ предмета или явления, возникающий на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятий) путем его воспроизведения в памяти или воображении. Другими словами, представление – образ реального объекта в сознании, когда предмет не действует на органы чувств в настоящее время, но действовал раньше.

Процесс познания начинается с ощущений и восприятий. Ощущения — отражение в сознании человека отдельных свойств предметов и явлений действительности, непосредственно воздействующих на органы чувств. Они являются субъективным образом объективного мира, начальным источником всех знаний человека об окружающей действительности. Ощущения возникают при воздействии на органы чувств внешних и внутренних раздражителей. Благодаря развитию ощущений детям становится доступным мир красок, форм, звуков. Ощущения включены в процесс восприятия, они взаимосвязаны с речью и деятельностью личности. В основе ощущений лежит рефлекторная деятельность головного мозга.

Для умственно отсталых детей характерно диффузное недоразвитие поверхностных слоев коры больших полушарий головного мозга, что обуславливает отклонения в развитии 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. Рецептор анализирует элементарные раздражения, а сложная аналитико-синтетическая работа осуществляется на уровне центрального звена анализатора.

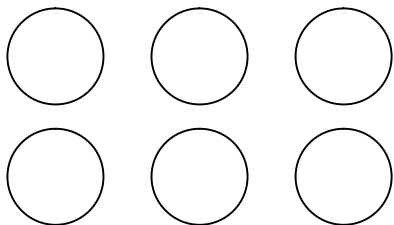
1. У учащихся вспомогательной школы чаще, чем у учеников массовой школы, отмечается патология органов чувств (зрения, слуха). Исследователи отмечают в органах зрения школьников с умственной отсталостью нарушение рефракции, нистагм, косоглазие, микрофтальм (уменьшение размеров одного или обоих глаз) и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

2. Ощущения умственно отсталых детей протекают более медленно, по сравнению с нормально-развивающимися детьми. Как обнаружить? Реакция на раздражитель наступает через больший промежуток времени, чем у нормы. (опыты К.И.Вересотской. Предъявлялись яркие

отчетливые картинки, при помощи тахистоскопа время, оно очень короткое – 22 миллисекунды. Взрослые – 72%, норма первые классы – 57%, у/о первые классы – ни одного. При увеличении времени в 2 раза – взрослые все, норма первокл – 95%, у/о – 55%).

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

По данным Т. Н. Головиной, у детей с умственной отсталостью часто встречается снижение цветовой чувствительности. Умственно отсталые очень медленно начинают различать цвет. Большинство умственно отсталых детей правильно узнают и называют основные цвета. Однако узнавание и называние промежуточных и слабонасыщенных цветовых оттенков вызывает большие затруднения. Если не учить, то даже к 7-8 годам плохо различают. Промежуточные и оттеночные цвета, так как этому недостаточно учат, плохо различают и в средних классах. Различение цвета зависит от овладения словами, называющими цвет. Так как название цвета есть определенные знания о нем, закрепленные в слове. Опосредование в сознании ребенка цвета словом, его обозначающим, обеспечивает формирование ощущений как высших психических функций. В качестве примера: при формировании ощущений необходимо использовать безречевой прием. (Когда не учитель, не ребенок не используют речь, задания выполняются в наглядном плане. Соотнесение по цвету. Соотнести можно разные объекты, но лучше, чтобы была одна форма, величина. Например, набор кругов.



К какому положить это кружочек. Цвет при этом не называем). Так проверить можно цветоощущение. Слов может и не быть, но различать при этом цвет может ребенок. Использование безречевого приема необходимо потому, что у/о может знать название цвета не понимая значения слова, т.е. он не соотносит слово с определенным цветом. В целях преодоления дефектов цветоразличения умственно отсталого ребенка необходимо учить наблюдать окраску предмета, называть его цвет, сравнивать предметы по цвету, воспроизводить цвет в активной, изобразительной деятельности (рисовании, лепке). Необходимо также воспитывать способность давать правильную эстетическую оценку явлений природы, быта, искусства.

Большое значение для умственно отсталых детей в познании признаков предметов имеет практическая деятельность. При этом необходимо опираться на различные виды ощущений, связывать практическую деятельность с мышлением и речью.

#### 4. Принципиально ограниченный объем в приеме информации.

Элементарные ощущения умственно отсталых существенных изменений по сравнению с нормой не имеют. Ощущения недостаточны у у/о в качестве высших психических функций. В своем большинстве – это дети зрячие, слышащие, без параличей и парезов, т.е. без поражений отдельных анализаторов, но с недоразвитием всех ощущений (зрительных, слуховых, двигательных, тактильных ощущений).

На ребенка действует много раздражителей одновременно, они его «бомбят», а в сознании умственно отсталого ребенка не все отражается, т.к. он пассивен, хоть и зрячий, и слышащий. (рисунок)

Особенности формирования восприятия. Восприятие не формируется одномоментно, это очень постепенно происходит. (Младенец может даже мать не узнавать, если не в той одежде увидит). Особенности восприятия предметов, образов определяются, прежде всего, ядерным признаком у/о, инактивностью. Ребенок воспринимает не все предметы, находящиеся вокруг него. Его внимание фиксирует только наиболее привычные предметы не потому, что ребенок их не видит, а потому что они не привлекают его внимание, не вызывают интереса. Нормальный же ребенок с раннего возраста проявляет к окружающим предметам большой интерес. (Ребенок в автобусе, едет, смотрит в окно, называет, что видит), у/о не проявляет такого интереса, в его сознании ограничен запас образов, предметов.

Физиологическая основа восприятия — сложные условнорефлекторные связи. Различные нарушения условнорефлекторной деятельности у умственно отсталых детей обуславливают дефектность восприятия. Процесс восприятия протекает в единстве с другими психическими процессами: ощущениями, представлениями, мышлением и речью. На него оказывают влияние индивидуально-психологические свойства личности. Недоразвитие различных сторон психики неблагоприятно влияет на процесс восприятия.

В силу указанных причин у умственно отсталых детей отмечается нарушение избирательности, целостности, обобщенности, осмысленности, темпа, точности, полноты, константности восприятия.

1. Процесс восприятия у учащихся вспомогательной школы протекает значительно медленнее, чем у их нормальных сверстников. Это обусловлено замедленностью процессов анализа и синтеза, тугоподвижностью, инертностью нервных процессов. МЕДЛЕННО \_ УЗКО – не ПОЛНО (не все в том, что воспринял).

Опыты М. М. Нудельмана свидетельствуют о том, что во время наблюдений за окружающей обстановкой у умственно отсталых детей обнаруживается присущая им узость восприятия. Так, многопредметный участок действительности воспринимается ими как малопредметный. Прежде всего, опускаются мелкие и слабо выделяющиеся объекты. Исследование М.М.Нудельмана показало, что в одном и том же видимом из окна городском пейзаже у/о дети «усматривали» меньше предметов, чем нормальные дети. Это дает основание И.М.Соловьеву говорить о том, что многопредметный участок действительности оказывается малопредметным для у/о. Такой ребенок не каждый предмет может узнать, несмотря на то, что неоднократно его видел. *Мало того, что не все воспринимает, но то, что воспринял, то не полно.* Поэтому говорят о сужении восприятия у/о детей. Например, ребенок может воспринять лишь деталь, которая бросается в глаза (вышивка на фартуке). То что нормальный ребенок видит сразу, то у/о последовательно. Узость восприятия мешает у/о ребенку ориентироваться в новой местности в непривычной ситуации.

Еще одной особенностью восприятия является замедленность этого процесса (опыты Вересоцкой). Поэтому, подбирая наглядные средства нужно заботиться не только о содержании, но и помнить, что необходимо использовать определенное время, достаточное, чтобы дети могли ее воспринять, но и не слишком затягивать. Не надо предъявлять заранее, т.к. дети импульсивно сами начнут деятельность. Нельзя из урока в урок предъявлять одну и ту же наглядность, т.к. из-за инактивности дети привыкают к ней, адаптируются, как следствие потеря интереса.

2. Восприятие умственно отсталых детей слабо дифференцировано. При восприятии знакомых предметов умственно отсталые школьники 1-го класса затрудняются в вычленении деталей, отождествляют предметы, не выделяют объекты, мало отличающиеся по цвету, пропускают небольшие объекты. Особенности восприятия влияют на своеобразие использования имеющихся образов предметов.

Вследствие не четкого восприятия образы в сознании детей мало дифференцированы. Часто они плохо различают в чем-то сходные предметы (дошкольники не дифференцируют лису и собаку; по данным Е.М.Кудрявцевой первоклассники вспомогательной школы принимают белку за кошку, компас за часы). Развитие узнавания предметов имеет у умственно отсталых школьников ту же тенденцию, что и в норме. На смену ошибочному узнаванию приходит правильное, но очень общее узнавание. Затем обобщенное узнавание переходит в специфическое, при котором указываются отдельные признаки, особенности. Умственно отсталые школьники допускают значительно более грубые ошибки, чем их нормально развивающиеся сверстники. Ошибочное узнавание у умственно отсталых сохраняется дольше, нежели у учащихся массовой школы. В развитии узнавания умственно отсталых школьников положительную роль играет сравнение предметов, развитие их речи (словаря, грамматического строя).

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

4. В норме восприятие характеризуется константностью, под которой понимается относительное постоянство воспринимаемой величины, формы и цвета предметов при изменении

расстояния, ракурса, освещенности. У умственно отсталых детей так же, как у учащихся массовой школы, восприятие отличается относительной константностью. Но это свойство восприятия у умственно отсталых выражено в меньшей степени, чем у нормально развивающихся сверстников.

В связи с рассмотренными особенностями говорят о недоразвитии при у/о таких сторон восприятия как целостность и константность (нет устойчивости образа). Мы воспринимаем объект, предмет одинаковым в разных ситуациях, модификациях, у у/о детей недоразвитие константности является очень показательным свойством их психики (не узнают, когда пунктиром, перевернутое изображение, под другим углом, не полное изображение). К.И.Вересоцкая показала, что у/о дети в перевернутых картинках узнают какой-либо иной предмет, находящийся якобы в обычном, правильном положении.

5. Этот факт свидетельствует также о недостаточной активности восприятия. Учащиеся 1-го класса вспомогательной школы крайне затрудняются при необходимости узнавать изображения предметов при изменении их положения в пространстве (например, при повороте на 90 и 180°). Поскольку у умственно отсталых детей наблюдается недоразвитие интересов и потребностей, у них недостаточно отчетливо проявляется избирательность восприятия. У учащихся вспомогательной школы отмечается сниженная активность, пассивность восприятия.

6. Умственно отсталые дети не стремятся детально изучить предмет. При описании какого-либо предмета школьники с умственной отсталостью обнаруживают недостаточную обобщенность восприятия. Они указывают лишь на некоторые, резко выделяющиеся, внешние признаки и ограничиваются самым общим узнаванием предмета. ребенок часто воспринимает предмет в целом, не воспринимая многих отдельных частей и свойств предмета. Очень ограничены словесные знания. Все у/о первоклассники воспринимают дом, изображенный на рисунке, называют его. Однако очень не многие воспринимают и называют крышу, крыльцо, стены. Все дети воспринимают рыбу, но не знают, чем покрыта (говорят, что рыба кожей покрыта, птица – волосами).

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

Знание особенностей восприятия очень важны для правильного использования педагогом наглядности. Для того чтобы предъявлять доступную для детей наглядность, например, при ознакомлении с предметом, нужно показать так, чтобы только этот предмет был в поле зрения ребенка. Использовать как настоящие предметы, так и муляжи, чтобы в сознании правильно сформировался образ того предмета, который изучаем. Необходимо помнить, что все обучение во вспомогательной школе ведется на наглядной основе, поэтому очень важно грамотно использовать знания об особенностях восприятия детей. К сожалению, несмотря на большое значение разных видов восприятий для последующего умственного развития ребенка, изучены пока лишь главным образом зрительные восприятия. Некоторые сведения исследователи имеют относительно осязательных восприятий. Установлено, что у/о школьники опознают объемные и контурно выполненные предметы с помощью их ощупывания значительно хуже, чем учащиеся массовой школы. Не менее важным оказывается слуховое восприятие, восприятие времени и пространства. Если представить себе, что все эти входные «ворота», через которые воздействия внешнего мира должны проникать в сознание ребенка и формировать его, узки и труднопроходимы, если очертания внешнего мира предстают перед ребенком размытыми, расплывчатыми и лишь немного пробиваются внутрь, фиксируется в его представлениях, - понятным становится происхождение его умственной недостаточности. (С.Я.Рубинштейн, с. 100 «психология умственно отсталого школьника», 1986)

У умственно отсталых детей **своеобразно и осязание.**

Благодаря осязанию человек познает особенности поверхности (шероховатость, плотность), протяженность, вес, форму, величину предметов. В осязании сочетаются кожные (тактильные) и кинестетические ощущения. В процессе осязания умственно отсталые учащиеся 1-го класса допускают ошибки при определении формы предмета и материала, из которого он сделан; объемные предметы распознаются легче, чем плоские. Специальные исследования показали, что у школьников старших классов с умственной отсталостью уровень развития осязательного восприятия ниже, чем у их нормальных сверстников.

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.

В заключение необходимо подчеркнуть, что умственно отсталые дети располагают потенциальными возможностями развития сенсорного познания предметов и явлений окружающего мира в процессе выполнения разнообразных видов деятельности.

Особенности формирования представлений предметов. Формирование представлений у ребенка представляет собой очень важный момент в развитии его психики, т.к. представления позволяют ребенку выходить за рамки конкретной ситуации, позволяет осознавать предметы, объекты не только в тот момент, когда они действуют на органы чувств, но и тогда когда не воспринимаются непосредственно. Чем больше представлений, тем больше ребенок овладел окружающим миром, следовательно, умением правильно действовать в мире. Особенности представлений связаны с особенностями восприятия. Действует принцип системности. Если не полный образ в процессе восприятия, то и представления будут не точны. Поэтому представления у/о не точны, не четки, мало дифференцированы.

Если мы попросим у/о ребенка описать при помощи слов предмет, то не получим подробного описания. Представления у/о легко уподобляются друг другу. Образу одного предмета передаются черты другого предмета. Пример. Эксперимент И.М.Соловьева. (карась-лещ-щука. Они отличаются по форме, величине. Сразу были отличия, после определенного времени – нет. Образы уподобились друг другу.) Уподобление представлений отрицательно влияет на формирование у детей новых представлений. Поэтому, запас представлений у у/о детей беден по своему объему, имеющиеся представления отличаются не четкостью.

Связь восприятия, представления и речи. Образы восприятия возникают в сознании человека не как «немое» зеркальное изображение. (Только глухие и тяжело у/о могут не озвучивать словами воспринимая). Возникающие в сознании образы сопровождаются у нормального человека названием слов, обозначающих предмет. Т.о. образы опосредствуются речью или словом, посредством слова опосредствуются знания.

При у/о Опосредование возникающих образов протекает не достаточно активно. Недостаточное опосредование образа словом является причиной недоразвития образа восприятия и представления в качестве ВПФ. Это необходимо помнить учителю-дефектологу. Учитель должен знать, какое слово вызовет в сознании нужный образ, а какое нет. Какого качества будет этот образ – четкий или нет, дифференцированный или нет, полный или бедный.

При недостаточной опосредованности чувственных образов словом, у/о ребенок плохо воспринимать и представлять, когда описывают их словом. Из этого следует, что нужно всячески развивать речь детей, в частности словарь в неразрывной связи с чувственным опытом. При этом помнить, что образ и слово в сознании ребенка должны быть взаимно обратимы: слово должно вызывать образ, соответствующий этому слову, а образ возникающий в сознании должен актуализировать слово. Такая взаимосвязь формируется очень медленно. *Словесное описание должно актуализировать образ, представляя образ, вспоминаются знания.* (Исследование предпринятое под руководством И.М.Соловьева. Рассказ о пчелах: трутень, матка, рабочие; дети все перепутали. Деятельность учащихся оказалась более продуктивной, когда во время рассказа демонстрировались картинки.) Восполнился недостаток взаимодействия образа и слова.

Образы восприятия и представления необходимо формировать в неразрывном единстве с речью, и наоборот, учитель должен понимать, какой образ вызовет в сознании ребенка слово, в соответствии с этим подбирать словесный материал, наглядные средства, те или иные приемы работы. Только при таком подходе к уроку учитель будет достигать коррекционных целей.

Все объекты реальной действительности существуют в пространстве и времени. В процессе восприятия пространства человек познает форму, величину, направление, местоположение объекта. Восприятие пространства зависит от остроты зрения, поля зрения, глазомера и других физиологических особенностей

Пространственно-временные восприятия и представления.

Пространственная ориентировка включает в себя образы и словесные сведения о величине объектов, их форме, о взаиморасположении, о расстоянии между объектами, а также о положении объектов (при изображении на плоскости) по отношению к центру плоскости и ее осями – горизонтальной и вертикальной. Очень сложная форма чувственного познания, т.к. еще в большей степени пространственно-временные образы нуждается в словесном опосредовании, чем предметные образы. Данная проблема недостаточно разработана в специальной психологии. У умственно отсталых детей отмечается недостаточное понимание о сторонах своего тела. Неумение определить свою правую и левую руку ведет к неумению определить положение предмета в пространстве, по отношению предметов друг к другу. Для самой простой пространственной ориентировки необходимо не только воспринимать или представлять объекты, но и с помощью словесных значений знать, как назвать их положение по отношению друг к другу. В языке существует несколько категорий слов, которые обозначают пространственные обозначения (предлоги – около, возле, над и т.д., наречия места – впереди, сзади, низко, далеко и т.д.). У о дети плохо ими овладевают, говорят «тут», «там».

С трудом дети осваивают величину и форму предметов, медленно формируются четкие образы и словесные знания, которые бы отражали величину и форму предметов.

У у/о детей обнаруживается узость обозрения при восприятии реально пространства. Они плохо ориентируются во дворах, в школе, в спальне могут не найти своего места. Плохо привыкают к порядку, к своим вещам, которые должны разложить по своим местам.

Очень большие сложности вызывает восприятие картин. Это связано с условностью изображения пространственных отношений на плоскости. С большим трудом овладевают средствами изображения пространства с помощью разных планов (передний план, задний план). Величину на картине часто воспринимают буквально (что больше мальчик или машина, говорят, что мальчик). Поэтому необходимо учить детей воспринимать пространство, изображенное на картине. Особенности восприятия картины умственно отсталыми детьми должны учитывать в работе учителя-дефектолога. Если же учитель сразу начнет вести содержательную работу по картине, то она окажется непродуктивной. Содержание останется вне осмысления ребенком. Особое внимание необходимо уделять вопросам, как их задавать детям при работе над картиной. «Что нарисовано?» - не продуктивно. Нужно задавать вопросы так, чтобы они ориентировали ребенка на содержательную сторону картины.

Пространственная ориентация играет очень важную роль для всей познавательной деятельности человека, т.к. проявляется во всех видах деятельности (игровой, предметной, трудовой и т.д.). Необходимо для изучения географии, истории, но наиболее очевидна с самого начала для обучения математике. Иначе ребенок не овладеет понятием числа, знаниями о числовом ряде, элементарными математическими действиями. Например, дети часто овладевают механическим счетом, если мало было использовано оперирование реальными предметами. (Перед каким числом стоит, после какого, между, 4 – это на один меньше, чем 5, на один больше, чем 3).

Т.о. пространственная ориентировка грубо недоразвита у умственно отсталых детей, т.к. не сформированы все те слова, кот. Несут в себе знания о пространственных отношениях предмета. Другими словами у у/о грубо недоразвиты необходимые взаимообразные связи между образами пространства и определенными словесными значениями. В задачу учителя входит формирование таких взаимообратных связей. Это становится возможным в условиях предметно-практической деятельности (игра с кубиками, конструирование и т.д.). Другие, более организованные виды деятельности – это уроки, занятия лепки, ручного труда и т.д. Важно: эта деятельность проходит в общении в совместной деятельности. У у/о – нет потребности в общении, в совместной деятельности со взрослым. Необходимо это помнить, организуя деятельность детей.

### Временная ориентация детей.

Ввиду частых и многочисленных анатомо-физиологических нарушений зрительного анализатора дети с умственной отсталостью испытывают большие затруднения в пространственной ориентировке, восприятии перспективы, светотени, глубины.

Восприятие времени — отражение объективной длительности и последовательности, чередования явлений действительности. У умственно отсталых детей, по данным И. И. Финдельштейна, 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.

Под временной ориентировкой надо понимать умение оперировать образами и словесными знаниями, в которых отражено доступное восприятию и представлению течение времени. Оно обнаруживает себя в смене внешних признаков окружающей среды, в последовательности определенных событий и действий в течение суток, недели, месяца, года. Формируются еще медленнее, чем пространственные восприятия и представления, т.к. время не видимо само по себе, а мы его расчленим на поры года, недели, месяцы, сутки и т.д. Для формирования необходимы знания, словесные сведения «лето, зима, весна», «век, год», «поздно, раньше» и т.д. Сами у/о очень плохо пользуются временными понятиями. Нужно учителям-дефектологам не только формировать понятия, но и учить использовать их в разных жизненных, игровых ситуациях. Очень хорошо играть в лото «Время». Игра такого плана, с обоснованием своих действий является одним из средств для того, чтобы дети учились использовать временные знания уже имеющиеся у них. Временная ориентировка играет большую роль в различных видах деятельности, например в русском языке: если не владеет категориями времени, то как будет усваивать настоящее, прошедшее, будущее время. Или историческое время на уроках истории.

*Нужно уделять большое внимание развитию пространственно-временного восприятия на всех уровнях, формировать обязательно в процессе предметно-практической деятельности, на наглядной основе, но одновременно не забывать, что огромную роль имеют словесные знания, следовательно, пространственно-временная ориентировка должна формироваться в единстве предметно-практической и речевой деятельности. Образы должны быть опосредованы словом, словесным значением.*

Особенности воображения. Воображение осуществляется в образах. Образы воображения отличаются от образов восприятия и представления тем, что имеет место творческий акт. Субъект будет представлять себе предмет не в том точно виде, в каком его воспринимал, а преобразованным в своем сознании. Творческое воображение у художников, писателей.

У у/о детей способность к воображению грубо недоразвита, поэтому образы воображения также недоразвиты. Полагаться на их воображение нельзя, хотя необходимо развивать, например, на уроках рисования.

Знание особенностей чувственного познания необходимо дефектологу, т.к. в своей работе с учениками учитель опирается именно на чувственную сторону познавательной деятельности ребенка. Несмотря на ее недоразвитие именно чувственная сторона является наиболее сильной стороной познавательной деятельности. Учитывая особенности чувственного познания педагог должен реализовывать два принципа: принцип наглядности, принцип доступности.

### **Тема 3.2 Особенности познавательных процессов школьников с интеллектуальной недостаточностью (продолжение)**

Физиологические основы особенностей внимания и памяти детей с интеллектуальной недостаточностью. Особенности внимания при интеллектуальной недостаточности. Изучение индивидуальных особенностей внимания школьников с интеллектуальной недостаточностью. Условия, способствующие стимуляции и устойчивости внимания школьников с интеллектуальной недостаточностью в условиях специально организованного обучения и воспитания.

#### ***Психологическая характеристика внимания умственно отсталых детей***

Внимание — важный компонент деятельности человека, требующей организованности и точности. Вместе с тем внимание считают одним из главных показателей общей оценки уровня развития личности индивида (Н.Ф.Добрынин).

На человека одновременно воздействует большое число раздражителей, но он реагирует не на все, а только на те, которые для него наиболее значимы. Внимание, в отличие от познавательной деятельности, не имеет своего содержания. Оно проявляется внутри психических процессов, сопровождает их, характеризует динамику их протекания. Внимание организует всю психическую деятельность индивида.

С точки зрения общей психологии внимание есть направленность и сосредоточенность сознания человека на определенных объектах при одновременном отключении от других.

Психологи отмечают существенные отклонения в развитии внимания умственно отсталых школьников. По данным О.Е.Фрейерова, многие ученики с недостатками умственного развития не могут концентрировать свое внимание, что проявляется в отвлекаемости от выполняемой деятельности и переключении на другие объекты.

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

В коррекционной психологии существует небольшое число работ, посвященных изучению внимания. К ним относятся исследования, выполненные И.Л.Баскаковой, С.В.Лиепинь, Л.И.Переслени, С. А. Сагдуллаевым и др.

Существует два вида внимания – произвольное и непроизвольное. Л.С.Выготский рассматривал в соответствии с теорией опосредованного характера ВПФ слабость произвольного внимания у умственно отсталых детей как одну из причин, препятствующих формированию понятий. Кроме того недостаточную произвольность внимания связывал с недоразвитием речи, знака, самообладания, как стадии овладения своим поведением.

Установлено, что у младших умственно отсталых учеников *доминирующим является непроизвольное внимание, тогда как у нормально развивающихся младших школьников на первый план выступает произвольное.* Вместе с тем вышеназванные авторы отмечают, что у школьников с недостатками умственного развития нарушено и непроизвольное (пассивное), и произвольное (активное) внимание.

Усвоение учащимися школьных знаний предполагает некоторую сформированность произвольного внимания. Оно у умственно отсталых учащихся 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, ученики-олигофрены слабо фокусируют свое внимание на этом объекте, у них наблюдается отвлечение внимания на другие предметы, находящиеся в их окружении. От восприятия и анализа предмета их легко может отвлечь любой посторонний звук, действие.

Воспитание внимания у умственно отсталых школьников тесным образом связано с формированием их личности. Внимание сопровождает формирование таких личностных качеств, как целенаправленность, самостоятельность, дисциплинированность, настойчивость и др. Присущие ученикам с недостатками умственного развития нарушения произвольного внимания



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

Многие авторы подчеркивают тесную взаимосвязь между нарушениями познавательной деятельности умственно отсталых школьников с дефектами их произвольного и непроизвольного внимания.

### **Специфика основных свойств внимания**

Рассмотрим некоторые особенности основных свойств внимания учащихся специальных учреждений.

*Объем внимания* — это количество объектов, которые человек может одновременно охватить своим вниманием.

Установлено, что объем внимания у умственно отсталых первоклассников низкий, так как ограничивается 1 — 2 объектами. У третьеклассников он несколько выше (2 — 3 объекта). Однако при определенных благоприятных условиях он может расширяться. К числу таких условий относятся: предварительная инструкция, повышающая мотивацию деятельности учеников-олигофренов; 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 школьников значительно повышается. Замечено, что нецелесообразно чрезмерно уменьшать или увеличивать количество предъявляемых объектов, так как у данной категории учащихся это может привести к сужению объема внимания. Оптимальным количеством предъявляемой зрительной информации для первоклассников является 3 — 5, а для учеников III класса — 5 — 7 объектов.

Исследования показали зависимость объема внимания умственно отсталых учеников от наличия смысловых связей между предъявляемыми объектами. При восприятии изображенных предметов, логическая взаимосвязь между которыми понятна учащимся, внимание у первоклассников повышается. У третьеклассников 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 учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида 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 у умственно отсталых учащихся возрастает, однако не достигает того уровня, который отмечается у старшеклассников массовой общеобразовательной школы.

Под *устойчивостью* внимания подразумевается длительность сосредоточения внимания на объекте. Большинство младших школьников могут относительно долго интенсивно выполнять несложную однообразную работу. Так, в течение 15 минут учащиеся-олигофрены 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 недостатками умственного развития ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. От I к III классу наблюдается заметное развитие устойчивости внимания, при этом меняется темп выполнения задания. Третьеклассники работают быстрее первоклассников, но количество ошибок, которое они допускают в ходе выполнения задания, остается очень существенным. Это свидетельствует о том, что показатели устойчивости внимания повышаются к III классу в основном за счет роста темпа работы, а не ее качества. Для младших умственно отсталых учеников 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

ученики должны внимательно слушать, что произносит педагог, и писать диктуемое. Одним из условий, способствующих успешному совмещению двух видов деятельности, является умение учащихся распределять свое внимание. Известно, что распределение внимания малодоступно ученикам с интеллектуальной недостаточностью. Когда им предлагают осуществлять какую-то деятельность одновременно с выполнением другого задания, им бывает трудно справиться с поставленной перед ними задачей. Так, первоклассники, по заданию учителя вычеркивая в корректурной таблице определенные фигуры, должны были, кроме того, считать звуковые сигналы, подававшиеся во время этой работы. Однако 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).

В процессе специального коррекционного обучения для умственно отсталых третьеклассников выполнение одновременно двух заданий становится более доступным. Вместе с тем отмечается понижение устойчивости внимания в обеих возрастных группах при распределении его на два вида деятельности.

К старшему школьному возрасту четко прослеживается положительная динамика в развитии устойчивости внимания. Умственно отсталые ученики V и VIII классов в ходе выполнения несложного задания достигают практически одинакового с нормально развивающимися сверстниками показателя устойчивости внимания.

При усложнении задания у школьников-олигофренов 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, как и дети младшего школьного возраста, выполняют только одну, более легкую задачу: зачеркивают буквы. Многие восьмиклассники, в отличие от учащихся V класса, выполняют такого рода задания, что дает основание говорить о повышении устойчивости их внимания при выполнении двуплановых заданий (И. Л. Баскакова).

Еще одним важным 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, например, когда при списывании текста следует еще подчеркивать какую-либо орфограмму.

Особенности *переключения* внимания у умственно отсталых школьников мало изучены, однако имеющиеся материалы позволяют сделать некоторые выводы. Выявлено, что переключение внимания зависит не только от особенностей познавательной деятельности и личности учеников с интеллектуальной недостаточностью, но и от характера предъявляемых объектов. Замечено, что младшие школьники успешнее выполняют задания, требующие переключения внимания при работе с более конкретным материалом (например, с изображением 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 связи с полиморфностью состава учащихся специальных учреждениях большой интерес для психологов представляют сведения об особенностях внимания умственно отсталых учеников, различающихся качественным своеобразием структуры дефекта.

В исследовании С. В.Лиепинь обнаружены существенные различия в свойствах внимания у школьников-олигофренов, 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 увеличение объема внимания при предъявлении объектов, связанных между собой по смыслу. У многих первоклассников

отмечается неспособность к распределению внимания при выполнении двупланового 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 ученики с преобладанием процессов 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 них сохраняются самые низкие их показатели.

Имеющиеся сведения об особенностях внимания умственно отсталых школьников, несомненно, должны учитываться при организации учебно-воспитательного процесса в специальных учреждениях.

Установлено, что наиболее типичный источник невнимательности - колебания психической активности, являющиеся проявлением летучих, кратковременных фазовых состояний в коре головного мозга. На языке психологов это можно назвать быстрой истощаемостью психических процессов.

### **Тема 3.2 Особенности познавательных процессов школьников с интеллектуальной недостаточностью (продолжение)**

Особенности запоминания, сохранения и воспроизведения при интеллектуальной недостаточности. Изучение индивидуальных особенностей памяти школьников с интеллектуальной недостаточностью. Роль вербализации и осмысления запоминаемого материала в активизации мнемической деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью. Методические приемы, способствующие запоминанию и воспроизведению учебного материала школьников с интеллектуальной недостаточностью.

#### ***Память как психический процесс. Общая характеристика памяти у детей с интеллектуальной недостаточностью***

Великий русский физиолог и психолог И.М.Сеченов писал, что память – это краеугольный камень психического развития ребенка. Благодаря памяти ребенок фиксирует и обобщает прошлый опыт, приобретает знания и умения.

Обучение умственно отсталых детей в большей мере опирается на процессы памяти, которые обеспечивают им приобретение новых сведений, дают возможность овладевать различными областями знаний. *Память заключается в запечатлении, сохранении и последующем узнавании или воспроизведении того, что было у человека в прошлом опыте.* Основными характеристиками названных процессов являются: *объем, скорость запоминания, прочность и длительность сохранения, точность и полнота воспроизведения.*

Обычно выделяют вербальную (словесную), образную, моторную (двигательную), эмоциональную память. Исходя из того, какой анализатор принимает наибольшее участие в восприятии запоминаемой информации, выделяют зрительную, слуховую, осязательную, обонятельную память. С учетом длительности хранения память разделяют на кратковременную и долговременную. В кратковременной и долговременной памяти материал может фиксироваться *непроизвольно (непреднамеренно) и произвольно (преднамеренно).* Физиологической основой памяти является образование временных нервных связей в коре головного мозга, способных актуализироваться под воздействием различных раздражителей.

Процессы памяти умственно отсталых детей характеризуются многими особенностями. Как показали исследования Х.С.Замского, у/о дети усваивают все новое очень медленно, лишь после многих повторений, быстро забывают воспринятое и главное, не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике.

Замедленность и непрочность процесса запоминания проявляется прежде всего в том, что программу 4 кл. массовой школы у/о дети усваивают за 8-9 лет.

Причины замедленного и плохого усвоения новых знаний и умений кроются прежде всего в свойствах нервных процессов у/о детей. Слабость замыкательной функции коры головного мозга обуславливает малый объем и замедленный темп формирования новых условных связей, а также их непрочность. Ослабление активного внутреннего торможения приводит к тому, что воспроизведение учебного материала отличается крайней неточностью. Особенности воспроизведения текстов у/о детьми изучались многими психологами (И.М.Соловьев, М.М.Нудельман, Б.И.Пинский, Г.М.Дульнев и др.)

Объем запоминаемого учениками специальной школы материала существенно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников. У умственно отсталых учащихся младших классов он обычно равен 3 единицам, у нормально развивающихся —  $7 \pm 2$ . Чем более абстрактным является подлежащий запоминанию материал, тем меньшее его количество запоминают школьники. Так, ряды, составленные из хорошо знакомых слов, обозначающих предметы, ученики запоминают менее успешно, чем ряды картинок, изображающих отдельные объекты. В свою очередь ряды картинок детям запомнить труднее, чем ряды, объединяющие реальные предметы.

Точность и прочность запоминания учащимися и словесного и наглядного материала низкая. Воспроизводя его, они многое пропускают, переставляют местами элементы,

составляющие единое целое, нарушая их логику, часто повторяются, привносят новые элементы, основываясь на различных, чаще всего случайных ассоциациях. При этом умственно отсталые дети, характеризующиеся преобладанием процессов возбуждения, обнаруживают особенно отчетливо выраженную склонность к привнесениям.

Умственно отсталые учащиеся обычно пользуются непреднамеренным (непроизвольным) запоминанием. Они запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным. В текстах дети выделяют эмоционально насыщенные фрагменты. Воспринимая их, они радуются, огорчаются, всем своим видом, жестами, возгласами передавая отношение к происходящему. Именно эти части текста ученики наиболее хорошо запоминают даже в тех случаях, когда не они определяют основное содержание прослушанного.

Продуктивность непроизвольного запоминания учащихся зависит от характера выполняемой ими работы. Если их деятельность носит активный характер, то результаты оказываются более высокими, чем при пассивном отношении к заданию.

Продуктивность произвольного запоминания во многом обусловлена мотивами, которыми руководствуются у/о. Если мотивы оказываются значимыми, то продуктивность возрастает. (желание получить приз или поощрение).

Первое воспроизведение словесного материала оказывает доминирующее влияние на последующие репродукции учеников специальной школы. Вопреки повторным прослушиваниям текста они вновь и вновь допускают ошибки и неточности, отмечавшиеся в первой репродукции.

Умственно отсталые ученики испытывают серьезные трудности при запоминании учебного материала. Однообразные, многократные повторения не оказывают существенного положительного влияния на результаты мнемической деятельности. Даже после десяти предъявлений небольшого по объему вербального материала некоторые ученики младших классов не могут его точно воспроизвести. Важно модифицировать повторения, устанавливая, таким образом, разнообразные связи между новым и уже известным детям материалом. Определенную помощь при запоминании может оказать смысловая группировка материала, а также соотнесение слов с соответствующими картинками или другим наглядным материалом. Требование запомнить материал слабо изменяет мнемическую деятельность школьников. Умением организовать эту деятельность они не владеют не только в младших классах, но и позднее. Некоторые учащиеся младших классов, узнав о том, что им следует запомнить воспринятое, обнаруживают обеспокоенность и растерянность. Достигнутые ими результаты оказываются ниже, чем в условиях непреднамеренного запоминания. Умение самостоятельно пользоваться мнемическими приемами даже у учеников средних и старших классов совершенно недостаточно. В лучшем случае отдельные школьники делают попытки шепотом повторять материал вслед за учителем. Результаты запоминания, при наличии задачи запомнить материал и при ее отсутствии, мало отличаются друг от друга. Запоминание учебного материала в большой мере зависит от его структурного строения, от того, каким путем он был воспринят, а также от возраста школьников. Ученики успешнее запоминают стихотворные, чем прозаические, тексты. Наличие ритма и рифмы облегчает протекание мнемического процесса. Для учащихся младших классов наиболее благоприятным для запоминания является прослушивание текста с голоса учителя. Это обусловлено трудностями процесса чтения, которым ученики еще не полностью овладели, а также привычкой ориентироваться на восприятие устной речи. Учащиеся старших классов легче запоминают материал в тех случаях, когда они самостоятельно читают его вслух. Вероятно, одновременно осуществляемое зрительное и слуховое восприятие создает благоприятные условия для закрепления материала в памяти. К старшим годам обучения преобладающее большинство учеников уже овладевает техникой чтения и прочитывание небольшого текста не вызывает у них больших трудностей.

*Г.О. отмечается замедленность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения, эпизодическая забывчивость.*

Результаты экспериментов, проведенных А. В. Григонисом, подтвердили положение о том, что для всех учеников специальной (коррекционной) школы VIII вида характерно снижение мнемической деятельности (особенно на словесно-логическом уровне). Вместе с тем было установлено, что умственно отсталые учащиеся разных клинических групп (по классификации олигофрении, разработанной и описанной М.С. Певзнер в 1959 г.) запоминают и сохраняют воспринятый материал в разном объеме, с различной точностью и прочностью.

У школьников с *неосложненной* формой олигофрении произвольное запоминание протекает успешнее, чем у их одноклассников, относящихся к группе возбудимых и к группе заторможенных. Это проявляется в относительно большем объеме запоминаемого материала, в прочности его сохранения, в точности непосредственных и отсроченных репродукций. А. В. Григонис связывает это с тем, что учащиеся с неосложненной формой олигофрении охотнее, чем ученики других клинических групп, принимают инструкцию педагога и стремятся ей следовать. У них отмечается более стойкий интерес к предстоящей работе, более выраженная направленность на выполнение задачи. Очевидно, процесс произвольного запоминания находится в зависимости от этих факторов. Объем произвольного запоминания разного по сложности материала у *возбудимых* умственно отсталых учеников несколько меньше, чем у школьников неосложненной формы. Возбудимые ученики с интеллектуальной недостаточностью с меньшим успехом сохраняют в памяти воспринятое, быстрее его забывают, что проявляется в малой точности воспроизведений. В ходе выполнения заданий учащиеся не могут сосредоточиться, организовать свою деятельность, подчинить ее решаемой задаче. Это приводит к появлению большого количества разнообразных ошибок, самыми многочисленными из которых оказываются привнесения, основанные на случайных, логически неоправданных ассоциациях.

У умственно отсталых школьников с *преобладанием процесса торможения* сравнительно с учащимися с неосложненной и возбудимой формами олигофрении обнаруживают малый объем непреднамеренно запоминаемого материала и слабое удержание его в памяти. Особенно четко это прослеживается при работе со словами. Количество привнесений у учащихся этой клинической группы невелико. В процессе произвольного запоминания учащиеся с неосложненной формой олигофрении запоминают материал несколько успешнее, чем это происходит при запоминании произвольном. Поставленная перед ними задача запомнить воспринимаемое оказывает положительное воздействие на деятельность памяти.

Намерение запомнить материал у возбудимых учеников с интеллектуальной недостаточностью, особенно младших лет обучения, мало способствует запоминанию. Учащиеся младших классов, выполняя задания, проявляют общую расторможенность, повышенную отвлекаемость, низкую работоспособность и недостаточную целенаправленность мнемической деятельности. Они часто приступают к работе излишне быстро, без предварительного обдумывания. К VII классу возбудимые умственно отсталые школьники становятся более организованными, в некоторой мере могут владеть собой, сосредоточивать свое внимание на выполнении поставленной перед ними задачи. У учащихся с интеллектуальной недостаточностью, входящих в группу заторможенных, в ходе произвольного запоминания отмечаются пассивность, бездеятельность, вялость. Патологическая медлительность, инертность, особенно свойственные этим школьникам, создают большие трудности при запоминании и сохранении ими материала. К старшим классам ученики тормозного варианта дефекта становятся гораздо активнее. Задача запомнить материал оказывается для них значимым фактором, в известной мере организующим их деятельность.

Возбудимые умственно отсталые школьники могут запомнить большее количество материала по сравнению с заторможенными. Однако их репродукции изобилуют множеством повторов, привнесением ненужных элементов. Для учеников-олигофренов с преобладанием процесса торможения характерен меньший объем запоминаемого материала, но большая его точность.

Исходя из вышесказанного, коррекционно-направленное обучение в специальной школе должно строиться с учетом общих для всех учащихся особенностей мнемической деятельности и с учетом своеобразия памяти, характерных для каждой клинической группы. Это позволит максимально реализовать потенциальные возможности умственно отсталых школьников.

Процесс переработки и отбора, подлежащих запоминанию впечатлений тесно связан с другой особенностью памяти: опосредованным характером запоминания. Отбирая нужное человек пользуется для лучшего удержания этого материала каким-то обозначением, чаще словом. Опосредованное запоминание осмысленного материала – это высший уровень запоминания. Если в раннем детстве нормальный ребенок многое запоминает механически (элементарная психическая функция), то в последствии он все более широко пользуется опосредованными способами запоминания (память как ВПФ). А.Н.Леонтьев показал, что опосредованные приемы запоминания малодоступны у/о детям.

### **Тема 3.2 Особенности познавательных процессов школьников с интеллектуальной недостаточностью (продолжение)**

Общая характеристика мышления детей с интеллектуальной недостаточностью. Мыслительные операции и особенности их развития у школьников с интеллектуальной недостаточностью. Средства активизации и формирования мыслительных операций. Особенности наглядно-действенного мышления школьников с интеллектуальной недостаточностью. Способы решения наглядных задач школьников с интеллектуальной недостаточностью. Особенности наглядно-образного мышления школьников с интеллектуальной недостаточностью. Особенности словесно-логического мышления школьников с интеллектуальной недостаточностью при решении учебных задач. Изучение мышления школьников с интеллектуальной недостаточностью.

#### ***Мышление как психический процесс. Общая характеристика мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью***

Мышление представляет собой обобщенное, опосредованное отражение внешнего мира и его законов, общественно обусловленный процесс познания, наиболее высокий его уровень. Физиологическую основу мышления человека составляет сложнейшая аналитико-синтетическая деятельность коры больших полушарий головного мозга, выполняемая первой и второй сигнальными системами. Причем ведущая роль в мыслительной деятельности принадлежит второй сигнальной системе, т.е. слову, речи.

Мышление у/о развивается по тем же законам, что и в норме. У них формируются такие же, как у обычных детей виды мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое), действия (предметные, образные, умственные), операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение) и формы (понятия, суждения, умозаключения). Однако присущи специфические черты.

У умственно отсталого ребенка наблюдается крайне низкий уровень развития мышления., что прежде всего объясняется неразвитостью основного инструмента мышления – речи. Из-за этого он плохо понимает смысл разговоров членов семьи, прочитанные сказки, он не может быть участником игр, т.к. не понимает инструкции. Из-за дефектов восприятия ребенок накопил крайне скудный запас представлений. Бедность, фрагментарность и «обесцвеченность» представлений у/о хорошо описана М.М.Нудельманом. Бедность наглядных и слуховых представлений, крайне ограниченный игровой опыт, малое знакомство с предметными действиями, а самое главное - плохое развитие речи лишают ребенка той необходимой базы, на основе которой должно развиваться мышление.

Т.о. мышление у/о детей формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности. (Ж.И.Шиф, В.Г.Петрова) Следовательно, у/о ребенок оказывается неподготовленным идти в школу.

Общую характеристику мышления умственно отсталых детей дал Л.С.Выготский. Он отмечал *конкретность* их мыслительной деятельности. Понятие "конкретность" Л.С.Выготский связывал с понятием "примитивность" и раскрывал их содержание, противопоставляя то и другое понятию "абстракция", т.е. "отвлечение". Он писал, что "недостаточная дифференцированность личности умственно отсталого ребенка равняет его с нормальным ребенком более младшего возраста ... как известно, конкретность и примитивность мышления составляют отличительные свойства младшего возраста. Трудности, которые обнаруживает слабоумный ребенок в области абстрактного мышления, сохраняются, однако, и в том возрасте, когда нормальный ребенок уже оставляет позади себя конкретность и примитивность мышления. Конкретность мышления слабоумного ребенка означает, что каждая вещь и каждое событие получают для него свое значение, т.е. определенную ситуацию. Он не может выделить их как самостоятельные части независимо от ситуации. ...Особенно трудны для него обобщения, требующие наибольшего отграничения от ситуации и располагающиеся в связях фантазии, понятий, ирреальности..." (1983, с. 240-241). Примитивная психика нормального ребенка младшего возраста, как утверждал Л.С.Выготский, здоровая психика. Слабоумие же есть результат органического дефекта, вследствие чего она не прodelывает обычно полностью социального развития. Примитивность — как

действие, осуществляемое по принципу "короткого замыкания", "когда аффективные импульсы, обходя целостную личность, непосредственно переходят в действие", — остается существенным свойством личности умственно отсталого (с. 279).

Свойственно также *непоследовательность* мышления. Мерцающий характер внимания, беспрерывно колеблющийся тонус психической активности не дают ребенку возможности длительно сосредотачиваться и обдумывать какой-либо вопрос. В результате возникает разбросанность и непоследовательность мыслей. (начинает правильно, отвлекся и все, перескакивает).

Иногда нарушения логики суждений возникает из-за чрезмерной *тугоподвижности*, вязкости интеллектуальных процессов, склонности застревать на одних и тех же частностях, деталях. Эта тенденция проявляется в том, что каждую новую задачу, олигофрены пытаются решать как предыдущую. (И.М.Соловьев) При подобной вязкости мышления также неизбежны нелогичные скачки, переходы от одного к другому.

Следующая особенность — *слабость регулирующей роли* мышления. Особые трудности возникают у учителя в связи с тем, что дети не умеют пользоваться усвоенным. У/o ребенок не обдумывает своих действий, не предвидит результата.

Этот недостаток связан с *некритичностью* мышления. Многим у/o свойственно не сомневаться в правильности своих предложений. Они редко замечают свои ошибки. Неумение сопоставить свои мысли и действия с требованиями объективной реальности носит название некритичности мышления.

Согласно теории *поэтапного* и *системного* развития мышления ребенка выделяются наглядно-действенная, наглядно-образная, конкретно-понятийная и абстрактно-понятийная формы (А.В.Запорожец, 1986; Г.С.Костюк, 1965; А.Н.Леонтьев, 1983; Т.В.Розанова, 1968 и др.). Каждая из них отличается тем, что дети осуществляют осмысливание объективной действительности *посредством* определенных *орудий* и *средств*. В процессе развития в разных видах деятельности осуществляются сложные взаимопереходы одних форм в другие. Мышление умственно отсталых развивается по *общим* с нормальными детьми закономерностям, отличаясь при этом *своеобразием* (Л.С.Выготский, 1983; В.И.Лубовский, 1989; Ж.И.Шиф, 1965 и др.).

Для у/o детей характерно использование наглядно-действенной формы мышления. Причем, решая задачу, они прибегают в основном к методу проб и ошибок, повторяя пробы в неизменном виде и, соответственно, получая все время один и тот же неверный результат.

При осуществлении **наглядно-действенного** мышления дети познают предметы — их части, качества, наглядные связи — посредством *практических* действий с ними. У нормальных детей эти действия носят *активный, ориентировочный* характер. У младших умственно отсталых школьников обнаруживается недоразвитие *познавательной* стороны предметно-практических действий.

Свидетельством этому являются данные исследования профессора В.Г.Петровой (1968). Показано, что при осуществлении анализа и сравнения предметов с использованием практических действий с ними последние не носят познавательного характера. Это связано с недостаточным опосредствованием детьми своих практических действий *речью*.

Выявлено неумение младших умственно отсталых школьников *самостоятельно* использовать практические действия с предметами в качестве *средства* решения предъявляемых достаточно сложных наглядных задач — "Матриц Равена" (Т.В.Егорова, В.А.Лонина, Т.В.Розанова, 1975). Только часть детей в состоянии устанавливать "в уме" лишь самые элементарные отношения между объектами — отношения "тождества". Чаще они нуждались в специальной организации их деятельности в наглядно-действенном плане и, главное, в неоднократном повторении такого способа решения с помощью экспериментатора. В противоположность им дети с сенсорными дефектами, с ЗПР и дети с нормальным развитием нуждались в организации помощи значительно реже и главным образом только при решении сложных задач, например, на осмысливание отношений "двойной аналогии".

Примитивное *манипулирование* предметами вместо целенаправленного *оперирования* ими при выполнении заданий на составление *целого из частей* отмечают у учеников начальных классов вспомогательной школы Е.З.Безрукова и С.Д.Забрамная (1974). Аналогичная картина, типичная для умственно отсталых, имеет место в описании деятельности учащихся при



выполнении таких заданий, как "Доски Сегена", "Сюжетные вкладки" (С.Я.Рубинштейн, 1979 и др.).

Недостаточная сформированность наглядно-действенной формы мышления у учащихся вспомогательной школы отмечается не только в начале, но и в течение всего обучения в младших классах. Заметный сдвиг в развитии наглядно-действенного мышления наблюдается при умственной отсталости лишь от IV к VI классу (Набиль Али Сулейман, 1988).

Выделенные факты свидетельствуют о *недоразвитии* у младших умственно отсталых учеников *наглядно-действенной* формы мышления, поскольку дети не могут сохранить в своей памяти показанный им образец и действуют ошибочно. По мере обучения в школе дети продвигаются в своем развитии. Это говорит о наличии у них потенциальных возможностей. Однако, ориентируясь на потенциальные возможности ребенка, педагогу необходимо учитывать его возможности в зоне актуального развития, чтобы знать и понимать, на что можно опереться, что нужно и можно развивать и какую помощь необходимо оказывать при решении задач различного содержания, различной степени сложности (объективно) и различной меры трудности (субъективно).

Об особенностях **наглядно-образной** формы мышления ("наглядно-образного словесного мышления" — термин Т.В.Розановой, 1976) у младших умственно отсталых школьников могут свидетельствовать многочисленные экспериментальные данные, полученные, прежде всего при изучении отдельных *мыслительных операций* в процессах восприятия и представления предметов, а также продуктов этих процессов, т.е. *образов* воспринимаемых и представляемых *предметов*.

Прежде всего имеет место недоразвитие операции **анализа предметов** в момент их *восприятия*: фрагментарность, бедность, недостаточная дробность, бессистемность, отсутствие многоаспектности. Внимание фиксируется на наиболее отчетливо выступающих *внешних* качествах (цвете, величине, знакомой форме); на некоторых наиболее выступающих частях; на некоторых знакомых *функциональных* свойствах, выступающих в хорошо знакомых детям ситуациях. Но при словесном описании воспринимаемых предметов дети не производят вычленения признаков *существенных (внутренних)*, обозначающих родовидовую принадлежность предметов, даже если в речи есть нужные для этого слова. Рассматривая чучело вороны, дети обычно не упоминают о наличии у нее туловища, но указывают лапы, клюв, когти, голову. В лучшем случае они указывают величину птицы. Анализ объектов будет более подробным, если осуществляется при помощи взрослого — по его вопросам. Значительные положительные сдвиги можно наблюдать, когда от учеников требуют оречевления получаемых результатов. Но и при этих условиях обнаруживается неупорядоченность, бессистемность самостоятельно выполняемого анализа и синтеза, беспорядочное название того, что бросается в глаза, без выделения главного, существенного.

Свидетельством недоразвития **синтеза** является отмеченная выше фрагментарность и бессистемность анализа *воспринимаемых* предметов, а также недостаточная точность, полнота и дифференцированность предметных *представлений*. Типичны трудности в точном представлении отдельных предметов, их действий и целостных предметных ситуаций по их словесному описанию. Еще большие трудности дети испытывают при необходимости дать самостоятельное словесное описание представляемых предметов или изобразить их графически. Недостаточные четкость, полнота и расчлененность образов-представлений приводит к легкому *уподоблению* их друг другу, к утрате черт *специфичности* предметов, что делает образы сходных в чем-то предметов недостаточно дифференцированными и препятствует возможности использовать их адекватно условиям встающих перед ребенком задач (И.М.Соловьев, 1961, 1966).

Показательно недоразвитие операции **сравнения** воспринимаемых и тем более представляемых предметов. Не умея выделить для сравнения общие основания, ученики просто *описывают* предметы или в лучшем случае соскальзывают с начатого сравнения к описанию. Сравнение требует последовательного сопоставления однотипных частей или свойств предметов. Нередко дети утверждают различия между объектами, ссылаясь на несопоставимые признаки. Например, ученик говорит: «Эта чашка - большая, а у этой — цветочек синенький». В ряде случаев подменяют сложную задачу более легкой, вместо того, чтобы сравнивать два или несколько объектов, начинают описывать один. В нашей терминологии такое явление обозначается

термином «соскальзывание». Ребенок как бы не удерживается в русле сложного задания и произвольно заменяет его более простым, тем самым облегчая себе деятельность.

В заданиях на предметную классификацию отчетливо обнаруживается недоразвитие операции **обобщения**, что, как неоднократно отмечалось Л.В.Занковым, М.С.Певзнер и др., представляет собой наиболее существенную особенность мышления умственно отсталых. Обобщения у/о оказываются слишком широкими, недостаточно дифференцированными. Типичным является установление связей по *внешним* признакам, в частности, *ситуативным* или выступающим в условиях решаемой задачи как *случайные*. (Так они объединяют тарелку и чашку в одну группу – синие, но берут в нее чайник, т.к. – красный. Мышь – домашнее животное, дома в норке). Чрезвычайно показательны трудности *самостоятельной актуализации* имеющихся в опыте словесных сведений, необходимых для правильного обобщения по существенному, т.е. внутреннему признаку, обозначающему родовидовые отношения между предметами. Но то же относится и к некоторым внешним признакам, таким, например, как материал, фактура предметов. Если обобщали по геометрической форме (круг), то затем трудно перейти на цвет (красный). Определенную роль играет свойственная у/о патологическая инертность нервных процессов. В высказываниях, когда ребенок должен вербализовать произведенные им во внутреннем плане действия, типично использование *речевых стереотипов*, т.е. неадекватное задаче воспроизведение упроченных в опыте словесных связей без соотнесения их с реальной ситуацией, создаваемой задачей, без учета ее требований и без критичного отношения к неправильно воспроизводимым связям.

В случаях неправильного выполнения заданий на предметное обобщение (по методике "4-й лишний") наблюдается *несогласованность решений* в планах интуитивно-практическом и словесно-логическом. Сумев справиться с задачей интуитивно-практически, учащиеся не могут вербализовать правильно произведенные практические действия. В случае же осуществления оречевления показательно очень редкое употребление двух требующих названия слов, обозначающих разную родовую принадлежность предметов, представленных в задании. Обычно называется одно слово из двух, предполагаемых заданием. Вместо другого, как правило, называется слово, обозначающее функцию предмета. Чаще же всего дети ограничиваются словесным указанием только на внешние функциональные признаки предметов, относящиеся к двум разным категориям (Т.В.Егорова, 1973).

Показательны для младших умственно отсталых школьников *особенности перехода* от одной наглядной формы мышления к другой при решении последовательно усложняющихся задач, максимально приближенных к игровой ситуации и требующих оперирования имеющимися у детей и упроченными в их опыте представлениями и знаниями о простейших геометрических формах (круг, квадрат, прямоугольник и треугольник). Одной из таких ситуаций является, например, выполнение заданий по составлению "целых" хорошо знакомых фигур (круга, треугольника и квадрата) из двух "частей" (типа "Досок Сегена"). Набор вкладышей представлен ребенку шестью "половинками". Возможно решение задач либо во внутреннем наглядно-образном плане, либо в плане наглядно-действенном — методом практических "проб и ошибок".

Большинство младших умственно отсталых школьников справляются с решением задач во внутреннем наглядно-образном плане и даже с оречевлением правильно произведенных действий, используя отдельные слова, обозначающие знакомые геометрические формы. Но при некотором усложнении задания, когда "целые" фигуры имеют непривычную форму (удлиненный шестиугольник, овалоподобная и крестообразная фигуры), которые надо составить из трех "частей", представленных хорошо знакомыми геометрическими фигурами, ученики практически не решают задачи "в уме". При этом многие не используют имеющуюся объективную возможность решать задачи в наглядно-действенном плане. Происходит соскальзывание к побочным ассоциациям (складывают из двух треугольников елочку и пр.) или же к беспредметному манипулированию вкладышами. Имеющиеся у детей упроченные представления и знания не применяются в новых условиях. Не осуществляется перенос положительного опыта решения принципиально аналогичных в своем содержании задач в наглядно-образном плане. Не используется и возможность решать задачи в более простом и легком для детей наглядно-действенном плане.

Показательно и то, что в описанной экспериментальной ситуации обнаруживается отчетливое различие между младшими умственно отсталыми школьниками и их сверстниками с

задержкой психического развития. Дети с ЗПР в половине случаев (и даже чаще) решают условленные задачи в плане представления. Испытывая же трудности в наглядно-образном решении, прибегают к действиям, состоящим в решении задач методом практических "проб и ошибок", не соскальзывая к побочным ассоциациям и манипуляциям (Т.А.Процко, 1993).

В условиях специального обучения — от младших классов к старшим — устойчиво отмечается *положительная динамика в развитии мыслительных операций* школьников в рамках познания ими *предметного мира*. Выявлены условия и определен ряд приемов, активизирующих мыслительные операции, направленные на овладение предметами. В частности, это условия и приемы, активизирующие адекватное задачам использование имеющегося у детей опыта. Большое значение имеет целенаправленная организация последовательного разностороннего анализирующего наблюдения за предметами, необходимого для формирования действий обобщения и предшествующих им действий сравнения анализируемых предметов по разным выделенным в них признакам (Л.В.Занков, 1951). Очевидное актуализирующее действие оказывает сравнение двух предметов с одновременным предъявлением третьего, в котором один из подлежащих выделению признаков для установления сходства представлен иным качеством, чем в прямо сравниваемых предметах (Ж.И.Шиф, 1965); увеличение количества предметов, подлежащих обобщению, до шести; создание ситуаций, требующих переноса уже имеющегося опыта в новые условия, с большим количеством упражнений, с обязательным оказанием помощи, расчлененной при необходимости на отдельные действия (Т.В.Егорова, 1973 и др.)

Особую роль в создании условий, способствующих активизации мыслительных операций, направленных на овладение детьми предметами окружающей действительности, играет целенаправленное сочетание педагогом словесных и наглядных средств обучения. Подчеркивается то обстоятельство, что развитие всех мыслительных операций, действий связано с уровнем речевого развития учащихся: чем больше развита речь и, главное, чем активнее она включается в мыслительные акты, направленные на овладение ребенком окружающим его предметным миром, тем успешнее это овладение осуществляется (Г.М.Дульнев, 1981; В.Г.Петрова, 1968; И.М.Соловьев, 1953, 1961; Ж.И.Шиф, 1965 и др.). Последнее положение имеет глубокую внутреннюю связь с положением Т.В.Розановой (1978) о том, что средством наглядно-образного мышления являются не сами по себе образы, а слова, управляющие их течением (именно поэтому Т.В.Розанова предлагает называть эту форму мышления "наглядно-образной словесной"). Показателем сформированности этой формы является взаимообратимость умственных действий по установлению в сознании связей между словом и образом. Взаимообратимость проявляется в способности мысленно проследить связи в направлении как "от слова к образу", так и от "образа к слову", т.е. в способности представлять словесно описываемое и самому словесно описывать представляемое. С этой точки зрения отмеченная зависимость между уровнем речевого развития, с одной стороны, и уровнем развития наглядного мышления, с другой, выступает как необходимая уже в рамках наглядно-образного мышления.

Следует подчеркнуть, что в этой зависимости проявляется, в свою очередь, чрезвычайно глубинное специфическое свойство человеческой психики, а именно: способность к знаковой деятельности, т.е. к оперированию знаками, замещающими реальные объекты, где важнейшим из знаков является слово в его значении. В исследованиях Т.В.Егоровой, В.А.Лониной, Т.В.Розановой (1975,1978) показано, что младшие умственно отсталые школьники только в некоторой своей части способны к самостоятельному решению наглядных задач ("Матриц Равена") в наглядно-образном плане и только в их простейшем варианте, а именно: в варианте установления отношений тождества и простой симметрии. В этих вариантах содержится объективная возможность решать задачи на уровне наглядно-образного мышления без участия речи или других знаковых средств, например, жестов. Младшие умственно отсталые школьники, даже зная слова, нужные для обозначения (а значит, и для осмысливания) отдельных наглядных признаков задачи, практически не используют их в качестве средства решения. В то время как дети не только с нормальным развитием, но и с сенсорными дефектами и ЗПР в большей или меньшей степени (в зависимости от возраста и сложности задач) используют в качестве средства решения наглядных задач если не речевые, то другие знаковые средства. При умственной же отсталости имеет место выраженное недоразвитие мыслительных действий, направленных на установление двусторонних обратимых связей между словом и образом. Поэтому дети не могут оперировать словом свободно

в качестве средства осмысливания наглядно-образных ситуаций, что следует оценивать как свидетельство недоразвития у них наглядно-образной формы мышления.

Недостаточно свободное пользование знакомыми словами в качестве средства актуализации образов знакомых предметов обнаружено при решении словесно-образных задач-загадок (Т.А.Процко, 1992).

В соответствии с показанным недоразвитием наглядно-образной формы мышления у умственно отсталых учеников младших классов выступают и данные Ю.Т.Матасова (1981). Обнаружено преобладание наглядно-действенного прогнозирования при решении наглядных задач - в противоположность нормальным школьникам, которые осуществляют вероятностное прогнозирование решения в наглядно-образном плане.

В рассматриваемом русле можно оценивать и данные исследований, относящихся к обучению умственно отсталых школьников умениям решать элементарные арифметические задачи. Словесно сформулированные в них условия требуют оперирования не только числовыми данными, но и образами-представлениями о количественных отношениях между предметными множествами. У умственно отсталых третьеклассников выявлено "мнимо арифметическое мышление", в том смысле, что дети производят поверхностный анализ "словесно-числовых" выражений, неправильно преобразуя в своем сознании условия задачи. В результате они решают "не ту", "иную" задачу, чем предъявленная. Арифметические операции могут выполняться правильно, но числа берутся вне их предметного значения. Все это происходит потому, что в сознании учеников не возникает точного представления "предметно-количественной ситуации" задачи - в качестве момента в процессе осмысливания ее словесного описания. И только на основе развернутого обучения умениям решать задачи, начиная с практических действий с предметными множествами и постепенно переводя внешние действия во внутренний план, в план оперирования образами-представлениями о предметно-количественных отношениях, и лишь затем - на уровень собственно словесно-логического понятийного мышления, можно преодолевать мнимо арифметическое мышление школьников (М.И.Кузьмицкая, 1967; И.М.Соловьев, 1962; И.В.Зыгманова, 1993 и др.).

В свободном пользовании знакомыми словами - в качестве средства осмысливания не только словесно сформулированных, но и наглядных задач - затрудняются ученики и младших, и старших классов, причем независимо от характера содержания этих задач. Так, при прослушивании или чтении литературных текстов ученики не только выделяют в них лишь знакомые, привычные предметные ситуации (что составляет фрагментарность анализа словесного содержания), но и неправильно преобразовывают их, упрощая, искажая, устанавливая внеконтекстные, побочные связи. Часто значение отдельного слова "привязывается" в их сознании к какому-то совершенно неподходящему объекту или случаю. Использование картинного плана, серии иллюстраций облегчает осмысливание словесного описания ситуации, которая должна быть представляема детьми. Но и при этом внимание может фиксироваться не на содержании фабулы, а на ее внешних, случайных для контекста, признаках. Кроме того, типичными для умственно отсталых школьников являются трудности вербализации представляемых ситуаций, т.е. трудности рассказывания текста, даже если его содержание понято.

На уроках географии, решая учебные задачи, учащиеся обнаруживают заметное расхождение между оперированием словесными значениями и связанными с ними предметными образами. Например, с заданием по отбору картинок с изображением зверей, относящихся к определенным природным зонам, справляются только около половины учеников, и это - лишь в практическом плане деятельности. Вербализацию даже правильно произведенных практических действий значительная часть учащихся не осуществляет (И.В.Кабелко, 1987).

Существенные трудности на уроках географии школьники испытывают в осмысливании содержания дидактических картин, обнаруживая недоразвитие умственных действий, направленных на актуализацию словесных знаний, относящихся к воспринимаемым наглядным ситуациям. Так, ученики отождествляют воспринимаемые изображения тундры и степи по внешним сходным признакам: большие пустынные пространства, стада животных, пастухи, собаки - без использования имеющихся у них словесных знаний о сущности изображенных географических объектов. Актуализации нужных словесных знаний и благодаря этому правильному осмысливанию изображений способствует организация педагогом сравнения предъявляемых

картин как организация сличающей деятельности в процессе восприятия наглядных пособий (И.М.Бгажнокова, 1975).

Показанные конкретные особенности наглядного мышления умственно отсталых школьников, выступающие в исследованиях разной направленности, согласуются с рядом положений обобщенного порядка: мышление детей развивается в условиях неполноценного чувственного познания (Ж.И.Шиф, В.Г.Петрова, 1965 и др.); практические действия и речь недостаточно объединены в единую функциональную систему (В.Г. Петрова, 1968); недоразвиты взаимобратимые умственные действия по установлению в сознании связей между образом и словом (Т.В.Розанова, 1978); нарушены словесная регуляция и вербализация как словесное опосредствование производимых действий (В.И.Лубовский, 1978, 1989).

Последнее положение сформулировано В.И.Лубовским как "общая закономерность аномального развития, проявляющаяся своеобразно в количественном и качественном отношениях при разных аномалиях" (1978). При умственной отсталости своеобразии проявления нарушений словесного опосредствования, в отличие не только от нормальных, но и от детей с отдельными сенсорными дефектами и с ЗПР, не преодолевается на протяжении жизни.

Об ограниченности свободы пользования словом в качестве средства мыслительной деятельности свидетельствуют и данные изучения самой речи.

Наиболее сложными оказываются задания, выполнение которых базируется на **словесно-логическом мышлении**. Так, имея перед собой цветную картинку, изображающую определенное время года, школьники не всегда могут правильно установить отраженные на ней причинно-следственные связи и на этой основе определить, какой сезон передает рисунок. Многие из таких заданий не доступны детям, посещающим 2-3 года спец.сад. Если некоторые задания все же выполняются, то их деятельность носит не процесс мышления, а припоминания.

Словесно-логическое мышление - это мышление, оперирующее понятиями. У большинства у/о даже к концу обучения отмечается существенное недоразвитие этой высшей формы мышления.

Исследование проблемы формирования понятийного мышления выявило недостаточно свободное владение у/о лексическим значением слов, что отрицательно влияет на процесс формирования понятий. Понятия, усвоенные у/о не обладают гибкостью, необходимой широтой. Они усваивают понятия на низком уровне обобщения, часто чисто механически заучивая их определения. Усвоение и самостоятельное раскрытие ПСС вызывает большое затруднение. Причина остается не раскрытой (В пустыне бедная растительность, п.ч. там ничего не растет).

Характеризуя мышление умственно отсталых, следует еще раз акцентировать стереотипность, тугоподвижность, не гибкость. Именно поэтому применение имеющихся знаний в новых условиях вызывает у школьников затруднения и часто приводит к ошибочному выполнению заданий.

### **Тема 3.2 Особенности познавательных процессов школьников с интеллектуальной недостаточностью (продолжение)**

Общая характеристика речи детей с интеллектуальной недостаточностью.

Недоразвитие всех функций и сторон речи при интеллектуальной недостаточности. Недоразвитие номинативной, обобщающей, планирующей и регулирующей функции речи при интеллектуальной недостаточности. Особенности развития лексико-семантической, логико-грамматической, фонетико-фонематической сторон речи школьников с интеллектуальной недостаточностью. Особенности диалогической, монологической и письменной речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Изучение речевого развития школьников с интеллектуальной недостаточностью. Возможности коррекции речевого развития школьников с интеллектуальной недостаточностью.

#### ***Общая характеристика речи у детей с интеллектуальной недостаточностью***

Речь — это исторически сложившаяся форма общения посредством языка, обеспечивающая сохранение и передачу опыта и знаний, добытых предыдущими поколениями. Речь — орудие человеческого мышления, средство организации и контроля его деятельности, а также выражения эмоций. Если в чувственном познании мы оперируем образами, то в речи прежде всего словами (= знаками), при помощи которых, мы накапливаем и обобщаем знания об объектах.

Речь может быть внешней и внутренней. Они выполняют разные функции. Внешняя — функция общения. Внутренняя — средство мышления, планирования и регуляции деятельности. Между ними связь. Внешняя постепенно сворачивается и уходит во внутреннюю, тогда ребенок ставит себе цели, планирует не вслух, а про себя. Внешняя речь имеет характер развернутого высказывания. Внутренняя отличается свернутостью.

Во внешней речи можно выделить словарь, грамматический строй, фонетико-фонематическую сторону. Все стороны речи у о/о своеобразно развиваются.

Грубые недостатки речи умственно отсталых детей привлекали к себе внимание исследователей на самых ранних этапах становления дефектологии и расценивались как один из основных критериев аномалии умственного развития. Не имея ни повреждений слуха, ни отклонений в строении речевых органов, эти дети овладевают речью замедленно. Они позднее, чем это бывает в норме, начинают понимать обращенную к ним речь и пользоваться активной речью.

Становление речи умственно отсталого ребенка осуществляется своеобразно и с большим запозданием. Он позднее и менее выражено вступает в эмоциональный контакт с матерью. В возрасте около года у него можно наблюдать патологическую реакцию на речь взрослого. Она проявляется в том, что звуковые комплексы, произносимые детьми, бедны и характеризуются сниженной эмоциональной окрашенностью. У них слабо выражено стремление подражать речи взрослого. Они не реагируют на простейшие ситуативные команды, улавливают лишь интонацию, но не содержание обращенной к ним речи.

Звучащая речь долгий срок слабо интересует умственно отсталых дошкольников. Они недостаточно прислушиваются к ней. Однако они постепенно, кто скорее, кто медленнее, но все же овладевают элементарным речевым общением даже в тех случаях, когда семья не оказывает им реальной помощи и они не посещают специального дошкольного учреждения. Это связано с необходимостью, живя среди людей, взаимодействовать с окружающими.

Первые малочисленные слова, неточно произносимые, появляются у умственно отсталых дошкольников в 2—3 года или даже в 5 лет. Это преимущественно имена существительные — названия предметов ближайшего окружения и глаголы, обозначающие часто выполняемые действия. Отдельные дошкольники даже в 5 лет пользуются лепетными словами или произносят лишь первый слог нужного слова.

нужного слова. Фонетический строй речи почти у всех детей к началу школьного обучения оказывается сформированным далеко не полностью. Исключения встречаются весьма редко.

Старшие дошкольники хотя и с трудом, но пользуются речевым общением. Их затрудняет участие в беседе. Тем более сложным оказываются рассказ по картинке, пересказ услышанного простого текста или словесная передача увиденного или пережитого события. Это удается им сделать

лишь при помощи вопросов и подсказок. Однако дети с большим удовольствием смотрят любые телевизионные программы. Хотя они мало что понимают, им нравятся движущиеся на экране фигуры и музыкальное сопровождение.

Страдает фонетико-фонематический строй речи. Ту или иную степень недоразвития речи можно наблюдать в высказываниях детей и младших и старших классов. Оно обнаруживается и в затруднениях, имеющих место при овладении произношением. Это дает основания говорить о более позднем и дефектном, по сравнению с нормой, развитии у умственно отсталых детей фонематического слуха, играющего столь важную роль в становлении правильного произношения и обучении грамоте.

Определенную роль играют также отклонения, которые отмечаются в моторной сфере умственно отсталых детей, в том числе и в движении их речевых органов. У учеников специальной школы чаще, чем у нормально развивающихся детей, наблюдаются дефекты строения органов речи, в значительной мере препятствующие овладению произношением.

В речи учащихся младших классов можно встретить замены одних звуков другими, сходными по звучанию или артикуляции. В одних случаях эти замены носят постоянный характер, в других — произвольный. Отмечается также полное неумение произносить некоторые звуки.

Умственно отсталые — слышащие и говорящие дети. Это обстоятельство существенно облегчает работу с ними. Однако недостатки произношения затрудняют общение с ними.

Ребенок, зная, что он говорит не так, как все, старается меньше пользоваться речью, отмалчивается, когда его о чем-то спрашивают, прибегает к указательным жестам. Это отрицательно сказывается на развитии его эмоционально-личностной сферы. Он становится настороженным, замкнутым; постоянно ожидает обиды и порицания. Для умственно отсталых дошкольников свойственна сниженная направленность на речевое общение и взаимодействие с окружающими. Там, где это возможно, они предпочитают пользоваться не речью, а указательными жестами, мимикой, передавая ими свое желание получить какой-то предмет, выражая положительное или отрицательное отношение к происходящему.

Им плохо удается взаимодействие со взрослыми и другими детьми. Они недостаточно понимают то, что говорят окружающие и, соответственно, ведут себя не так, как следовало бы. Эти дети не умеют сколько-нибудь связно высказать свои предложения или просьбы. Обладая весьма ограниченным словарным запасом и не владея фразой, они не могут ни спросить о том, что их интересует, ни вразумительно ответить на заданный вопрос. Их общение проходит в условиях ограниченных, житейских, многократно повторяющихся ситуаций с помощью хорошо заученных, стандартных высказываний. Если оно выходит за такие рамки, то это обычно ставит ребенка в тупик и подчас побуждает его к нелепым ответам.

Научить умственно отсталого ребенка изолированно произносить тот или иной звук или исправить неточное произношение отдельных звуков не очень сложно. Опытный логопед справится с такой задачей за несколько занятий. Однако весьма трудно ввести уже поставленный звук в активную речь ребенка. На это требуется длительное время — года два и больше. Сложившиеся у них косные стереотипы речевого поведения изменяются медленно.

Словарь учащихся младших классов беден. Объем значительно ограничен. Он состоит преимущественно из имен существительных и глаголов. Среди существительных преобладают слова, обозначающие часто встречающиеся детям, знакомые им предметы. Глаголы используются преимущественно бесприставочные. Имена прилагательные занимают незначительное место в общем составе словаря. Они представляют собой неконкретные характеристики типа «большой», «маленький», «хороший», «плохой». Крайне редко встречаются прилагательные, характеризующие личностные свойства и качества человека.

Слова, которыми располагают дети, используются ими в приближенных, неспецифических значениях. Так, слово «хороший» употребляется в значении «добрый», «веселый», «красивый», «полосный», «чистый» и др.

Для речи умственно отсталых детей свойственно существенное преобладание пассивного словаря над активным. Особенности семантики: бедность, бессистемность и недостаточная подвижность стоящих за словом смысловых связей. Многие слова, употребляемые детьми, связаны в их сознании с совершенно определенными предметами и их свойствами. В таком случае у ребенка за каким-то словом может стоять одна — единственная связь. (собака). С другой стороны

какую-то однозначную связь может перенести неправомерно на другой предмет(волосы – шерсть, волосы - чешуя).

Загадка: Принялась она за дело

Зажужжала и запела

Ела-ела дуб, дуб

Поломала зуб, зуб.

Одна связь – зажужжала – пчела или жук. Получается сидела на дереве и поломала зуб.

(Своеобразие переработки информации, конкретность мышления).

Грамматический строй у/о недоразвит. Используемые учениками предложения являются преимущественно простыми, состоящими из 1 — 4 слов. Построение их не только примитивно, но часто и неправильно. Сложные, особенно сложноподчиненные, предложения начинают употребляться учениками обычно на старших годах обучения, что свидетельствует о затруднениях в плане понимания и отражения различных взаимозависимостей между объектами и явлениями окружающей действительности.

К старшим классам словарный запас школьников значительно обогащается. Этому способствуют специальное обучение, расширение жизненного опыта, общение со взрослыми и детьми, просмотр телевизионных передач и др. Однако дефицит слов, определяющих внутренние свойства человека и других живых существ, сохраняется, а используемые предложения остаются преимущественно простыми и по своему построению не всегда соответствуют общепринятым нормам.

Для социальной адаптации человека очень важно его общение с другими людьми, умение вступить в беседу и поддержать ее. Ученики младших классов редко бывают инициаторами диалогов. Это связано с недоразвитием их речи, с узким кругом интересов и мотивов, их непреодолимой стеснительностью и неумением начать беседу, понять высказывание или вопрос собеседника и вразумительно ответить ему. Дети не умеют в достаточной мере слушать то, о чем их спрашивают. Поэтому в одних случаях они молчат, в других отвечают невпопад или эхологически повторяют часть заданного им вопроса. Ответы, состоящие из одного-двух распространенных предложений, хотя бы и коротких, можно услышать от них нечасто.

К старшим годам обучения учащиеся существенно продвигаются в овладении диалогической речью. Однако многие из них не знают, как следует начать разговор, как о чем-либо спросить человека, особенно незнакомого, как отвечать на его вопросы. Причиной тому служит не только недостаточная сформированность речи, но и особенности мотивационной и эмоционально-волевой сферы.

Ответы учащихся старших классов могут быть или односложными, или, напротив, чрезмерно пространными. В последнем случае они обычно не являются ответом на вопрос, изобилуют повторениями, несут в себе неадекватную информацию.

Овладение монологической речью представляет для учеников чрезмерно сложную задачу. В известной мере это связано с трудностями планирования высказывания, неумением следовать заранее определенной схеме, с непониманием того, что слушающий должен воссоздать картину происшедшего, опираясь на то, что он слышит от говорящего.

В младших классах при составлении рассказа и при пересказе прослушанного текста требуется привлечение наглядных средств: сюжетной картины или серии картин. В таких условиях речь учеников становится более развернутой и последовательной. В старших классах используется план, схема и другие средства, организующие речевую деятельность школьников.

Отставание и своеобразные черты становления устной речи у детей данной категории обуславливают трудности, возникающие у них при овладении грамотой. Эти трудности обнаруживаются при осуществлении звукобуквенного анализа слов, в ошибках их написания, в составлении отдельных предложений и пересказов. Даже у старшеклассников связная письменная речь имеет яркие черты устной ситуационной речи. Она малоорганизована и неупорядочена. Изложение событий неточно и непоследовательно, с большим количеством повторений и привнесений, нередко основывающихся на случайных ассоциациях. Предложения часто неправильно построены и не окончены.



Внутренняя речь у у/о носит специфический характер. Наиболее изучены планирующая и регулирующая функции в книге В.И.Лубовского «Развитие словесной регуляции у нормальных и аномальных детей». (Это внутренняя деятельность – см. тему Д).

У умственно отсталых учащихся, особенно находящихся на младших годах обучения, недостаточно сформирована одна из основных функций речи — ее регулятивная функция. Указания взрослого воспринимаются детьми неточно и не всегда определяют содержание и последовательность выполняемой деятельности. Особенную трудность представляют сложные инструкции, состоящие из нескольких следующих друг за другом звеньев, а также содержащие в себе обобщения. В первом случае школьники забывают предложенную последовательность действия, пропускают и переставляют некоторые из них. Во втором — терпят неудачи из-за недостаточного осмысливания задания.

Ученики испытывают затруднение, если возникает необходимость рассказать о ходе уже выполненной работы. Они пропускают многие действия или говорят о них в самом общем виде. Крайне трудным оказывается для них самостоятельное планирование предстоящей деятельности. Отсутствие наглядно-действенных опор, необходимость ориентироваться только на имеющиеся представления делают ответы учеников бедными, непоследовательными, фрагментарными.

Книга В.Г.Петровой «Развитие речи у/о школьников».

Общепринятой, универсальной формой общения грамотных людей является письменная речь. Для того чтобы пользоваться ею, необходимо приобрести ряд умений и навыков. Затруднения в овладении навыками чтения у умственно отсталых детей обусловлены рядом причин, к числу которых в первую очередь относятся общее недоразвитие речи и возникающая на этой основе несформированность фонематического восприятия. Не умея осуществить звуковой анализ слова, смешивая акустически сходные звуки, ученик не может воссоздать точную звуковую форму слова на основе зрительно воспринимаемых графических знаков.

Определенную сложность вызывает у учащихся усвоение букв, оптические образы которых недостаточно точно связываются у них со строго определенными фонемами. Многие школьники долго не могут понять, что значит «прочитать» слово. Особо трудно им дается слияние звуков.

Дети медленно овладевают техникой чтения. Читая, они допускают много ошибок — не прочитывают окончания, пропускают и переставляют буквы, путают окончания, искажают и заменяют слова и с трудом понимают прочитанное. Основное содержание часто остается для детей неясным. Можно встретить учащихся, которые при беглом чтении совершенно не понимают простые тексты.

Процесс написания слова труднее, чем его прочитывание. Письмо предполагает осуществление строго последовательного фонематического анализа слова и соотнесение выделенных звуков с соответствующими фонемами, которые должны быть обозначены, в свою очередь, соответствующими буквами.

У начинающих обучаться умственно отсталых детей письмо по слуху вызывает большие затруднения. Ученики, особенно имеющие дефекты произношения, при письме пропускают буквы, обозначающие гласные звуки, другие — смешивают буквы на основе акустического сходства звуков, изменяют их порядок. Школьники не всегда могут соотнести звуки с соответствующими буквами. К тому же графически сходные буквы слабо дифференцируются.

Дети долго не понимают сущности письма, того, что знание букв нужно для написания слов, которые затем сможет прочитать любой грамотный человек. Таким образом, у детей с общим психическим недоразвитием имеет место несформированность основных предпосылок письменной речи, с развития которых и необходимо начинать подготовку обучения умственно отсталых детей к овладению письменной речью.

Наиболее легким видом письма является списывание, но и оно вызывает у умственно отсталых учащихся трудности. Еще сложнее оказываются диктанты и особенно — написание самостоятельных работ: изложений, сочинений, писем и др.

Недоразвитие речи и конкретность мышления умственно отсталых детей взаимосвязаны и взаимозависимы. Оба эти явления возникают как следствие нарушений нервных процессов. В то же время, будучи оба следствиями, эти два явления взаимо-обуславливают друг друга: недоразвитие речи ограничивает дальнейшее умственное развитие ребенка, а затрудненность

обобщений мешает правильному усвоению значений слов и формированию речи в целом. Иными словами, дефекты мышления и речи взаимно усугубляют друг друга.

До сих пор была дана схематичная характеристика речи олигофренов. Теперь кратко остановимся на особенностях речи других категорий умственно отсталых детей.

При гидроцефалии (отнюдь не во всех случаях, а лишь иногда) наблюдается обманчивое, внешне как будто очень хорошее развитие речи, которое создает иллюзию преждевременного хорошего умственного развития ребенка. Словарный запас поражает своим обилием. Эти дети иногда употребляют множество очень сложных слов и даже научные термины. Грамматический строй речи носит развернутый, чрезмерно полный характер. Рассуждения этих детей иногда носят резонерский, нравоучительный характер. Речь этих детей «пустая», они мало вникают в смысл того, что произносят, повторяют в неподходящих ситуациях все то, что слышали от других или читали сами. Их речь, хорошо развиваясь как навык, не становится в то же время ни орудием мысли, ни средством подлинного общения. Такого рода развитие речи при умственной отсталости является редким исключением.

Столь же своеобразной, но несколько отличной по форме может быть речь некоторых детей, больных шизофренией. Сам по себе навык правильного понимания и произношения слов может сформироваться у них легко и иногда даже в более ранние сроки, чем это происходит у здоровых детей. Они овладевают достаточным словарным запасом, без труда могут пользоваться сложными грамматическими построениями фраз. Однако речь этих детей нарушена вследствие измененной личностной позиции. Так, например, их речь часто отличается особой манерностью: высказывания сопровождаются своеобразными ужимками, голос искажается, дети говорят пискливо или чрезвычайно тихо. В речи детей, больных шизофренией, иногда встречаются неожиданные искажения обычных слов, а также слова-неологизмы (заново сочиненные или неправомерно преобразованные, слитые и т. д.).

При умственной отсталости, возникающей вследствие ревматизма либо травм головного мозга, особых затруднений в овладении устной речью, как правило, не возникает, но овладение письменной речью, особенно в период обучения письму, может представлять большую трудность. Свойственные таким детям колебания внимания и неравномерность темпа действий (сочетание порывистости и медлительности) приводят к тому, что у них возникает большое количество случайных ошибок: пропуски и перестановки букв, слов, ненужные повторения слогов, случайные описки и т. д.

У таких детей очень плохо развивается почерк: размашистые, порывистые, неравномерные движения приводят к тому, что почерк очень долго остается неустановившимся, небрежным.

И наконец, очень своеобразна речь детей-эпилептиков. Вначале она похожа на речь олигофренов. Постепенно их речь становится все более вязкой, тягучей. Эти дети склонны к повторению одних и тех же слов и оборотов речи. Их рассказы изобилуют ненужными подробностями. Эпилептики неуместно пользуются уменьшительно-ласкательными окончаниями (*ручечка, карандашичек* и т. д.).

Под влиянием школьного обучения речь всех умственно отсталых детей начинает успешно развиваться. Увеличивается словарный запас, улучшается произношение, обогащается, становится все более развернутым грамматический строй речи, увеличивается потребность в словесном общении. Дети слушают речь учителя, стремятся понять ее, беседуют друг с другом, стараются найти точные формулировки для того, чтобы успешнее ответить урок. Но все же нельзя забывать о том, что то орудие мышления, которое у здоровых детей оказывается сформировавшимся задолго до поступления в школу, у умственно отсталых возникает и совершенствуется лишь после поступления во вспомогательную школу..

### Тема 3.3. Личность ребенка с интеллектуальной недостаточностью

В воспитании и становлении личности огромную роль играют вопросы самосознания, мировоззрения, самостоятельности. Каждому из вас известно высказывание: личностью не рождаются – ей становятся. Личность как особое качество человека формируется постепенно под влиянием общественных отношений, социальной среды и деятельности, в которую он включен. Именно включаясь в систему общественных отношений, человек становится личностью. Безусловно, у детей с интеллектуальными нарушениями существуют трудности вхождения в систему таких отношений и в приобретении социального опыта в силу недоразвития высших психических функций, слабости усвоения понятий и закономерностей социального устройства и недифференцированности моральных понятий (например, «хорошо и плохо»).

Развитие личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью подчиняется тем же законам развития, что и развитие личности нормально развивающегося ребенка. Вместе с тем в силу интеллектуальной неполноценности оно происходит в своеобразных условиях. Особые трудности вызывает формирование у ребенка правильного поведения. Инертность нервных процессов способствует стереотипности реакций, которые часто не соответствуют создавшейся обстановке, у таких детей затруднено понимание и адекватное оценивание ситуаций, в которых они оказываются. Правильное воспитание и обучение в благоприятных социальных условиях дает возможность сформировать правильное мировоззрение, и даже сделать его достаточно устойчивым. Однако это потребует больших временных затрат.

Одной из сложнейших задач становится задача развития высших культурных потребностей. При нормальном развитии потребности ребенка усложняются, образуя сложную иерархию, возникают потребности и интересы познавательного характера, потребность в положительной общественной оценке, уважении и самоуважении.

Иначе дело обстоит у детей с интеллектуальной недостаточностью. Э. Сеген говорил, что «умственно отсталый ребенок не знает, не может и не хочет». Что же это обозначает и так ли это? Слабость побуждений и интересов, недостаточно развитая любознательность и потребность в осуществлении новых видов деятельности, повышенная расторможенность влечений и непропорциональное развитие потребностей (несоответствие познавательных и элементарных органических потребностей) затрудняет развитие личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

Давайте подробнее рассмотрим элементы или отдельные стороны личностного развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

Эмоции – особый класс психических процессов и состояний, связанных с потребностями и мотивами и отражающих в форме непосредственного переживания значимость для действующих на индивида явлений и ситуаций. Сопровождая практически любые проявления активности субъекта, эмоции служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения.

Чувства – устойчивые эмоциональные отношения человека к явлениям действительности, отражающие значения этих явлений в связи с его потребностями и мотивами. Чувства – высший продукт развития эмоциональных процессов в общественных условиях. В отличие от эмоций, связанных с конкретными ситуациями, чувства выделяют явления, имеющие для человека стабильную потребностно-мотивационную значимость, и носят отчетливо выраженный предметный характер. Одно и то же чувство может реализовываться в различных эмоциях.

Эмоции и чувства являются своеобразной формой психического отражения действительности в виде переживаний. Эмоции и чувства носят социальный характер и зависят от уровня удовлетворенности потребностей, они опосредствованы социальными отношениями и в них проявляется направленность личности

Незрелость личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью, обусловленная прежде всего спецификой развития его потребностей и интеллекта, проявляется в ряде особенностей его эмоциональной сферы. Эмоциональная сфера характеризуется недоразвитием, особенно у детей младшего школьного возраста.

1) Неспособность дифференцировать эмоции и чувства, свои и чужие. Почти нет дифференциации тонких оттенков переживаний

- 2) Склонность к проявлению полярных эмоций.
- 3) Неустойчивость эмоциональных проявлений, резкие смены настроения
- 4) Неадекватность или непропорциональность эмоций и чувств оказываемым воздействиям
- 5) Большое влияние эгоцентрических эмоций на оценочные суждения (Хорошо то, что приятно)
- 6) Слабость интеллектуальной регуляции и контроля в проявлении эмоций (аффект преобладает над интеллектом), а, следовательно, трудности в формировании высших духовных чувств.

**Дошкольники старших** групп детского сада с удовольствием слушают выразительно читаемые или рассказываемые доступные для их понимания простейшие тексты, включающие эмоционально окрашенные компоненты. Мимикой, жестами и словесными реакциями они выражают сочувствие слабым и добрым героям и отрицательное отношение к их обидчикам. **В понятной для него ситуации умственно отсталый ребенок способен к сопереживанию, к эмоциональному отклику на переживания другого человека.** дети проявляют отчетливо выраженное эмоциональное отношение к своим родным и близким.

- 7) Различия обусловлены нарушениями нейродинамики (преобладает либо возбуждение, либо торможение).

Форма интеллектуальной недостаточности	Эмоциональные особенности	Поведенческие особенности
Астеническая	Эмоциональная неустойчивость, легко возбудимость	Раздражительность, обидчивость, бурные реакции на любые события
Атоническая	Недостаточная дифференцированность эмоций, грубость чувств	Нелепость поступков, гримасничество, нецеленаправленность поведения, неумение адекватно реагировать на переживания других людей
Дисфорическая	Состояние аффективного напряжения	Раздражительность, плаксивость, склонность к агрессии и разрушительным действиям
Стеническая	Сильные и достаточно адекватные эмоциональные проявления	Направленный характер поведения, стремление к общению со сверстниками, ослаблен учет последствий событий и собственных действий

Наряду с общим недоразвитием эмоциональной сферы наблюдается и болезненные проявления чувств (в состоянии утомления дети реагируют на любые мелочи вспышками раздражения).

Настроение – более или менее устойчивое, продолжительное эмоциональное состояние человека, окрашивающее в течение некоторого времени все его переживания.

У многих детей с ИН наблюдаются следующие расстройства настроения.

**Дисфории** – эпизодические расстройства настроения. Они наступают вне связи с реальными обстоятельствами и бесследно проходят сами по себе. Иногда расстройства настроения проявляются в виде эйфорий – не мотивированное повышенное настроение, когда дети становятся нечувствительными к объективной реальности.

**Апатия** - еще одно нарушение эмоциональной жизни, проявляющееся в безразличии к жизни, окружающим людям и явлениям, потере интересов.

**Воля** – способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внутренние препятствия. Воля формируется и проявляется в процессе деятельности, она тесно связана с другими психическими процессами, состояниями и свойствами. Воспитание воли и волевого поведения сложный и долгий процесс даже в отношении нормально развивающихся детей

Все психические функции, процессы и качества, с которыми связана воля, имеют ряд нарушений, что обусловлено нарушениями нейродинамики, взаимодействия первой и второй сигнальных систем, взаимосвязи коры и подкорки.

- 1) Неспособность к самостоятельному целеполаганию (особенно отдаленному).

- 2) Неумение планировать и управлять своей деятельностью, преодолевать препятствия на пути к цели.
  - 3) Слабая мотивация, малоинициативность, либо наоборот безудержность, непреодолимость желаний. То есть слабость воли обнаруживается не всегда и не во всем.
  - 4) Внушаемость, некритичное восприятие указаний (асоциальное и/или антисоциальное поведение).
- Отсутствие самостоятельности в переработке внешних воздействий с позиции собственных внутренних убеждений и потребностей.
- 5) Быстрая утомляемость и отвлекаемость в процессе выполнения деятельности, податливость внешним воздействиям.

Ребенок с ИН не в состоянии отказаться от чего-то непосредственно желаемого даже ради более важного и привлекательного, но далекого. Выполняя какую-либо работу, дети с ИН руководствуются более близкими мотивами. Ими лучше выполняются конкретные действия, нежели познавательные.

### Самооценка и уровень притязаний

Формирование объективной оценки себя и других людей является одним из факторов успешной социализации и развития личности. От адекватности самооценки зависит критичность, характер поведения и эффективность взаимоотношений. Устойчивая самооценка формируется под влиянием оценок со стороны окружающих, в процессе деятельности и собственной оценки ее результатов.

Динамика становления самооценки ребенка с интеллектуальной недостаточностью, как и нормально развивающегося сверстника, подвижна и напрямую зависит сначала от согласованности оценок деятельности и личности ребенка родителями, а затем ближайшим социальным окружением. Когда ребенок мал, когда интеллектуальный дефект не замечен, как правило создается постоянная ситуация успеха. У ребенка возникает **неадекватный завышенный уровень** притязаний к вниманию со стороны взрослых и их одобрению. Когда ребенок попадает в детский коллектив, где длительный и многократный неуспех наносит серьезный удар по самооценке. Нередко такой ущерб усугубляется несогласованностью оценок в семье (например, постоянное недовольство одного родителя и захваливание ребенка вторым родителем).

Бедность психической жизни, субъективизм и наивный эгоцентризм определяют мотивацию самопознания ребенка с умственным недоразвитием, упрощая ее. Для него характерны проблемы с формированием социально-перцептивных механизмов (эмпатия, рефлексия, идентификация), что также определяет неадекватность самооценки. Ребенок с интеллектуальной недостаточностью не рассматривает «себя как субъекта действия и относится к себе как объекту восприятия других людей». В целом оценка себя и других подвергается резким контрастам и зависит от «влияния эгоцентрических эмоций на оценочные суждения».

Результаты исследований самооценки детей с интеллектуальной недостаточностью представляются противоречивыми и неоднозначными, что вызывает исследовательский интерес в данной области. Экспериментальное изучение СО у детей с ИН подчеркивает ее **неадекватность в сторону завышения**. В работе Де Греефа (1 из первых исследований УО) предьявлялось задание: «Представь, что нарисованные три кружка, которые ты видишь, обозначают; первый — тебя самого, второй — твоего товарища, а третий — твоего учителя». Проведи от этих кружков вниз линии такой длины, чтобы самая длинная досталась самому умному, вторая по длине — чуть менее умному и т.д.». Как правило, самую длинную линию умственно отсталые дети проводили от кружка, обозначавшего его самого. Этот симптом называется симптомом Де-Греефа. Причиной чего, по мнению Е. Де-Греефа, является некритичность и самодовольность таких детей, а, по мнению Л.С. Выготского, синдром завышенной самооценки возникает как результат общей незрелости личности и представляет собой «псевдокомпенсаторное образование в ответ на низкие оценки со стороны ближайшего окружения».

Последующие сравнительные исследования показали, что высокая самооценка младших школьников с интеллектуальной недостаточностью имеет аффективную обусловленность, с годами становясь более адекватной, а в старшем школьном возрасте формируется преимущественно завышенная самооценка детей с интеллектуальной недостаточностью.

В связи с тем, что младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью в оценке себя ориентируются на мнение взрослых, определяющая роль принадлежит оценке учителем их деятельности, поступков, высказываний. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью часто не способны сопоставить свою оценку с оценками другого, у них не сформировано представление о том, как их оценивают окружающие, для них затруднены мыслительные операции сравнения и обобщения. В силу регулярной низкой оценки способностей и результатов деятельности младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, некоторые авторы, наоборот, указывают на то, что их самооценка занижена в сравнении с нормально развивающимися сверстниками.

Исследование Б. И. Пинского о влиянии оценочной ситуации (опроса, контроля, оценочного суждения) на выполнение простого «двигательного» задания показало меньшую зависимость детей с ИН от оценочной ситуации, чем это наблюдается у их нормально развивающихся сверстников. Но 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.

Специальное исследование Л.В. Викуловой по выяснению формирования уровня притязаний у детей с ИН показало, что формирование уровня притязаний в конкретных видах деятельности зависит от предшествующего опыта ребенка — его успешности или неуспешности в этих видах деятельности. Дети со временем находили адекватные своим возможностям задачи, однако у детей с умеренной ИН уровень притязаний выработать не удалось. Следует сказать, что данный эксперимент отражает много сложных зависимостей, которые невозможно трактовать однозначно и каждый случай требует конкретного анализа.

### **Межличностные отношения**

Построение межличностных отношений в классном коллективе младших школьников обусловлено рядом факторов: расширение сети контактов со сверстниками и референтным взрослым, изменение ведущей деятельности и социальной ситуации развития ребенка (Л.С. Выготский). В младшем школьном возрасте формируются учебные умения и произвольность психических функций (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.Ф. Обухова), возникает рефлексия и самоконтроль, происходит принятие нравственных норм, которые реализуются в поведении и деятельности (Е.А. Винникова). Данный период является значимым для становления самооценки и оценки другого.

В отечественной психологии, согласно деятельностного подхода, категория «отношение» рассматривается непосредственно с категорией «общение» (С.Л. Рубинштейн). «Явление отношения имеет громадное значение в становлении человека как индивида, как личности, как субъекта деятельности и как индивидуальности». А.А. Бодалёв, ссылаясь на А.С. Макаренко, пишет, что человека невозможно вынуть из отношений, в связи с чем, объектом психолого-педагогической деятельности должны стать именно отношения. Отношение можно рассматривать как в субъект-объектном смысле (отношение к миру, вещам, явлениям окружающей действительности), так и в субъект-субъектной плоскости, где субъектом выступают другие люди, общественные институты, сам человек. Любые отношения включают 3 компонента: когнитивный (знания), аффективный (эмоции и чувства) и поведенческий.

В процессе определения проблемы построения взаимоотношений младших школьников с интеллектуальной недостаточностью со сверстниками ключевым моментом является то, что «формирование отношений умственно отсталого ребенка и мира подчинено тем же закономерностям, что и формирование отношений нормально развивающегося ребенка». Однако эти отношения формируются в условиях органического диффузного поражения головного мозга и, возникших вследствие этого, отклонений в психофизическом, личностном и социальном развитии.

Основной трудностью при исследовании межличностных отношений в младшем школьном возрасте является недостаточность специальных методов, большинство из которых основано на самоанализе и опросе, не всегда доступных для данной возрастной группы. Для изучения межличностных отношений в группе младших школьников применяются методы наблюдения (например, методика одномоментных срезов структуры группы в процессе свободного общения Т.А. Репиной) и социометрии. Один из факторов положения личности в структуре межличностных

отношений — ее социометрический статус. Следует отметить, что дети с интеллектуальной недостаточностью в группе нормально развивающихся сверстников имеют статус принятые (1-2 выбора) или изолированные (ни одного выбора), что приводит к фрустрации потребности в общении и принадлежности, является причиной тревожности и школьной дезадаптации. Эмоциональное состояние младшего школьника связано с его статусом в классе и находится в зависимости от него. Установлена взаимосвязь показателей избирательности педагогического взаимодействия и положения ребенка в системе межличностных отношений в детской группе. Существует прямая связь между воздействиями педагога, носящими отрицательный характер и статусом ребенка: «отрицательное воздействие педагога на детей лучше фиксируются в понимании учащихся и находят свое отражение в распределении детских предпочтений по отношению друг к другу». К детям, занимающим низкие позиции в системе межличностных отношений, педагоги реже применяют организационные и оценивающие воздействия, но чаще дисциплинирующие. Чем лучше относится педагог к ребенку, тем больше внимания в обращает на него в педагогическом процессе. С детьми, низко оцениваемыми сверстниками, педагог иногда вообще стремится избегать контактов. Модальность (положительная, отрицательная) педагогических воздействий также коррелирует с социометрическим статусом (И.И. Заяц).

Младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью по данным исследований Д.М. Маллаева, О.П. Омаровой, О.А. Бажуковой большую часть времени проводят в контактах со сверстниками (более 50 %), при непродолжительном сравнительно с нормально развивающимися сверстниками времени взаимодействия. Младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью часто меняют группы общения, следовательно, не способны выстраивать устойчивые межличностные отношения. О.К. Агавелян отмечает, что «из-за недостатков эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности недостаточно адекватно происходит прием и переработка информации о человеке», а, значит, возникают трудности с построением линии поведения по отношению к нему.

Как и нормально развивающиеся сверстники, младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью предпочитают немногочисленные (2-3 человека) однополые микрогруппы. Разница игровых интересов, физическое превосходство мальчиков, часто неадекватные и агрессивные реакции на конфликтные ситуации обуславливают выбор девочкой партнера по общению своего пола. А.И. Гаурилос указывает на отсутствие взаимных предпочтений между мальчиками и девочками. Сами дети с интеллектуальной недостаточностью редко являются инициаторами общения, даже в игровых и учебных ситуациях взаимодействия, выбирая стратегию «рядом», а не «вместе».

Изучая межличностные отношения в начальной школе, невозможно не указать на роль педагога в их построении, особенно эта роль возрастает в отношении младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. К окончанию обучения в начальной школе школьники с интеллектуальной недостаточностью в оценке своих взаимоотношений передают положительные или отрицательные характеристики взрослых. Н.С.Щанкиной было установлено, что у детей с интеллектуальной недостаточностью преобладают отрицательные характеристики другого человека (54% к 46%), тогда как у детей с нормальным развитием это соотношение следующее: 82% – положительно окрашенные слова, 18% – отрицательно. Исследование стилистики описаний другого младшими школьниками показало, что у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью преобладает разговорно-бытовой стиль (72%), в то время как их нормально развивающиеся сверстники преимущественно используют публицистический (литературный) стиль (69%). Ряд авторов (О.К. Агавелян, Н.С. Щанкина и др.) указывает, что при описании партнера по общению младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью акцентируют внимание на внешних характеристиках, не выделяя и не анализируя личностные качества и особенности поведения. В связи с чем представления о сверстниках и педагоге бедны, часто стереотипны и недифференцированы.

# ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ

## ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 1.

### 1.1. Олигофренопсихология как предметная область специальной психологии

**Цели:** актуализировать знания студентов по психическому недоразвитию и поврежденному развитию (из курса «Основы специальной психологии»); проанализировать четыре исторических периода развития представлений об умственной отсталости; познакомиться с выдающимися учеными, внесшими вклад в развитие олигофренопсихологии; составить схему «Межпредметные связи олигофренопсихологии».

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Тест (актуализация знаний студентов по психическому недоразвитию и поврежденному развитию (из курса «Основы специальной психологии»);
2. Итоги первого исторического периода изучения врожденного слабоумия (Платтер, Дюфуа, Ж.Эскироль, Ж.Итар, Ж.Буазен, Э.Сеген).
3. Итоги второго исторического периода изучения врожденного слабоумия (С.С.Корсаков, Д.Н.Зернов, М.С.Морозов, А.Бинэ, Т.Симон, Г.И.Россолимо и др.)
4. Итоги третьего исторического периода развития представлений об умственной отсталости (Э.Крепелин, Г.Я.Трошин, Л.С.Выготский, А.Р.Лурия, Т.А.Власова, М.С.Певзнер, С.Я.Рубинштейн, Ж.И.Шиф и др.).
5. Итоги четвертого исторического периода развития представлений об умственной отсталости (В.В.Лебединский, В.И.Лубовский, В.Г.Петрова др.).
6. На ленте времени укажите основные вехи развития представлений об умственной отсталости с указанием имен выдающихся ученых своего времени.
7. Развитие олигофренопсихологии в Республике Беларусь (Л.А.Алексина, З.А.Апацкая, Т.А.Процко, Е.Слепович и др.)
8. Внутрисистемные и междисциплинарные связи олигофренопсихологии.

#### **Литература**

1. Винникова, Е.А. Дошкольная олигофренопсихология / Е.А.Винникова, С.А.Глуховская. - Уч. пособие для вузов. - Минск: БГПУ, 2012. - 216 с.
2. <http://www.special-psy.com/>

#### **Темы докладов и рефератов, задания для самостоятельной работы:**

1. Подготовьте сообщение на одну из предложенных тем:
  - 1.1 Исследования И.А.Сикорского как первая попытка антропологического обоснования воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии в отечественной науке;
  - 1.2 Метод «психологических профилей» Г.И.Россолимо;
  - 1.3 Значение трудов Л.С. Выготского для развития олигофренопсихологии;
  - 1.4 Вклад Л.В.Занкова (В.И.Лубовского, Ж.И.Шиф, С.Я.Рубинштейн) в развитие олигофренопсихологии;
  - 1.5 Вклад Слепович Е.С. в развитие белорусской олигофренопсихологии;
  - 1.6 Научно-исторический проект «Выдающиеся ученые, внесшие вклад в развитие олигофренопсихологии»
2. Используя журналы «Дефектология», «Дэфекталогія», «Спецыяльная адукацыя» составьте аннотированный перечень статей по дошкольной олигофренопсихологии за последние 10 лет.
3. Нарисуйте схему межпредметных связей олигофренопсихологии.



## ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 2.

### 1.4. Общие и специфические закономерности развития психики при интеллектуальной недостаточности

**Цели:** актуализировать понятия «общие закономерности развития психики», «модально-неспецифические закономерности», «модально-специфические закономерности»; составить схему «Общие и специфические закономерности развития психики при интеллектуальной недостаточности»; проиллюстрировать ее примерами.

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Что такое закономерности развития психики?
2. Что отражают общие закономерности развития психики детей с нормальным и отклоняющимся развитием?
3. Обоснуйте идею единства общих закономерностей в норме и при патологии.
4. Чем объясняется природа модально-неспецифических закономерностей?
5. Что представляют собой модально-неспецифические закономерности?
6. На примере интеллектуальной недостаточности проиллюстрируйте каждую модально-неспецифическую закономерность.
7. Как отличить модально-неспецифические и модально-специфические закономерности?
8. Что представляют собой модально-специфические закономерности развития психики детей с интеллектуальной недостаточностью?
9. Проиллюстрируйте каждую модально-специфическую закономерность примерами.

#### **Литература:**

1. Петрова, В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов/ В.Г.Петрова. – М.: Просвещение, 1968.
2. Процко, Т.А. Особенности развития познавательной стороны психики у младших школьников с легкой степенью интеллектуальной недостаточности (умственной отсталости): Учеб. пособие. - Мн., 2006. – С. 7-13.
3. Лубовский, В. И. Развитие словесной регуляции детей у детей. – М.: Педагогика, 1978.
4. Сорокин, В.М. Специальная психология: Учеб.пособие / В.М.Сорокин; под научн.ред.Л.М.Шипициной. – СПб.: «Речь». 2003. – 216с.
5. Усанова, О.Н. Специальная психология / О.Н.Усанова. – СПб.: Питер, 2006. – 400 с.

#### **Темы докладов и рефератов, задания для самостоятельной работы:**

1. Изучите главу «Общие и специфические закономерности атипичного развития» из учебного пособия О.Н. Усановой «Специальная психология» [68, с.172-183] и главу «Общие и специфические закономерности отклоняющегося развития» [63, с.152-162] из учебного пособия В.М.Сорокина «Специальная психология». Сравните два предложенных подхода.
2. Составьте терминологический словарь по данной теме.

## ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 3.

### 2.1. Особенности формирования психики в младенческом и раннем возрасте при интеллектуальной недостаточности

**Цели:** изучить особенности формирования психики у детей младенческого и раннего возраста с риском интеллектуального недоразвития; определить программу изучения особенностей развития у детей с интеллектуальной недостаточностью в младенческом и раннем возрасте.

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Нарисуйте структурно-логическую схему «Особенности формирования психики в младенческом возрасте при интеллектуальной недостаточности».
2. Изучите методику «Диагностика развития общения со взрослым ребенком в первом полугодии жизни», представленную в приложении 3 учебника «Дошкольная олигофренопсихология» (Винникова Е.А., Глуховская С.А.). Смоделируйте вариант выраженности компонентов комплекса оживления у детей с интеллектуальной недостаточностью. Смоделируйте вариант характеристики общения ребенка с интеллектуальной недостаточности в первом полугодии жизни.
3. Изучите методику «Диагностика развития общения со взрослым ребенком во втором полугодии жизни» представленную в приложении 3 учебника «Дошкольная олигофренопсихология» (Винникова Е.А., Глуховская С.А.). Смоделируйте вариант характеристики общения ребенка с интеллектуальной недостаточности во втором полугодии жизни.
4. Нарисуйте структурно-логическую схему «Психологические особенности развития детей раннего возраста при психическом недоразвитии».
5. Изучите основные показатели социально-эмоционального развития ребенка раннего возраста в периоды 1 год 6 месяцев, 2 года, 2 года 6 месяцев, 3 года (по В.М.Сотниковой, Т.Е.Ильиной), представленные в приложении 3 учебника «Дошкольная олигофренопсихология» (Винникова Е.А., Глуховская С.А.). Смоделируйте варианты социально-эмоционального развития детей с интеллектуальной недостаточностью в данных возрастах.
6. Изучите методику обследования ребенка раннего возраста (по Е.А. Стребелевой), представленную в приложении 5 учебника «Дошкольная олигофренопсихология» (Винникова Е.А., Глуховская С.А.). Смоделируйте варианты выполнения заданий детьми с легкой интеллектуальной недостаточностью.

#### **Литература:**

1. Винникова, Е.А. Дошкольная олигофренопсихология / Е.А.Винникова, С.А.Глуховская. - Уч. пособие для вузов. - Минск: БГПУ, 2012. - 216 с.
2. Общая и специальная дошкольная психология: методические рекомендации/ сост. С.А. Глуховская, – Мн.: Універсітэцкае, 2005. – 20 с.

#### **Темы докладов и рефератов, задания для самостоятельной работы:**

1. Специфика кризиса одного года у детей с риском интеллектуальной недостаточности.
2. Специфика кризиса трех лет у детей с риском интеллектуальной недостаточности.

## ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 4.

### 2.2. Формирование и функционирование познавательных психических процессов у детей с интеллектуальной недостаточностью

**Цели:** определить программу изучения особенностей сенсорного познания детьми с интеллектуальной недостаточностью; изучить особенности ощущений и восприятий у детей с интеллектуальной недостаточностью.

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Особенности сенсорного познания детьми с нарушением интеллекта.
2. Особенности ощущений детей с нарушениями интеллекта.
3. Особенности зрительных восприятий детей с нарушениями интеллекта.
4. Особенности восприятия времени и пространства у детей с нарушениями интеллекта.
5. Особенности восприятия картин у детей с интеллектуальной недостаточностью.
6. Осязательные восприятия у детей с нарушениями интеллекта.
7. Особенности представлений у детей с нарушениями интеллекта.
8. Программа изучения особенностей сенсорного познания у дошкольников и школьников с интеллектуальной недостаточностью.

#### **Литература:**

1. Катаева, А.А. Сенсорное развитие и сенсорное воспитание аномальных детей дошкольного возраста/ А.А. Катаева: автореф. дис. ... д-ра. психол. наук: 19.00.10 – НИИ дефектологии АПН СССР. – Москва, 1977. – 23 с.
2. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под редакцией Ж.И.Шиф. – М.: Просвещение, 1965.
3. Специальная психология: учеб. пособие / Е.С.Слепович [и др.]; под ред. Е.С.Слепович, А.М.Полякова. – Минск: Выш.шк., 2012. – 512 с.
4. Хайртдинова, Л.Ф. Формирование первоначальных представлений о себе у дошкольников с нарушениями интеллекта /Л.Ф.Хайртдинова// Дефектология. – 2002. – № 1. – С. 81-89.

#### **Темы докладов и рефератов, задания для самостоятельной работы:**

1. Составьте таблицу

Характеристика психического развития нормально развивающихся детей	Характеристика психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью
Чувственное познание	

## ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 5.

### 2.3.Формирование деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью

**Цели:** изучить особенности деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью; выявить особенности формирования навыков у этой группы детей с дизонтогенезом; определить программу изучения особенностей деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью.

**Вопросы для обсуждения:**

1. Общая характеристика деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью.
2. Проанализируйте причины и сущность нарушения механизмов предметной деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью.
3. Особенности развития игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью.
4. Особенности развития продуктивных видов деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью.
5. Особенности развития учебной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью.
6. Программа изучения особенностей деятельности у школьников с интеллектуальной недостаточностью.

**Литература:**

1. Петрова, В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов/ В.Г.Петрова. – М.: Просвещение, 1968.
2. Пинский, Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. - М.: Педагогика, 1962.
3. Специальная психология: учеб. пособие / Е.С.Слепович [и др.]; под ред. Е.С.Слепович, А.М.Полякова. – Минск: Выш.шк., 2012. – 512 с.

**Темы докладов и рефератов, задания для самостоятельной работы:**

1. Составьте таблицу «Сравнительная характеристика особенностей деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью».

Характеристика психического развития нормально развивающихся детей	Характеристика психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью
Предметная деятельность	
Игровая деятельность	
Продуктивная деятельность	
Элементы трудовой деятельности	
Учебная деятельность	

- 2.Составьте структурно-логическую схему «Особенности деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью».

## ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 6.

### Тема 2.5. Психологическое изучение ребенка с интеллектуальной недостаточностью

**Цель:** проанализировать основные и дополнительные методы олигофренопсихологии; практиковаться в определении соответствия характеристики предъявляемым требованиям к ее написанию.

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Проанализируйте специфику основных методов олигофренопсихологии (особенности методов наблюдения и эксперимента).
2. Проанализируйте специфику дополнительных методов олигофренопсихологии (беседа; тесты; особенности использования метода эксперимента; анкеты и опросы; метод анализа продуктов деятельности; анамнестический метод в процессе изучения различных форм нарушенного развития).
3. Проанализируйте плана психолого-педагогической характеристики ребенка дошкольного возраста – воспитанника учреждения дошкольного образования общего типа.
4. Изучите методические рекомендации основному учителю интегрированного класса для проведения педагогического изучения ребенка с особенностями в развитии и представление учащегося учителем-дефектологом. На основании этих рекомендаций составьте план единой психолого-педагогической характеристики на школьника.
5. Изучите монографию Т.А.Процко «Психолого-педагогическое обследование учащихся младших классов вспомогательной школы». Определите какие необходимо составить протоколы перед обследованием ребенка.
6. Определите соответствие характеристики требованиям по следующему плану:
  - a) Видите ли Вы за данной характеристикой конкретного ребенка?
  - b) Соответствие характеристики предполагаемому диагнозу ребенка.
  - c) Соответствие характеристики формальным признакам (наличие шапки, анамнестических данных, указание даты написания, подписи составляющих ее, подпись и печать директора школы (заведующего ДОУ).
  - d) Имеются ли протоколы обследования? Качество их оформления (сопоставьте с протоколами обследования, приведенными в монографии Т.А.Процко «Психолого-педагогическое обследование учащихся младших классов вспомогательной школы»).
  - e) Совпадают ли сведения из протоколов информации в характеристике (приведите примеры соответствия и несоответствия)?
  - f) Описаны ли познавательные процессы, особенности деятельности, специфика личности ребенка?
  - g) Итоговое заключение по поводу соответствия характеристики предъявляемым требованиям.

#### **Литература:**

1. Процко, Т.А. Психолого–педагогическое обследование учащихся младших классов вспомогательной школы: учеб. пособие/ Т.А.Процко – Мн.: БГПУ им.М.Танка, 2006.

#### **Темы докладов и рефератов, задания для самостоятельной работы:**

1. Уровни адаптивного поведения умственно отсталых (по материалам рекомендаций Американской ассоциации по исследованию умственной отсталости).
2. Методики измерения адаптивного поведения.

## ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 7.

### 2.6. Готовность дошкольника к обучению в школе

**Цель:** проанализировать основные и дополнительные методы олигофрено-психологии; практиковаться в определении соответствия характеристики предъявляемым требованиям к ее написанию.

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Понятие «готовность к школе».
2. Охарактеризуйте влияние кризиса семи лет на состояние готовности ребенка с интеллектуальной недостаточностью к школе.
3. Определение готовности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью к обучению в школе (по А.В.Чудовой).
4. Составьте структурно-логическую схему «Готовность к обучению ребенка с интеллектуальной недостаточностью».

#### **Литература:**

1. Винникова, Е.А. Дошкольная олигофренопсихология / Е.А.Винникова, С.А.Глуховская. - Уч. пособие для вузов. - Минск: БГПУ, 2012. - 216 с.
2. Гаурилюс, А.И. Содержание кризиса первого года обучения у детей с интеллектуальной недостаточностью // А.И.Гаурилюс/ Специальная адукацыя. – 2011. - № 1. – С.9-13.
3. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников: учебное пособие/ Я.Л.Коломинский [и др.]; под общ. ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Минск: “Універсітэцкае”, 1997. – 235 с.
4. Чудова, А.В. Психолого-педагогическое изучение готовности к школе учащихся с нарушением интеллектуального развития/ А.В.Чудова// Дефектология. – 2007. – № 5. – С.42-48.

#### **Темы докладов и рефератов, задания для самостоятельной работы:**

1. Коммуникативная готовность к школе детей с интеллектуальной недостаточностью.
2. Эмоционально-волевая готовность к школе детей с интеллектуальной недостаточностью.
3. Мотивационная готовность к школе детей с интеллектуальной недостаточностью.

## ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 8.

### 3.2. Особенности познавательных процессов школьников с интеллектуальной недостаточностью

#### Особенности внимания у детей с интеллектуальной недостаточностью

**Цель:** изучить особенности внимания у детей с интеллектуальной недостаточностью; определить программу изучения особенностей внимания у детей с интеллектуальной недостаточностью.

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Свойства внимания детей с интеллектуальной недостаточностью.
2. Связь внимания с другими психическими явлениями: мышление и внимание; интересы и внимание; воля и внимание; потребности и внимание.
3. Программа изучения особенностей внимания у дошкольников и школьников с интеллектуальной недостаточностью.
4. Составьте схему «Динамика развития внимания детей с интеллектуальной недостаточностью».

#### **Литература:**

1. Баскакова, И.Л. Внимание школьников-олигофренов: Учебное пособие/ И.Л.Баскакова. – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1982.
2. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы/ Под.ред.Ж.И.Шиф. М., 1965.
3. Процко, Т.А. Особенности развития познавательной стороны психики у младших школьников с легкой степенью интеллектуальной недостаточности (умственной отсталости): Учеб. пособие. – Мн., 2006.
4. Специальная психология: учеб. пособие / Е.С.Слепович [и др.]; под ред. Е.С.Слепович, А.М.Полякова. – Минск: Выш.шк., 2012. – 512 с.

#### **Темы докладов и рефератов, задания для самостоятельной работы:**

1. Составьте таблицу

Характеристика психического развития нормально развивающихся детей	Характеристика психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью
Внимание	

## Особенности памяти у детей с интеллектуальной недостаточностью.

**Цель:** изучить особенности памяти у детей с интеллектуальной недостаточностью; определить программу изучения особенностей памяти у детей с интеллектуальной недостаточностью.

### Вопросы для обсуждения:

1. Своеобразие процессов запоминания, сохранения и воспроизведения у детей с интеллектуальной недостаточностью.
2. Логическая и механическая память у детей с интеллектуальной недостаточностью. Особенности мышления, обуславливающие нарушения памяти детей с интеллектуальной недостаточностью.
3. Программа изучения особенностей памяти у дошкольников и школьников с интеллектуальной недостаточностью.
4. Составьте схему «Динамика развития памяти детей с интеллектуальной недостаточностью».

### Литература:

1. Егорова, Т.В. Особенности памяти и мышления школьников отстающих в развитии/ Т.В.Егорова. – М.: Педагогика, 1973.
2. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы/ Под.ред.Ж.И.Шиф. М., 1965.
3. Процко, Т.А. Особенности развития познавательной стороны психики у младших школьников с легкой степенью интеллектуальной недостаточности (умственной отсталости): Учеб. пособие. - Мн., 2006.
4. Специальная психология: учеб. пособие / Е.С.Слепович [и др.]; под ред. Е.С.Слепович, А.М.Полякова. – Минск: Выш.шк., 2012. – 512 с.

### Темы докладов и рефератов, задания для самостоятельной работы:

1. Составьте таблицу

Характеристика психического развития нормально развивающихся детей	Характеристика психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью
Память	



## Особенности мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью

**Цель:** изучить особенности мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью; определить программу изучения особенностей мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью.

### Вопросы для обсуждения:

1. Характеристика наглядно-действенного мышления дошкольников и школьников с интеллектуальной недостаточностью.
2. Характеристика наглядно-образного мышления дошкольников и школьников с интеллектуальной недостаточностью.
3. Характеристика словесно-логического мышления детей с интеллектуальной недостаточностью.
4. Нарушения операциональной стороны мышления детей с интеллектуальной недостаточностью.
5. Личностные нарушения мышления: нарушения мотивации мышления; нарушения критичности мышления; нарушения целенаправленности мышления.
6. Программа изучения особенностей мышления у дошкольников и школьников с интеллектуальной недостаточностью.

### Литература:

1. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы/ Под.ред.Ж.И.Шиф. М., 1965.
2. Петрова, В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы/ В.Г.Петрова. – М., «Педагогика», 1977. – 200с.
3. Процко, Т.А. Особенности развития познавательной стороны психики у младших школьников с легкой степенью интеллектуальной недостаточности (умственной отсталости): Учеб. пособие. - Мн., 2006.
4. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника/ С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
5. Специальная психология: учеб. пособие / Е.С.Слепович [и др.]; под ред. Е.С.Слепович, А.М.Полякова. – Минск: Выш.шк., 2012. – 512 с.
6. Хейссерман, Э. Потенциальные возможности психического развития нормального и аномального ребенка/ Э.Хейссерман. – М.: Просвещение. – 1964. – 403 с.

### Темы докладов и рефератов, задания для самостоятельной работы:

1. Составьте таблицу

Характеристика психического развития нормально развивающихся детей	Характеристика психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью
Мышление	

## Особенности речи у детей с интеллектуальной недостаточностью

**Цель:** изучить особенности речи у детей с интеллектуальной недостаточностью; определить программу изучения особенностей речи у детей с интеллектуальной недостаточностью.

### Вопросы для обсуждения:

1. Речь и мышление.
2. Особенности речевой деятельности (недоразвитие сигнификативной, обобщающей, коммуникативной, контролирующей, регулирующей функций речи).
3. Особенности импрессивной речи и экспрессивной (устной и письменной) речи.
4. Программа изучения особенностей мышления у дошкольников и школьников с интеллектуальной недостаточностью.

### Литература:

1. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы/ Под.ред.Ж.И.Шиф. М., 1965.
2. Петрова, В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы/ В.Г.Петрова. – М., «Педагогика», 1977. – 200с.
3. Процко, Т.А. Особенности развития познавательной стороны психики у младших школьников с легкой степенью интеллектуальной недостаточности (умственной отсталости): Учеб. пособие. - Мн., 2006.
4. Специальная психология: учеб. пособие / Е.С.Слепович [и др.]; под ред. Е.С.Слепович, А.М.Полякова. – Минск: Выш.шк., 2012. – 512 с.

### Темы докладов и рефератов, задания для самостоятельной работы:

1. Составьте таблицу

Характеристика психического развития нормально развивающихся детей	Характеристика психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью
Речь	

## ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 9.

### 3.3. Особенности формирования личности при интеллектуальной недостаточности

**Цели:** определить программу изучения особенностей личности у детей с интеллектуальной недостаточностью; изучить особенности личности у детей с интеллектуальной недостаточностью; определить программу изучения особенностей межличностных отношений у детей с интеллектуальной недостаточностью; определить состояние межличностных отношений у детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью; выявить особенности общения от степени нарушения.

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Современный взгляд на проблему личности людей с интеллектуальной недостаточностью.
2. Роль биологических и социальных факторов в развитии личности детей с ИН.
3. Особенности структуры личности ученика с интеллектуальной недостаточностью.
4. Понятие направленности личности детей с интеллектуальной недостаточностью (мотивы, потребности, интересы, мировоззрение).
5. Понятие о группах и коллективах во вспомогательной школе.
6. Сущность метода выбора и методика его использования во вспомогательной школе. Составление социограмм и матриц.
7. Особенности межличностных отношений учащихся вспомогательной школы.

#### **Литература:**

1. Коломинский, Н.Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы/ Н.Л.Коломинский. – Киев, 1978.
2. Морозова, Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей/ Н.Г.Морозова. – М.: Просвещение, 1969.
3. Специальная психология: учеб. пособие / Е.С.Слепович [и др.]; под ред. Е.С.Слепович, А.М.Полякова. – Минск: Выш.шк., 2012. – 512 с.

#### **Темы докладов и рефератов, задания для самостоятельной работы:**

1. Составьте таблицу

Характеристика психического развития нормально развивающихся детей	Характеристика психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью
Личность	

## ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 10.

### 3.4. Психологические особенности детей и подростков с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью

**Цели:** изучить психологические особенности детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью; определить состояние вербальной и невербальной коммуникации у детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью; выявить особенности развития речи в зависимости от степени нарушения; определить программу изучения психологические особенности детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Расстройства внимания детей и подростков с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.
2. Недоразвитие памяти детей и подростков с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.
3. Расстройства мышления детей и подростков с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.
4. Особенности сенсорного речевого развития детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью (три уровня).
5. Особенности моторного речевого развития детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.
6. Особенности диалогической речи детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.
7. Особенности развития личности у детей и подростков с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.
8. Программа изучения особенностей развития детей и подростков с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

#### **Литература:**

1. Исаев, Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство/ Д.Н.Исаев. – СПб: Речь, 2003. – 391 с.
2. Маллер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: Практическое пособие/ А.Р. Маллер – М.: АРКТИ, 2000. – 124с.
3. Уфимцева, Л.П. Диагностика психофизического развития подростков с выраженной степенью умственной отсталости/ Л.П. Уфимцева, Л.М. Сафонова. – Коррекционная педагогика. – 2007. - №1. – с.37-41.
4. Шипицина, Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: Пособие для учителя/ Л.М.Шипицина. – СПб.: Издательство «Союз», 2004. – 336с.
5. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта. – 2-е изд., перераб. и дополн./ Л.М.Шипицына. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

#### **Темы докладов и рефератов, задания для самостоятельной работы:**

1. Психолого-педагогические показатели разграничения степеней умственной отсталости у детей на начальном этапе школьного обучения.

# ЛАБОРАТОРНЫЕ ЗАНЯТИЯ

## ЛАБОРАТОРНОЕ ЗАНЯТИЕ 1

### Психологическое изучение ребенка дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью (4 часа)

**Цель:** формировать практические умения осуществлять качественно-количественный анализ выполнения ребенком диагностического комплекса заданий; составлять профиль развития ребенка; писать психолого-педагогическую характеристику.

**Задания для подготовки к занятию:**

- ✓ подготовить диагностический комплекс для работы с методикой И.Ю.Левченко, Н.А.Киселевой;
- ✓ подготовить карту обследования.

**План проведения:**

1. Анализ обследования ребенка с легкой интеллектуальной недостаточностью.
2. Самостоятельное обследование дошкольника с легкой интеллектуальной недостаточностью.
3. Заполнение карты обследования.
4. Построение профиля развития ребенка.
5. Написание психологического заключения.
6. Выводы по занятию: определение направлений коррекционной помощи ребенку.

**Форма отчетности:** профиль развития ребенка, карта обследования ребенка, психолого-педагогическая характеристика.

**Литература:**

1. Левченко, И.Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. – М.: Изд-во «Книголюб», 2007. – 152 с.

## ЛАБОРАТОРНОЕ ЗАНЯТИЕ 2

### Психологическое изучение школьника с интеллектуальной недостаточностью

**Цель:** формировать практические умения осуществлять качественно-количественный анализ выполнения ребенком психодиагностического комплекса заданий; составлять профиль развития ребенка; писать психолого-педагогическую характеристику.

**Задания для подготовки к занятию:**

- ✓ изучить диагностику психофизического развития подростков с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности (приложение статья Уфимцевой Л.П., Сафоновой Л.М. «Диагностика психофизического развития подростков с выраженной степенью умственной отсталости»).

**План проведения:**

1. Анализ обследования подростка с умеренной интеллектуальной недостаточностью.
2. Самостоятельное обследование подростка с умеренной интеллектуальной недостаточностью.
3. Заполнение протокола обследования.
4. Построение психофизиологического профиля развития ребенка.
5. Написание психологического заключения.
6. Выводы по занятию: определение направлений коррекционной помощи ребенку.

**Форма отчетности:** протокол, индивидуальный психофизиологический профиль подростка, психолого-педагогическое заключение.

**Литература:**

1. Уфимцева, Л.П. Диагностика психофизического развития подростков с выраженной степенью умственной отсталости/ Л.П. Уфимцева, Л.М. Сафонова. – Коррекционная педагогика. – 2007. - №1. – с.37-41.

# СПИСОК БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ

## ЛИТЕРАТУРА

### *Основная*

1. Бгажнокова, И.М. Психология умственно отсталого школьника /И.М.Бгажнокова. – М. Просвещение, 1987. – 96 с.
2. Винникова, Е.А. Дошкольная олигофренопсихология / Е.А.Винникова, С.А.Глуховская. - Уч. пособие для вузов. - Минск: БГПУ, 2012. - 216 с.
3. Исаев, Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков/ Д.Н.Исаев. - СПб.: Речь, 2003. – 296 с.
4. Исаев, Д.Н. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков: Учебное пособие для студ.мед. и пед.вузов/ Д.Н.Исаев, Т.А.Колосова. – СПб.: КАРО, 2012. – 176с.
5. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб.пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений/ В.В.Лебединский. – М.: Академия, 2003. – 144 с.
6. Процко, Т.А. Психолого-педагогическое обследование учащихся младших классов вспомогательной школы/ Т.А.Процко. – Мн.: БГПУ, 2000. – 104 с.
7. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника/ С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
8. Специальная психология: учеб. пособие / Е.С.Слепович [и др.]; под ред. Е.С.Слепович, А.М.Полякова. – Минск: Выш.шк., 2012. – 512 с.
9. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта. – 2-е изд., перераб. и дополн./ Л.М.Шипицына. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

### *Дополнительная*

1. Выготский, Л.С. Собрание соч.: В 6 т. – Т. 5: Основы дефектологии/ под ред. Т.А.Власовой. – М.: Педагогика, 1982. – 369с.
2. Забрамная С.Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения. / С.Д. Забрамная – М.: Просвещение, 1988. – 94 с.
3. Лубовский, В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития/ Научн.-исслед. ин-т дефектологии. Акад. пед. наук СССР/ В.И.Лубовский. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.
4. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии/ И.И.Мамайчук. – СПб.: Речь, 2006. – 224 с.
5. Общая и специальная дошкольная психология: методические рекомендации/ сост. С.А. Глуховская, – Мн.: Універсітэцкае, 2005. – 20 с.
6. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Л.В.Кузнецова, Л.И.Переслени, Л.И.Солнцева и др.; Под ред. Л.В.Кузнецовой. – М.: Академия, 2003. – 480 с.
7. Петрова, В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов/ В.Г. Петрова. – М.: Просвещение, 1968. – 158 с.
8. Петрова, В.Г., Белякова, И.В. Психология умственно отсталых школьников/ В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: АКАДЕМА, 2002. – 160 с.
9. Процко, Т.А. Особенности развития познавательной стороны психики у младших школьников с легкой степенью интеллектуальной недостаточности (умственной отсталости)/ Т.А. Процко. – Мн.: БГПУ, 2006. – 94 с.
10. Слепович, Е.С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии/ Е.С.Слепович, А.М.Поляков. – СПб.: Речь, 2008. – 247 с.
11. Шалимов, В.Ф. Клиника интеллектуальных нарушений: Учеб.пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений/ В.Ф.Шалимов. – М.: Академия, 2003. – 160 с.
12. Возрастная, педагогическая и коррекционная психология: Сб. науч. тр. вып. 2/ БГПУ, кафедра возраст. и пед. психологии; науч. редактор: Ю.С.Карандышев, Т.В.Сенько. – Мн.: БГПУ, 2000. – 178 с.

## ВОПРОСЫ к экзамену

1. Олигофренопсихология как наука: объект, предмет и задачи олигофренопсихологии. Связь олигофренопсихологии с другими науками. Принципы и методы олигофренопсихологии.
2. История становления олигофренопсихологии. Взгляды современных ученых на разработку вопросов теории и практики олигофренопсихологии.
3. Понятие «интеллектуальная недостаточность (умственная отсталость)». Причины интеллектуальной недостаточности.
4. Классификации интеллектуальной недостаточности.
5. Анализ существенных признаков интеллектуальной недостаточности. Клинико-психологические законы олигофрении (по Г.Е.Сухаревой). Психологическая структура дефекта при интеллектуальной недостаточности (по Л.С.Выготскому).
6. Особенности высшей нервной деятельности при интеллектуальной недостаточности. Основные типы учащихся с интеллектуальной недостаточностью.
7. Особенности проявления общих и модально - неспецифических закономерностей развития психики при интеллектуальной недостаточности.
8. Модально-специфические закономерности развития психики при интеллектуальной недостаточности.
9. Специфика использования методов в дошкольной олигофренопсихологии.
10. Психологические особенности развития детей первого года жизни с интеллектуальной недостаточностью.
11. Особенности проявления интеллектуальной недостаточности на разных возрастных этапах развития ребенка.
12. Требования к проведению диагностики детей с интеллектуальной недостаточностью.
13. Диагностический инструментарий при изучении дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.
14. Отграничение интеллектуальной недостаточности от сходных состояний.
15. Особенности развития деятельности у ребенка с интеллектуальной недостаточностью раннего возраста.
16. Особенности развития познавательной сферы у ребенка с интеллектуальной недостаточностью в раннем возрасте.
17. Особенности становления личности у ребенка с интеллектуальной недостаточностью в раннем возрасте.
18. Особенности развития анализаторов и ощущений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.
19. Особенности развития перцептивных действий у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.
20. Особенности развития восприятия у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.
21. Особенности развития памяти у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.
22. Особенности развития мышления у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.
23. Особенности развития речи у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.
24. Особенности развития игровой деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.
25. Особенности развития изобразительной деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.
26. Особенности развития музыкальной деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.
27. Особенности развития трудовой деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

недостаточностью.

28. Особенности развития общения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.
29. Условия развития личности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.
30. Особенности развития самосознания и самооценки у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью
31. Особенности развития мотивации у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.
32. Особенности развития эмоционально-волевой стороны личности дошкольника с интеллектуальной недостаточностью.
33. Особенности проявлений темперамента у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.
34. Особенности формирования способностей у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.
35. Особенности готовности к обучению в школе детей с интеллектуальной недостаточностью.
36. Общая характеристика деятельности при интеллектуальной недостаточности, особенности ее мотивационно-целевого и операционально-технического компонента.
37. Особенности развития и формирования основных (ведущих) видов деятельности у школьников с интеллектуальной недостаточностью.
38. Особенности чувственного познания у школьников с интеллектуальной недостаточностью.
39. Специфика пространственно-временной ориентировки у школьников с интеллектуальной недостаточностью. Особенности воображения при интеллектуальной недостаточности.
40. Особенности внимания у школьников с интеллектуальной недостаточностью.
41. Особенности памяти у школьников с интеллектуальной недостаточностью.
42. Общая характеристика мышления детей с интеллектуальной недостаточностью.
43. Общая характеристика речи школьников с интеллектуальной недостаточностью.
44. Своеобразие развития личности школьника с интеллектуальной недостаточностью.
45. Общая характеристика эмоций и чувств у школьников с интеллектуальной недостаточностью.
46. Общая характеристика волевых действий школьников с интеллектуальной недостаточностью.
47. Особенности формирования характера у школьников с интеллектуальной недостаточностью.
48. Психологические особенности детей и подростков с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.
49. Последовательность проведения диагностики детей и подростков с легкой, умеренной, тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Диагностический инструментарий.
50. Социально-психологическая характеристика семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью.