

В.Г. Петрова, И.В. Белякова

**ПСИХОЛОГИЯ  
УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ  
ШКОЛЬНИКОВ**

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Психология умственно отсталых детей (олигофренопсихология) — одно из направлений специальной психологии. Предметом ее изучения является познавательная деятельность и личное умственно отсталого ребенка. Исследования направлены на определение присущих детям отклонений в психическом развитии, выявление имеющихся у них положительных возможностей и условий, способствующих их реализации.

Олигофренопсихология занимает определенное место на стыке многих наук. Ее продвижение зависит от их успехов. Остановимся на этом положении.

Психология умственно отсталых детей исходит из тех современных *философских* концепций, которыми руководствуются исследователи, анализируя, обобщая и трактуя полученные ими материалы.

Основные психологические закономерности, подходы к изучению их взаимозависимостей определяются *общей психологией*.

Направления и этапы развития нормального ребенка представлены в *возрастной психологии*. Эти сведения дают возможность сопоставить ход развития нормальных и умственно отсталых детей и выявить специфику последних.

*Клиника олигофрении* осуществляет разносторонние наблюдения и исследования умственно отсталых детей в медицинском аспекте, изучая их в определенных условиях, тем самым дополняя и уточняя их характеристику.

*Олигофренопедагогика*, разрабатывая систему коррекционно-направленного воспитания и обучения умственно отсталых детей различных возрастов, теснейшим образом связана с изучением психологии этих детей. Она выявляет проблемы, решение которых требует психологических изысканий.

*Детская психиатрия* включает в сферу своей лечебной деятельности детей с умственной отсталостью, поскольку значительная их часть имеет различные психические заболевания.

*Физиология высшей нервной деятельности* дает материалы, объясняющие биологические причины отклонений в познавательной деятельности и личности умственно отсталых детей.

Представленные в книге фактические материалы получены преимущественно в исследованиях, проводившихся в лаборатории специальной психологии НИИ дефектологии (в настоящее время — ИКП РАО). Теоретические основы олигофренопсихологического развития. В нем объединены результаты исследований психических процессов, оказывающих определяющее влияние на обучение и воспитание и, следовательно, на развитие умственно отсталых учащихся.

Познавательная деятельность учеников специальных (коррекционных) школ VIII вида наиболее изучена. Результаты многолетних экспериментальных исследований, как имеющие огромное практическое значение, должны быть известны психологам и дефектологам и использоваться ими в практической работе.

Четвертый раздел — «Личность умственно отсталых школьников» — знакомит с особенностями личности умственно отсталых учащихся, со своеобразием ее проявлений. Речь идет также о том, что следует противостоять отрицательным, негативным формам поведения, которые иногда можно наблюдать в обществе по отношению к лицам со сниженным интеллектом, а также способствовать проявлению к ним человеческого интереса и доброжелательности.

## РАЗДЕЛ I. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ ГЛАВА 1. ПОНЯТИЕ «УМСТВЕННО ОТСТАЛЫЙ РЕБЕНОК»

Понятие «умственно отсталый ребенок», принятое в отечественной и в зарубежной дефектологии, относится к весьма разнородной по составу массе детей (они составляют более 2% от общей детской популяции), которых объединяет наличие органического повреждения мозга, имеющего диффузный, т.е. широко распространенный, как бы разлитой характер.

Морфологические изменения, хоть и с неодинаковой интенсивностью, захватывают многие участки коры головного мозга, нарушая их строение и функции. Конечно, не исключены и такие случаи, когда диффузное, разлитое поражение коры сочетается с отдельными, более выраженными локальными (ограниченными, местными) нарушениями, иногда захватывающими и подкорковые системы, что обуславливает возникновение у ребенка многообразных, с различной степенью выраженности отклонений, проявляющихся во всей психической деятельности, преимущественно в мыслительной.

Зарубежные психологи, занимающиеся дефектологическими проблемами, говоря об умственной отсталости, обычно расширяют это понятие, включая в него и умственную недостаточность, возникновение которой бывает обусловлено резко неблагоприятными социальными условиями развития ребенка в раннем детстве. Имеется в виду дефицит эмоциональных и интеллектуальных контактов с окружающими людьми, регулярное недоедание и т.п. (F. Gallaghere, O. Meher, M. Saidenfeld и др.).

В отечественной литературе последних лет также можно встретить сообщения о случаях умственной отсталости, не обусловленной поражением коры головного мозга. Заметим, однако, что наши диагностические средства, вполне вероятно, не всегда бывают достаточно совершенны.

В настоящее время в России делаются попытки вместо термина «умственно отсталый» использовать его синонимы, поскольку данный термин говорит прежде всего о неадекватности ребенка в умственном плане, а он имеет отклонения и моторики, и эмоционально-волевой сферы, и личности в целом. Кроме того, такая формулировка диагноза тяжело воспринимается родителями. Поиск более приемлемого термина пока не привел к успеху. Удовлетворительная замена к настоящему моменту не найдена. Предлагавшиеся термины «дети с отклонениями в развитии» «дети с особыми нуждами» и другие не получили признания так как слишком расплывчаты и могут быть отнесены к детям разных категорий. Вместе с тем в современной зарубежной литературе широко используются термины «Mentally retarded children» «Schwachsinniger Kinder», и мы также позволяем себе остаться в рамках традиционной, хорошо понятной педагогам, психологам и медикам терминологии.

Умственно отсталые дети в большинстве своем обучаются в школах и школах-интернатах, которые раньше, до конца XX в назывались вспомогательными, а в настоящее время — специальными (коррекционными) общеобразовательными школами VI вида. (В пособии, чтобы избежать повторений, может встречаться: неполное название данного типа школ.) Некоторая часть умственно отсталых детей посещают классы коррекционно-развивающегося обучения (КРО), организованные при массовых общеобразовательных школах, а также обучаются индивидуально в домашних условиях.

В России принято разделять умственно отсталых детей на *олигофренов* и *не олигофренов*. Мы считаем такое разделение целесообразным, поскольку оно в известной мере определяет возможности их продвижения в развитии.

Остановимся подробнее на этом вопросе.

Большую часть умственно отсталых детей составляют олигофрены (от греч. *oligos* — мало, *phrenos* — ум). Поражение мозговых систем, главным образом наиболее сложных и поздно формирующихся структур мозга, обуславливающее недоразвитие и нарушения психики, возникает уже на ранних этапах развития: во внутриутробном периоде, при рождении или в первый год—полтора жизни, т.е. до периода становления речи. При олигофрении органическая недостаточность мозга носит резидуальный (остаточный), непрогредиентный (неусугубляющийся) характер. Ребенок оказывается практически

здоровым. Хотя его развитие осуществляется на дефектной основе, есть основания для оптимистического прогноза.

Умственная отсталость, возникшая в более поздний период жизни ребенка, встречается относительно редко. Она входит в ряд понятий, среди которых есть и *деменция* (слабоумие). Деменция может явиться следствием органических заболеваний мозга (например, менингоэнцефалит), травм мозга (сотрясения, ушибы) и др. При деменции наблюдается прогрессирующая деградация ребенка. Однако в отдельных случаях с помощью лечения можно добиться некоторого замедления этого процесса. Не следует относить к числу олигофренов детей, страдающих прогрессивно текущими, усугубляющимися заболеваниями, обусловленными *наследственными нарушениями обмена веществ*. Эти дети неуклонно деградируют. Их умственная отсталость с возрастом становится все более резко выраженной.

Скажем лишь, что существенных положительных изменений в развитии детей с умственной недостаточностью, которую нельзя квалифицировать как олигофрению, ожидать вряд ли возможно. Это и дает основание для разделения умственно отсталых детей на олигофренов и не олигофренов.

Наиболее многочисленной, разносторонне изученной и перспективной в плане развития категорией являются дети с легкой и умеренной степенью олигофрении. В дальнейшем изложении, употребляя термины «умственно отсталый ребенок», «учащиеся специальных (коррекционных) общеобразовательных школ», «ученики коррекционных школ VIII вида», «школьники с недостатками умственного развития», «учащиеся с интеллектуальной недостаточностью», мы постоянно будем иметь в виду только эти клинические группы. Заметим, что дети, входящие в каждую из этих групп, имеют значительные отличия, которые, в свою очередь, можно классифицировать.

Дети-олигофрены характеризуются стойкими нарушениями и недоразвитием всех психических процессов, что отчетливо обнаруживается в сфере познавательной деятельности (особенно в плане словесно-логического мышления) и личностной сфере. При этом проявляется не просто отставание от нормы, но и глубокое своеобразие развития. Умственно отсталые дети не могут быть приравнены к нормально развивающимся детям более младшего возраста. Именно поэтому в нашей литературе мы не встретим понятие «умственный возраст» ребенка, которое довольно широко распространено в зарубежной психологии.

Умственная отсталость по-разному сказывается — не в равной мере — на разных сторонах психической деятельности ребенка. Наблюдения и экспериментальные исследования дают материалы, позволяющие говорить о том, что одни психические процессы оказываются у ребенка измененными более резко, другие остаются относительно сохранными. Этим в определенной мере обусловлены существующие между детьми индивидуальные различия, обнаруживающиеся и в познавательной деятельности, и в личностной сфере, а также в неодинаковой возможности продвижения.

Дети-олигофрены практически здоровы и способны к развитию, что по существу отличает их от слабоумных детей всех прогрессивных форм умственной отсталости. Хотя развитие олигофренов осуществляется замедленно, типично, со многими, подчас весьма резкими отклонениями от нормы, оно представляет, собой поступательный процесс, вносящий качественные изменения в познавательную деятельность детей и в их личностную сферу. Этими изменениями обуславливается возможность социальной трудовой адаптации умственно отсталых выпускников, их интеграция в окружающее общество.

Структура психики ребенка, отклоняющегося в своем развитии от нормы, в том числе и умственно отсталого, чрезвычайно сложна. В соответствии с теоретическими положениями Л.С.Выготского, одного из основоположников специальной психологии в России, следует различать у ребенка первичный дефект и вторичные осложнения.

Характерными для умственно отсталых детей признаками неполноценности корковой деятельности являются слабость ориентировочной деятельности, инертность нервных процессов, повышенная склонность к охранительному торможению и др.

Как уже было сказано, наряду с отчетливо выраженными недостатками, обнаруживающимися в психической деятельности олигофренов, этим детям присущи некоторые положительные возможности, которые служат основой процесса их развития. Именно на них ориентируются учителя, организуя коррекционную работу в специальной школе для умственно отсталых детей (прежнее название — вспомогательные школы).

Дети-олигофрены существенно различаются по степени выраженности дефекта. С 90-х гг. XX в. в России стали пользоваться международной классификацией умственно отсталых, на основании которой детей разделяют на 4 группы: с легкой, умеренной, тяжелой и глубокой степенью умственной отсталости. Зарубежные психологи основываются на определении интеллектуального коэффициента ребенка (IQ). По их данным, при легкой умственной отсталости IQ равен 70, при умеренной — находится в диапазоне от 70 до 50, при тяжелой — в диапазоне от 50 до 25, при глубокой — от 25 до 0.

Причины появления на свет умственно отсталого ребенка различны. Обычно выделяют эндогенные (внутренние) и экзогенные (внешнесредовые) факторы. Установлено, что преобладают генетические формы умственной отсталости, которые относятся к числу врожденных. Однако существенную роль в возникновении нарушений играют вирусные заболевания матери {например, краснуха}, отравление плода алкоголем, наркотиками, неумеренное употребление лекарств, эндокринные заболевания матери, хромосомные нарушения. Определенное значение имеют травмы головного мозга ребенка, которые он может получить во внутриутробном периоде развития, во время родов или в первый год—полтора жизни. В настоящее время все большую роль начинает играть ухудшение экологической и экономической обстановки, наблюдаемое в нашей стране.

В последние годы все более остро встает проблема сложных дефектов развития детей. Состав учащихся специальных школ VIII вида утяжеляется. Умственная отсталость учеников сочетается с нарушениями сенсорных систем (зрения и слуха). Распространенность умственной отсталости среди незлышащих и слабослышащих составляет примерно 10 %. Среди незлышащих и частично злышащих их около 20 %. В ряде случаев умственная отсталость сочетается с нарушениями опорно-двигательной системы, с аутизмом. Исследования показали, что в большинстве случаев сложные дефекты имеют генетическое происхождение.

Наличие у ребенка сложного дефекта резко изменяет и затормаживает весь ход его развития, снижает возможности коррекции недостатков, существенно затрудняет организацию учебно-воспитательного процесса. Успешная работа с такими детьми требует от учителя большого терпения, постоянного внимания к каждому ребенку, владения широким кругом знаний.

Дети со сложными дефектами представляют отдельную проблему. Они должны специально изучаться. Однако исследований такого рода пока еще очень мало. В данном пособии речь идет о таких умственно отсталых учениках, у которых дополнительные отклонения или отсутствуют, или нерезко выражены.

Умственно отсталые школьники представляют собой особую категорию детей. Они отличаются от учащихся других видов специальных школ. Однако состав учеников каждой школы VIII вида весьма разнообразен. В связи с этим в нашей стране, как и в других странах, ведущими детскими психиатрами разрабатываются классификации умственной отсталости. Обычно они основываются на клинико-патогенетическом принципе (Д.Н.Исаев, 1982; М.С.Певзнер, 1959; Г.Е.Сухарева, 1965, и др.). Дефектологи, работающие в специальных школах VIII вида, пользуются классификацией, предложенной М. С. Певзнер. Эта классификация позволяет понять причины,

обуславливающие особенности различных сторон психической деятельности и поведения детей-олигофренов, и облегчает поиск путей коррекционно -воспитательной работы.

М. С. Певзнер выделила *пять основных форм олигофрении*:

- 1) неосложненную;
- 2) с преобладанием процессов возбуждения или торможения;
- 3) со снижением функций анализаторов или с речевыми отклонениями;
- 4) с психопатоподобным поведением;
- 5) с выраженной недостаточностью лобных отделов коры головного мозга.

Из этих пяти форм первые две являются наиболее распространенными.

*Неосложненная форма* олигофрении характеризуется уравновешенностью нервных процессов. Эмоционально-волевая сфера при этой форме относительно сохранна. Отклонения в плане познавательной деятельности не сопровождаются грубыми нарушениями отдельных анализаторов. Ребенок способен к целенаправленной деятельности в тех случаях, когда предложенное задание ему понятно и доступно. В привычной ситуации его поведение адекватно, он послушен и доброжелателен по отношению к окружающим. Родители часто не замечают отставания ребенка в плане, речи, памяти, мышления и считают его благополучным. Такие дети обычно оказываются неподготовленными к общеобразовательной школе. Очень быстро они становятся стабильно неуспевающими учениками. Перевод такого ребенка в специальную школу VIII вида или в специальный класс дает ему возможность не чувствовать себя несостоятельным в учебе. Он успешно овладевает программой, с удовольствием работает в мастерской. Прогноз его развития и социальной адаптации благополучен.

При олигофрении, характеризующейся *неустойчивостью эмоционально-волевой сферы по типу возбудимости или заторможенности*, присущие ребенку отклонения отчетливо проявляются в изменениях поведения и деятельности. Возбудимые олигофрены часто беспокойны, импульсивны, расторможены, двигательно беспокойны, чрезвычайно отвлекаемы, непослушны, конфликтны. Они не обращают внимания на замечания взрослых.

В классе возбудимые дети работают неровно, чрезмерно торопливо. С видимым удовольствием посещают мастерские, но делают все непродуманно, небрежно. У них часто бывают срывы в поведении, приводящие к неприятным последствиям. Этим ученикам особенно необходима спокойная обстановка и смена видов деятельности. В процессе коррекционно-направленного обучения и воспитания, осуществляемого с учетом индивидуальных особенностей учащихся, возбудимые олигофрены становятся более уравновешенными и трудоспособными. Они социально адаптируются, однако временами конфликтуют с членами коллектива по мелким, незначительным поводам и могут проявлять недисциплинированность. Заторможенные олигофрены отличаются вялостью, замедленностью, инертностью, которые обнаруживаются в их моторике, поведении, сниженной работоспособности. Они продвигаются медленно. Им нужно много времени, чтобы организовать свою деятельность. Они не успевают за своими товарищами по классу. Торопить их бесполезно, так как у них свой темп работы. В мастерской они трудятся старательно, с определенной тщательностью, но замедленно. Прогноз на будущее у таких учеников неплохой. Они вполне приемлемы для окружающих, неконфликтны, старательны. Однако от них нельзя требовать большой продуктивности.

У олигофренов *с нарушениями функций анализаторов* или специфическими *речевыми отклонениями* диффузное поражение коры сочетается с более глубокими локальными повреждениями мозговой системы. Такие дети помимо основного дефекта — умственной отсталости — имеют дефекты слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата. Они учатся обычно в специальных классах, организуемых в школах для детей со снижением слуха, для детей с детским церебральным параличом или с иссушениями речи. Их жизненные перспективы

ограничены, поскольку наличие двойного, а тем более тройного дефекта резко затрудняет их продвижение и снижает возможности социально-трудовой адаптации.

При олигофрении с *психопатоподобным поведением* у ребенка резко нарушена эмоционально-волевая сфера, проявляются характерное недоразвитие личностных компонентов, снижение критичности относительно себя и окружающих людей, расторможенность влечений, склонность к неоправданным аффектам. Среди таких детей встречаются «бегунки», т. е. ученики, которые без видимых причин убегают из школы или школы-интерната, садятся в проходящий транспорт и едут, сами не зная, куда едут и зачем. Коррекционная работа, проводимая с этими детьми, предусматривает в первую очередь формирование эмоций и воли, выработку поведения, приемлемого для окружающих.

При олигофрении с выраженной *недостаточностью лобных отделов коры головного мозга* отклонения в познавательной деятельности ребенка сочетаются с изменениями личности по лобному типу и сопровождаются резкими нарушениями моторики. Эти дети вялы, безынициативны, беспомощны. Их речь бессодержательна, многословна, имеет подражательный характер. Дети не способны к психическому напряжению, целенаправленной деятельности, активности. Они слабо учитывают ситуацию. Эти школьники не любят труд, стремятся избежать выполнения простых бытовых обязанностей, а тем более работы в мастерских. Их развитие осуществляется замедленно. Однако они, несомненно, продвигаются и к концу школьного обучения становятся способными к элементарным видам труда. Количество таких детей невелико, но оно имеет тенденцию к увеличению.

В психической деятельности умственно отсталых детей обнаруживаются как общие, так и специфические особенности.

Под *общими* особенностями имеются в виду такие черты психики, которые присущи всем умственно отсталым ученикам, что и служит основанием для их объединения в единую категорию детей, отклоняющихся в развитии, и соответственно для направления их в специальную школу VIII вида. Так, всем умственно отсталым детям свойственны существенные отклонения в словесно-логическом мышлении, нарушения высших процессов памяти, произвольного внимания. С учетом этих общих психологических особенностей детей строится содержание учебных программ учебников, разрабатываются специальные методики.

*Особые* черты психики в значительной мере обусловлены своеобразием структуры дефекта, его принадлежностью к одной из пяти групп олигофрении, выделенных М.С.Певзнер. Так, величаются школьники с резкими нарушениями поведения и деятельности, с грубыми моторными затруднениями, с выраженными недостатками фонетико-фонематического слуха и др. Для каждой из таких групп учеников предусматриваются специальные упражнения, имеющие коррекционный характер, направленные на преодоление свойственных им недостатков.

И наконец, встречаются отдельные ученики, имеющие *специфические* особенности, которые резко выделяют их из среды одноклассников. Так, ребенок может крайне слабо ориентироваться в пространстве, что вызывает у него большие трудности при обучении письму, чтению, математике и другим предметам. Такой ребенок особенно нуждается в индивидуальном подходе, без которого он не сможет усвоить учебную программу.

Следует кратко сказать об олигофреноподобных детях. В большинстве случаев они приходят в школу из детских домов. В раннем детстве такие ученики находились в Доме малютки. Они никогда не знали материнской заботы и ласки, эмоционального контакта с родителями, т. е. жили в условиях ранней детской депривации. Продолжая свое обучение и воспитание в детском доме, такие дети отстают от своих сверстников, имевших нормальное детство, и в личностном развитии, и в становлении познавательной деятельности. К школьному возрасту по поведению, интересам, состоянию речи и

мышления они оказываются на одном уровне с умственно отсталыми детьми. Их недоразвитие носит стойкий характер.

И хотя нередко они направляются в специальную коррекционную школу VIII вида, к старшим классам некоторые из них по возможностям социализации и другим критериям обгоняют своих одноклассников. Именно они нередко стремятся снять поставленный им диагноз, и некоторые из них достигают желаемого. В ряде случаев такие выпускники в дальнейшем продолжают свое образование.

## **ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

В чрезвычайно сложной проблеме умственной остается вопрос о возможностях развития детей-олигофренов является весьма важным как для понимания проблемы и теоретической ее разработки, так и для практики воспитания, обучения и подготовки учащихся к социально-трудовой адаптации. Одним из главных положений отечественной олигофренопсихологии является утверждение, что дети-олигофрены способны к развитию, т. е. у них мог. возникать качественно новые, более сложные психические образования (Л.С.Выготский, Л. В. Занков и др.). Это положение подтверждается многочисленными экспериментальными исследованиями и наблюдениями. Вместе с тем не снимается со счета и тот факт, что развитие умственно отсталого ребенка осуществляется на аномальной основе, что обуславливает его замедленность, своеобразные черты и существенные отклонения от нормального развития.

Следует заметить, что вопрос о возможностях развития умственно отсталого ребенка неоднозначно решается различными зарубежными психологами. Одни из них разделяют позицию русских дефектологов. Другие высказываются более радикально, приводя материалы наблюдений, свидетельствующие о возможностях достижения умственно отсталыми детьми уровня нормы (Е. Н. Моргачева). (Вероятно, в этих случаях речь идет о продвижении детей с задержками психического развития, неправомерно отнесенных к числу умственно отсталых.) Третьи отрицают возможность подлинного развития умственно отсталых, утверждают неизменность величины их интеллектуального коэффициента (IQ), с помощью которого зарубежные психологи судят об уровне умственного развития ребенка.

Рассматривая вопрос о развитии детей-олигофренов, следует определить характер их возможностей и направленность предполагаемого продвижения, а также выявить те факторы, которые могут способствовать этому процессу. Эти сведения необходимы для разработки общих теоретических подходов к проблеме, а также для расширения и уточнения конкретных знаний о психологических особенностях олигофренов, о присущих им недостатках и имеющихся у них ресурсах развития. Они важны и при разработке новых экспериментальных методик, используемых при изучении психических процессов и свойств личности умственно отсталого ребенка, при выборе проб, имеющих диагностическое значение и, следовательно, способствующих не только правильному комплектованию специальных детских учреждений, но и осуществлению индивидуального и дифференцированного подходов в школах VIII вида и детских садах. Конкретные данные нужны для организации учебно-воспитательной работы, проводимой с ребенком в семье, в специальном учреждении, в специальном классе, находящемся в массовой школе. Они имеют большое значение для определения общей направленности обучения, построения методик, для обоснования конкретных приемов педагогического воздействия. Эти сведения в известной мере позволяют прогнозировать возможные успехи детей в будущем, т.е. предвидеть результативность многолетних усилий, затрачиваемых темп, кто принимает участие в их воспитании и обучении. Рассматривая вопрос о развитии умственно отсталых деки, следует подчеркнуть мысль, впервые



высказанную русским психологом и врачом Г.Я.Трошиным (1915), а затем четко сформулированную и обоснованную Л.С.Выготским (1935), о единстве основных закономерностей развития нормального и аномального ребенка. Эта мысль весьма продуктивна, поскольку устанавливает определенные отношения между нормальным и аномальным развитием, объединяет их, а не возводит между ними преграду. образом, концепция развития ребенка, тщательно и многосторонне изучавшаяся многими ведущими психологами и обобщенно отраженная в основных теоретических положениях детской психологии, оказывается приложимой при рассмотрении и построении концепции развития умственно отсталых детей.

Признание единства основных закономерностей развития, имеющих место в норме и патологии, направляет внимание исследователей не только на выявление недостатков, свойственных познавательной деятельности и личности ребенка-олигофрена, но и на определение имеющихся у него потенциальных возможностей, которые, собственно, и обеспечивают его продвижение в общем развитии. Таким образом, предпринимаемый поиск приобретает определенную перспективу.

Одним из выводов, непосредственно вытекающих из рассмотренного выше положения, является утверждение об идентичности факторов, влияющих на развитие тех и других детей. Развитие нормального ребенка осуществляется в результате комплекса воздействия биологических и социальных факторов. Первые из них — наследственность, физиологические изменения организма, увеличение роста, веса, происходящие по мере жизни ребенка. Вторые — взаимоотношения в семье, в коллективе сверстников, применяемые способы воспитания и обучения и др. Из множества социальных факторов наибольшая роль принадлежит обучению в широком смысле этого слова. Обучение идет впереди развития и стимулирует его.

При умственной отсталости оба фактора также воздействуют на ребенка. Биологический определяет время наступления вредности, наличие сопутствующих нарушений и глубину дефекта, а также его структуру, что непосредственно сказывается на темпе и характере развития ребенка, обнаруживаясь в индивидуальных проявлениях. Возникший у ребенка первичный дефект в дальнейшем приводит к возникновению вторичных и третичных отклонений. Однако биологические факторы не следует считать только отрицательными. Они обуславливают и определенные положительные изменения, происходящие в организме ребенка по мере его роста. Биологическая неполноценность ребенка является фактором, препятствующим усвоению им общечеловеческой культуры. Роль социальных факторов очень велика. Они могут в известной мере способствовать сглаживанию присущих ребенку отклонений, содействовать его продвижению в плане становления познавательной деятельности и формирования личности, или, напротив, усугубить его дефекты. Это зависит от характера социальных факторов, их направленности и силы воздействия.

Возможности коррекции недостатков психической деятельности олигофренов несомненны. Однако положительное воздействие на психическое развитие умственно отсталых детей обоих факторов может давать хоть и значительные, но ограниченные результаты. Умственная отсталость по существу своему является необратимым состоянием.

Установлено, что обучение, в широком понимании этого термина, оказывает решающее влияние на ход развития ребенка-олигофрена, положительно изменяя структуру его личности и познавательные процессы, повышая активность и целенаправленность деятельности. Факты говорят о том, что постепенно дети приобретают умение подчинять свою деятельность определенному намерению, словесным указаниям. У них последовательно формируются произвольные процессы, проявляющиеся в умении концентрировать и удерживать на чем-либо свое внимание, преднамеренно пользоваться приемами запоминания и т.п. Заметно улучшаются

понимание речи окружающих и собственная речь, а также поведенческие реакции. Дети становятся более адекватными во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми.

Обучение для умственно отсталого ребенка более значимо, чем для его нормально развивающегося сверстника. Это обусловлено тем, что дети с недостатками умственного развития характеризуются меньшими возможностями самостоятельно понимать, осмысливать, сохранять и использовать получаемую из окружающей среды информацию, т.е. меньшей, чем в норме, личностной активностью и сформированностью различных сторон познавательной деятельности.

Однако для продвижения умственно отсталого ребенка в развитии, в умении адаптироваться к окружающей среде важным фактором является не всякое, а специально организованное обучение. Его необходимость вызвана своеобразием личности и познавательной деятельности, свойственным этим детям, отчетливо обнаруживающимся на всех возрастных этапах, в самых различных видах деятельности. Такое обучение дает учащимся определенный круг знаний, практических и трудовых умений и навыков, позволяет успешнее находить свое место в окружающем социуме. Оно направлено на продвижение детей в общем развитии, на формирование у них положительных личностных черт, предусматривает коррекцию имеющихся недостатков, дифференцированный и индивидуальный подход к каждому ребенку, другими словами, создает условия, необходимые для максимально всестороннего продвижения.

Хотя умственно отсталые дети способны к развитию, даже при наличии специально организованных, адекватных для их состояния условий, темп их поступательного движения носит замедленный и качественно измененный характер. Они с большим трудом овладевают тем, что нормальный ребенок усваивает самостоятельно, естественным путем. Быстро забывают, казалось бы, хорошо усвоенное, в связи с чем требуется многократное возвращение к пройденному. Объем получаемых ими знаний невелик. Умения и навыки требуют упорной работы по их закреплению, в противном случае быстро распадаются.

Мы говорили уже, что умственная отсталость не ведет к снижению продуктивности в равной степени всех психических процессов. Обычно наиболее ущербными у олигофренов оказываются мыслительная деятельность и волевая регуляция, более сохранены — эмоциональная сфера и моторика. Психика умственно отсталого ребенка представляет собой своеобразную, причудливо «перекошенную», с нарушенными пропорциями отдельных звеньев, составляющих ее систему, в целом далеко не идентичную той, что имеет место при нормальном развитии. Аномалия системы обнаруживается в различных аспектах деятельности детей-олигофренов.

Индивидуальное развитие ребенка-олигофрена нередко грубо нарушается не только в силу внутренних объективных причин, обуславливающих его умственную отсталость. Существенная роль принадлежит и внешним факторам. К их числу относятся неблагоприятные взаимоотношения в семье, когда контакт родителей с ребенком сводится преимущественно к удовлетворению чисто физиологических потребностей. В результате ребенок лишь в малой степени овладевает необходимыми для его развития предметными действиями и речью. Позднее он оказывается фактически вне детского коллектива, не участвует в ролевых играх, что резко ограничивает познание окружающей действительности, препятствует развитию социальных отношений и становлению его личностных черт.

Вместе с тем исследователи утверждают, что дети-олигофрены проходят все основные этапы детского развития. Поступательное движение происходит, но с большими затруднениями и отклонениями. При этом своеобразие психики умственно отсталого ребенка, присущие ей дефекты неукоснительно обнаруживаются на каждом этапе развития. Отмечаемые сдвиги осуществляются в значительно более поздние, чем в норме, сроки. Дети длительное время задерживаются на каждом предыдущем этапе и с трудом переходят к последующим.

Так, ученики специальной школы для умственно отсталых детей, выполняя несложные практические задания, пользуются словами, создает условия, необходимые для максимально всестороннего продвижения. I

Хотя умственно отсталые дети способны к развитию, даже при I наличии специально организованных, адекватных для их состояния условий, темп их поступательного движения носит замедленный и качественно измененный характер. Они с большим трудом ; овладевают тем, что нормальный ребенок усваивает самостоятельно, естественным путем. Быстро забывают, казалось бы, хорошо I усвоенное, в связи с чем требуется многократное возвращение к пройденному. Объем получаемых ими знаний невелик. Умения и навыки требуют упорной работы по их закреплению, в противном случае быстро распадаются.

Мы говорили уже, что умственная отсталость не ведет к снижению продуктивности в равной степени всех психических процессов. Обычно наиболее ущербными у олигофренов оказываются мыслительная деятельность и волевая регуляция, более сохранными — эмоциональная сфера и моторика. Психика умственно отсталого ребенка представляет собой своеобразную, причудливо «перекошенную», с нарушенными пропорциями отдельных звеньев, составляющих ее систему, в целом далеко не идентичную той, что имеет место при нормальном развитии. Аномалия системы обнаруживается в различных аспектах деятельности детей-олигофренов.

Индивидуальное развитие ребенка-олигофрена нередко грубо нарушается не только в силу внутренних объективных причин, обуславливающих его умственную отсталость. Существенная роль принадлежит и внешним факторам. К их числу относятся неблагоприятные взаимоотношения в семье, когда контакт родителей с ребенком сводится преимущественно к удовлетворению чисто физиологических потребностей. В результате ребенок лишь в малой степени овладевает необходимыми для его развития предметными действиями и речью. Позднее он оказывается фактически вне детского коллектива, не участвует в ролевых играх, что резко ограничивает познание окружающей действительности, препятствует развитию социальных отношений и становлению его личностных черт.

Вместе с тем исследователи утверждают, что дети-олигофрены проходят все основные этапы детского развития. Поступательное движение происходит, но с большими затруднениями и отклонениями. При этом своеобразии психики умственно отсталого ребенка, присущие ей дефекты неукоснительно обнаруживаются на каждом этапе развития. Отмечаемые сдвиги осуществляются в значительно более поздние, чем в норме, сроки. Дети длительное время задерживаются на каждом предыдущем этапе и с трудом переходят к последующим.

Так, ученики специальной школы для умственно отсталых детей, выполняя несложные практические задания, пользуются пре-  
последних он разделил на три категории в зависимости от уровня интеллектуального развития (идиоты, имбецилы, отсталые) и представил конкретные материалы о каждой из них.

Многие данные, на которых основываются труды Г.Я.Трошина, в настоящее время относятся к прошлому науки. Однако основная гуманистическая направленность этого труда, огромный фактический материал, который в нем проанализирован и обобщен, несомненно, делают его существенной вехой на пути становления психологии умственно отсталых детей.

Крупным событием в истории развития олигофренопсихологии была организация в Москве Научно-практического института детских домов и специальных школ (1929), где открылась первая и единственная в то время в нашей стране лаборатория специальной психологии. Исследовательскую работу в этой лаборатории начинали Л.С.Выготский, Л.В.Занков, И.М.Соловьев и др. В 40-е гг. XX в. этот институт стал называться Научно-

исследовательским институтом дефектологии (НИИД), а в 90-е гг. — был переименован в Институт коррекционной педагогики (ИКП).

Талантливый ученый, пропагандист и организатор, Л.С.Выготский сформулировал целый ряд интересных и продуктивных положений, относящихся к общей, детской и возрастной психологии. Многие из них сыграли огромную роль в формировании теоретических основ специальной психологии, в том числе и психологии умственно отсталого ребенка. Не имея возможности и необходимости в данном пособии сколько-нибудь подробно рассматривать взгляды Л.С.Выготского в их совокупности, кратко остановимся на некоторых из его высказываний, наиболее значимых для анализируемых нами проблем.

Весьма важным является положение о системности строения психики человека, в свете которого нарушение даже одного из звеньев системы изменяет ее функционирование в целом и в дальнейшем обуславливает более или менее существенные отклонения в психической деятельности субъекта. Применительно к умственно отсталым детям данное положение означает, что их своеобразие неукоснительно обнаруживается во всех проявлениях психики.

Продуктивным для анализа и последующего прогноза успешности продвижения всякого ребенка, в том числе и отклоняющегося в своем развитии от нормы, является выдвинутое Л.С.Выготским положение о зонах развития, которые, к сожалению, автор успел лишь обозначить, но не раскрыл во всей полноте. Л. С. Выготский говорил о наличии у каждого ребенка двух зон развития. Одна из них — зона актуального развития — определяется теми заданиями, которые ребенок в данный момент может выполнить самостоятельно. Другая — зона ближайшего развития — определяется содержанием тех задач, с которыми ребенок в состоянии справиться только с помощью взрослого. Последнее свидетельствует о том, что в будущем ребенок сможет самостоятельно выполнять, эти задания. Таким образом, зона ближайшего развития ) величину и сущность того продвижения, на которое ближайшем будущем способен ребенок.

Положение о зоне ближайшего развития привлекает внимание психологов к выявлению потенциальных возможностей ] тех реальных основ, которые позволяют прогнозировать его продвижение.

Уделяя внимание проблеме воспитания, Л.С.Выготский писал, что коллектив — важный фактор в развитии ребенка. Умственно отсталые дети проводят много времени в школе, где обучаются и трудятся, находясь в обществе сверстников. Поэтому возникает вопрос о наиболее целесообразной организации детского коллектива в специальной школе, о роли его компенсаторных влияний.

Ряд работ Л. С. Выготского был специально посвящен проблеме умственной отсталости, которая его живо интересовала, побуждала к размышлениям, к научным поискам решения основных проблем. Среди интересных, не потерявших своего значения идей, экспериментально подтвержденных большим количеством исследований, следует выделить некоторые наиболее актуальные в наши дни. К их числу, как нам уже приходилось говорить, относится утверждение о принципиальном единстве общего направления развития нормального и аномального ребенка и идентичности факторов, обуславливающих продвижение. Это положение способствовало организации продолженных во времени исследований (лонгитюдных), которые позволяют проследить становление познавательной деятельности и личности детей-олигофренов. Оно же послужило базой для обоснования необходимости сопоставления того, насколько успешно продвигаются учащиеся специальной и массовой школ в познании окружающего мира, критичности к себе и другим людям, интеграции в социальную среду.

Не меньшее значение для олигофренопсихологии имеет положение о первичном и вторичных отклонениях в развитии аномального ребенка, определяющее направления педагогической работы, которая должна осуществляться в целях коррекции дефекта умственно отсталого школьника.

Продуктивна мысль Л. С. Выготского об измененном, при умственной отсталости, соотношении интеллекта и аффекта. Она явилась импульсом для многих исследований, направленных на изучение личности детей-олигофренов.

В рамках данного учебного пособия было бы нецелесообразным продолжать перечень теоретических положений Л. С. Выготского, жизненно важных для развития олигофренопсихологии. Однако читателю необходимо представить себе историческую значимость идей этого ученого в разработке теоретических основ психологии умственно отсталого ребенка.

Л. С. Выготский был редактором и одним из авторов первой в нашей стране книги, в которой рассматривались центральные проблемы психологии умственно отсталого ребенка (Умственно отсталый ребенок. — М., 1935). В книге опубликованы также материалы Л. В. Занкова и И.М.Соловьева. Л.С.Выготский был не только выдающимся ученым, но и пропагандистом своих идей, организатором, собравшим вокруг себя молодых, энергичных, полных сил и стремлений работать единомышленников. Он объединил вокруг себя группу талантливых сотрудников, которые продолжили изучение аномальных детей в свете его идей. К их числу относятся Л. В. Занков, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф и др.

В начале 30-х гг. Л. В. Занковым было предпринято многоплановое изучение проблемы памяти. Исследователь внес принципиально важный вклад в теоретическую разработку этой проблемы, опровергнув бытовавшее в ту пору мнение о том, что умственно отсталым детям на протяжении всех лет обучения наиболее свойственно механическое запоминание, в котором они подчас не уступают нормально развивающимся сверстникам. Результаты ряда экспериментальных исследований, выполненных им с использованием оригинальных методик, убедительно показали, что роль понимания материала при его запоминании учениками специальной школы, степень его осмысливания с возрастом увеличиваются. Были получены новые данные, характеризующие общее направление и этапы развития памяти этих детей, а также условия, которые этому развитию способствуют. Первая статья по этой проблеме была опубликована в 1935 г. в сборнике «Умственно отсталый ребенок». Она с интересом читается и в наши дни.

Именно Л. В. Занков впервые поставил вопрос о том, что повторение материала должно быть не только многократным, но и модифицированным. Под его руководством Х.С.Замским (1954) было выполнено большое исследование, результаты которого дали необходимое обоснование практике обучения.

Л. В. Занков изучал память умственно отсталых и нормальных школьников в сравнительном плане, проводил экспериментальную работу с детьми различных возрастов, выявляя те изменения, которые возникают в памяти учеников при их переходе начальных классов в старшие.

Впервые в отечественной психологии Л. В.Занковом было показано, что характер поставленной перед школьниками задач, по-разному влияет на мнемические процессы учащихся.

Существенным шагом в изучении проблемы памяти является утверждение Л.В.Занковым того, что на характер воспроизведения помимо самой постановки мнемической задачи существен; влияют содержание материала и его организация.

Для запоминания текста, как подчеркивает Л. В. Занков, большое значение имеет выделение в нем смысловых единиц. В трудах ученого был поставлен также вопрос неосознаваемой субъектом смысловой переработке информации, сохраняющейся в памяти.

Одним из интересных направлений, по которому проходила работа Л.В.Занкова, является лонгитюдное изучение индивидуальных и типологических особенностей умственно отсталых учеников младших классов, положившее начало дальнейшим исследованиям подобного типа. Опираясь на конкретные материалы, Л. В. Занков показал наличие

грубых недочетов в комплектовании специальных (коррекционных) школ VIII вида, прежде всего это непропорциональное помещение в школу детей, не являющихся умственно отсталыми, хотя иногда в той или другой ситуации в ряде своих проявлений обнаруживающих сходство с ними. Данные факты свидетельствовали о необходимости дальнейшей разработки проблемы диагностики аномальных детей, а также поиска более тонких и надежных диагностических методов и приемов, которые позволили бы отграничить детей с ЗПР от умственно отсталых.

Для организации процесса обучения в специальной школе VIII вида важным является решение проблемы взаимодействия слова и средств наглядности. У дефектологов, изучавших умственно отсталых детей, по этому поводу существуют разные точки зрения, что отразилось в отдельных, иногда противоречащих друг другу высказываниях. Л. В. Занковым было организовано экспериментальное изучение проблемы в целом, результаты которого нашли свое отражение не только в книге «Сочетание слова учителя и средств наглядности в обучении» (1958), но и в ныне действующих программах, учебниках, методических пособиях, по которым работает современная школа для умственно отсталых детей.

Л. В. Занковым была написана первая в истории советской олигофренопсихологии книга, обобщившая все имеющиеся в ту пору сведения в данной области специальной психологии. Это «Очерки психологии умственно отсталого ребенка» (1935), в которую были включены материалы исследований как зарубежных авторов, так и сотрудников лаборатории специальной психологии Научно-практического института детских домов и специальных школ. В этой книге он изложил точку зрения отечественных дефектологов на основные проблемы умственной отсталости.

Следует специально подчеркнуть, что Л. В. Занков является автором и первого в нашей стране оригинального учебного пособия по психологии умственно отсталых детей, написанного для студентов-дефектологов пединститутов. По этой книге учились несколько поколений дефектологов. Многие сформулированные в ней положения не потеряли своего значения в настоящее время (Л.В.Занков, 1939).

Позднее им был опубликован ряд работ по проблемам речи, мышления и некоторым другим с изложением результатов исследований, проводившихся в лаборатории.

Среди советских исследователей, работавших в области специальной психологии, И.М.Соловьев был первым, кто выполнил большую экспериментально-теоретическую работу, направленную на изучение так называемого феномена психического насыщения. Сопоставив характер и результаты произвольного выполнения тестового задания аномальными и нормально развивающимися учащимися, автор показал глубокое своеобразие личностных реакций учеников вспомогательной школы. Он дал полученным фактам оригинальное объяснение, построенное в русле основных идей Л. С. Выготского. Работа была опубликована в сборнике «Умственно отсталый ребенок» (1935).

В дальнейшем внимание И.М.Соловьева привлекла проблема познавательной деятельности умственно отсталых детей, изучению которой он посвятил более сорока лет. Переход к новой тематике неудивителен. Он был вызван требованиями жизни, насущными нуждами специальной школы для умственно отсталых детей, которая в ту пору переживала период становления.

Имея живой интерес к теоретическим изысканиям и талант экспериментатора, И. М. Соловьев стал организатором и исполнителем многих работ, которые составили золотой фонд отечественной специальной психологии. Под его руководством выполнен ряд исследований, результаты которых дали возможность охарактеризовать особенности зрительного восприятия детьми-олигофренами отдельных объектов, их изображений, сюжетных картин. Полученные результаты позволили обосновать одно из главных положений олигофренопсихологии: наиболее дефектной у умственно отсталых оказывается сфера мышления. Вместе с тем существенные отклонения от нормы

наблюдаются у них и во всех других компонентах познавательной деятельности. Недостатки несколько сглаживаются в процессе обучения, однако с достаточной отчетливостью проявляются и у старшеклассников при усложнении материала.

И.М.Соловьевым были разработаны оригинальные методики, направленные на изучение закономерностей мнемической деятельности учеников-олигофренов. Исследователя особенно привлекала малоизученная зрительно-образная память. Им установлено, что с течением времени зрительные представления учащихся специальной школы претерпевают изменения: происходит уподобление вновь полученных представлений тем, которые возникли у них ранее и в результате восприятия сходных объектов. Позднее-выяснилось, что аналогичное явление наблюдается и при  $i$  с вербальным материалом.

И.М.Соловьева интересовало также мышление умственно отсталых детей, которое изучалось им разносторонне и тща<sup>1</sup> (1953). Были установлены многие закономерности, свойственные этой сфере познавательной деятельности олигофренов различных школьных возрастов. И.М.Соловьев рассматривал, каким образом школьники подходят к решению задач, какие ошибки и в результате чего допускают. Большое внимание было уделено изучению процесса сравнения, о котором уже в последние годы жизни им была написана книга (1966).

Яркой и весьма плодотворной была научная деятельность Ж.И.Шиф — одной из учениц Л.С.Выготского, активно включившейся в изучение специальной психологии. В ее ранней работе (1940) освещались особенности различения умственно отсталыми детьми цветов и цветовых оттенков. Она послужила импульсом для рассмотрения вопроса о слабой дифференцированности зрительного восприятия школьников-олигофренов.

Ж. И.Шиф выполнен ряд исследований, в которых получены результаты, свидетельствующие о существенных особенностях различных форм мышления детей-олигофренов. С работами И. М.Соловьева согласовывались ее выводы, касающиеся глубокого своеобразия формирующихся исторических понятий, которыми, судя по учебной программе, должны владеть умственно отсталые ученики. Установлено, что события, отдаленные друг от друга временным интервалом, но имеющие внешне сходные черты, легко объединяются школьниками, теряя свою специфичность и временную отдаленность.

Ж.И.Шиф принадлежит экспериментально доказанное и неоднократно проверенное положение о том, что нарушения в сфере мышления у умственно отсталых детей обнаруживаются на всех мыслительных уровнях, хотя и с различной интенсивностью. А это значит, что не только словесно-логическое, но и наглядно-образное, и практически действенное мышление этих детей оказывается значительно измененным. До работ Ж. И.Шиф широко бытовало ошибочное мнение об относительной сохранности практически действенной формы мышления олигофренов. Впоследствии работы многих психологов подтвердили и уточнили выводы, сделанные Ж. И. Шиф.

В олигофренопсихологии постепенно накапливались сведения об особенностях личности умственно отсталых детей и о путях, способствующих ее формированию. Но они были фрагментарными, слабо связанными друг с другом, и ряде случаев противоречивыми. Большинство имеющихся материалов было получено педагогами и клиницистами в ходе наблюдений за детьми в школьное и внеурочное время, и лишь небольшая часть добыта экспериментальным путем. Ж. И. Шиф организовала проведение целого ряда экспериментальных исследований личности умственно отсталых учащихся обобщила результаты, представив логически стройную карту! Эта работа Ж. И. Шиф (1980) отличалась глубиной и научной гументированностью, в течение долгого срока оставалась в плане единственной.

Надо отметить, что Ж. И. Шиф живо интересовали также и большие теоретические проблемы специальной психологии, в частности, крайне сложная проблема развития умственно отсталых школьников.

Широко известный в нашей стране и за рубежом олигофрени.-педагог, психолог, и методист Г. М. Дульнев начал научную деятельность в конце 30-х гг. под руководством Л. В. Занкова. Его первое исследование осуществлялось в русле проблемы памяти. Автора интересовал вопрос, насколько успешно умственно отсталые учащиеся разного школьного возраста могут подчинять свою мнемическую деятельность поставленной перед ними задаче (1940). Этот вопрос непосредственно связан с проблемой деятельности, умственной активности и воли детей-олигофренов, а также с пониманием ими читаемого текста и, конечно, с проблемой развития. Исследование дало материалы, важные для дальнейшей теоретической разработки многих проблем специальной психологии.

Значительное внимание уделял Г. М. Дульнев проблеме речевого развития учащихся специальной школы, закономерностям овладения ими словарным составом родного языка. Он выполнил цикл работ (1952), которые позволили сделать выводы относительно объема активного и пассивного словаря олигофренов, об их умении им пользоваться.

Г. М. Дульнев принимал активное участие в организованном Л. В. Занковым психолого-педагогическом изучении состава учащихся младших классов специальной школы. Он подготовил материал, который свидетельствовал о своеобразии учебной деятельности и поведения умственно отсталых учеников, об отличии их от детей с заторможенным развитием (позднее появился термин «задержка психического развития»). Однако основным научным интересом Г. М. Дульнева являлась проблема трудового обучения учащихся, в котором он с полным основанием видел главное средство их адаптации в обществе (1969). Создавая книги, статьи, выступая среди представителей ученого мира и учителей, Г. М. Дульнев пропагандировал результаты исследований, новые теоретические направления, формировал основные условия, которые должны учитываться в процессе трудового обучения, утверждал полезность и необходимость\* для умственно отсталых учеников осознанной трудовой деятельности. Во всех своих работах Г. М. Дульнев сочетал подход педагога и психолога, активно развивая дефектологическую науку и практику. Им разработана современная теория трудового обучения умственно отсталых учащихся.

В середине 40-х гг. в лабораторию специальной психологии НИИ дефектологии пришел Б. И. Пинский, первые научные поиски которого были посвящены проблемам памяти. Его интересовали особенности запоминания умственно отсталыми школьниками вербального и невербального материала.

Б. И. Пинский разработал (1948, 1952) ряд оригинальных методик и получил новые результаты, касающиеся произвольной и произвольной памяти детей-олигофренов различных школьных возрастов.

Позднее (1962) Б. И. Пинский работал над проблемой деятельности учащихся специальной школы VIII вида и массовой школы, выявляя своеобразие деятельности умственно отсталых и те изменения, которые происходят в деятельности этих учеников при переходе с одной ступени обучения на другую. Труды Б. И. Пинского являются основополагающими в отношении психологической характеристики деятельности детей-олигофренов.

В 70-е гг. предметом внимания Б. И. Пинского являлась трудовая деятельность умственно отсталых учащихся, т.е. тот вид деятельности, который играет исключительно большую роль в социальной адаптации выпускников, в их включении в жизнь. Результатом экспериментальных исследований самого автора и его учеников явились новые данные, свидетельствующие о своеобразии трудовой деятельности умственно отсталых детей и подростков, а также о ее влиянии на формирование у учащихся целого ряда положительных черт характера и личности в целом. Имеющиеся материалы автор обобщил в книге, вышедшей в свет в 1985 г., уже после его смерти.



Психологические основы изобразительной деятельности учащихся специальной школы для умственно отсталых детей, их эмоционально-эстетического воспитания были предметом изучения Т.Н. Головиной (1974, 1980). Она рассматривала, как развивается пространственный анализ у учащихся-олигофренов, исследовала его особенности и искала пути и способы коррекции обнаруженных недостатков.

Большой вклад в разработку основных проблем олигофрено-психологии был внесен психологами, которые трудились в смежных лабораториях. Так, А. Р. Лурия интересовали общие проблемы умственной отсталости. Ему принадлежит внедрение нейропсихо-логических методов в изучение детей-олигофренов. Он со своими сотрудниками сформулировал закономерности высшей нервной деятельности, характеризующие умственно отсталых учащихся различных возрастов (1957). Им совместно с другими авторами была написана книга об отборе учеников в специальную школу (1961).

Н. Г. Морозовой и ее аспирантами были проведены исследования личностных особенностей умственно отсталых детей, преимущественно их интересов (1969). Под ее руководством был выполнен ряд работ, раскрывающих своеобразие и пути формирования этой стороны психической деятельности учеников различных классов, обучающихся в специальной школе.

Вопросы этиологии, патогенеза умственной отсталости разрабатывала М. С. Певзнер (1959). Ею создана одна из наиболее популярных классификаций детей-олигофренов, широко применяемая в практике учебно-воспитательного процесса при организации индивидуального подхода к учащимся. М. С. Певзнер вместе с В.И.Лубовским провели длительное исследование (1963), проследив за тем, какие изменения от первого к выпускному классу наблюдаются в психике детей-олигофренов, относящихся к различным клиническим группам, как корригируются присущие им недостатки и формируется готовность к интеграции в окружающую среду.

В результате пристального изучения состава учащихся специальной школы для умственно отсталых детей, осуществлявшегося многими исследователями, в 50-е гг. была выделена группа учеников, характеризующаяся более высокими возможностями развития, чем это имеет место у основного контингента. С.С.Ляпидевский называл их «псевдоолигофренами», поскольку при определенном сходстве с истинными умственно отсталыми детьми у них наблюдаются существенные от них отличия. М. С. Певзнер и другие психологи определяли их как детей с временной задержкой психического развития.

Позднее стало очевидным, что задержка развития не у всех детей оказывается временной. С конца 60-х гг. началась комплексная работа, направленная на изучение этих учащихся. В ней кроме сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР участвовали психологи, работавшие в НИИ психологии АПН СССР, — Н.А.Менчинская, З.И.Калмыкова и др., а также У. В.Ульенкова и ее коллеги из Горьковского (теперь Нижегородского) государственного педагогического университета. В результате в стране стали организовываться специальные детские сады и школы для детей с задержкой психического развития.

Большую роль в организации и популяризации психологических исследований, в объединении усилий дефектологов всех республик, входивших в состав прежнего Советского Союза, в установлении научных связей с зарубежными специалистами сыграла Т.А.Власова. Она была директором НИИ дефектологии АПН СССР «60—80-х гг. XX в. В этот же период систематически, через каждые три года, проводились научные сессии по проблемам дефектологии, на которых наряду с другими рассматривались вопросы психологического изучения умственно отсталых детей. На эти сессии приглашались не только представители дефектологических факультетов педагогических институтов всех республик Советского Союза, но и психологи стран социалистического

лагеря — Польши, Чехословакии, Болгарии, Румынии, Германской Демократической республики, а также ученые из Франции, Англии и других стран.

Доклады, сделанные на столь различном материале, позволяли присутствующим более широко взглянуть на проблемы олигофренопсихологии, узнать, как они решаются в том или ином регионе различными коллективами психологов, какова перспектива разработки тех или иных вопросов.

Регулярно, раз в три года, организовывались всесоюзные педагогические чтения, на которых были представлены доклады по олигофренопсихологии. Они готовились коллективами специальных школ на основе несложных экспериментов и наблюдений. Многие доклады присылались из отдаленных городов и сельских местностей.

Существенную роль играли публикации в журнале «Дефектология», сменившего в 1969 г. нерегулярно выходившие выпуски сборника «Специальная школа».

Укреплялся международный престиж отечественной науки. В НИИ дефектологии приезжали на стажировку психологи из разных стран. Они знакомились с исследованиями, проводившимися сотрудниками лабораторий, с работой специальных детских садов и школ. В свою очередь, советские дефектологи командировались в зарубежные психологические центры. Осуществлялся обмен литературой.

В 1964 г. начала действовать Международная ассоциация по научному изучению умственной отсталости. В сентябре 1967 г. проведен 1-й Международный конгресс, который состоялся в старинном университетском городе Монпелье, расположенном на юге Франции. Более 60 стран прислали на конгресс своих делегатов, в том числе и Советский Союз.

Работа конгресса была спланирована четко и многообразно. Помимо социологических, педагогических и медицинских проблем значительное место было отведено проблемам специальной психологии, в частности выявлению потенциальных возможностей и изучению личности умственно отсталого ребенка, динамике его развития, осознанию им собственного поведения и мотивов деятельности. Определенное место занимали доклады, отражавшие восприятие детей-олигофренов, их зрительные и пространственные представления, а также особенности устной речи и письма. Присутствующие были ознакомлены с невербальными тестами и способами их обработки. была написана книга об отборе учеников в специальную школу (1961).

Н. Г. Морозовой и ее аспирантами были проведены исследования личностных особенностей умственно отсталых детей, их интересов (1969). Под ее руководством был выполнен ряд работ, раскрывающих своеобразие и пути формирования этой стороны психической деятельности учеников различных классов, обучающихся в специальной школе.

Вопросы этиологии, патогенеза умственной отсталости разрабатывала М.С.Певзнер (1959). Ею создана одна из наиболее популярных классификаций детей-олигофренов, широко применяемая в практике учебно-воспитательного процесса при организации индивидуального подхода к учащимся. М. С. Певзнер вместе с В.И.Лубовским провели длительное исследование (1963), проследив за тем, какие изменения от первого к выпускному классу наблюдаются в психике детей-олигофренов, относящихся к различным клиническим группам, как корригируются присущие им недостатки и формируется готовность к интеграции в окружающую среду.

В результате пристального изучения состава учащихся специальной школы для умственно отсталых детей, осуществлявшегося многими исследователями, в 50-е гг. была выделена группа учеников, характеризующаяся более высокими возможностями развития, чем это имеет место у основного контингента. С.С.Ляпидевский называл их «псевдоолигофренами», поскольку при определенном сходстве с истинными умственно отсталыми детьми у них наблюдаются существенные от них отличия. М. С. Певзнер и другие психологи определяли их как детей с временной задержкой психического развития.

Позднее стало очевидным, что задержка развития не у всех детей оказывается временной. С конца 60-х гг. началась комплексная работа, направленная на изучение этих учащихся. В ней кроме сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР участвовали психологи, работавшие в НИИ психологии АПН СССР, — Н.А.Менчинская, З.И.Калмыкова и др., а также У.В.Ульянова и ее коллеги из Горьковского (теперь Нижегородского) государственного педагогического университета. В результате в стране стали организовываться специальные детские сады и школы для детей с задержкой психического развития.

Большую роль в организации и популяризации психологических исследований, в объединении усилий дефектологов всех республик, входивших в состав прежнего Советского Союза, в установлении научных связей с зарубежными специалистами сыграла Т. А. Власова. Она была директором НИИ дефектологии АПН СССР в 60 — 80-х гг. XX в. В этот же период систематически, через каждые три года, проводились научные сессии по проблемам дефектологии, на которых наряду с другими рассматривались вопросы психологического изучения умственно отсталых детей. На эти приглашались не только представители дефектологических факультетов педагогических институтов всех республик Советского Союза, но и психологи стран социалистического лагеря — Польши, Чехословакии, Болгарии, Румынии, Германской Демократической республики, а также ученые из Франции, Англии и других стран.

Доклады, сделанные на столь различном материале, позволяли присутствующим более широко взглянуть на проблемы олигофренопсихологии, узнать, как они решаются в том или ином регионе различными коллективами психологов, какова перспектива разработки тех или иных вопросов.

Регулярно, раз в три года, организовывались всесоюзные педагогические чтения, на которых были представлены доклады по олигофренопсихологии. Они готовились коллективами специальных школ на основе несложных экспериментов и наблюдений. Многие доклады присылались из отдаленных городов и сельских местностей. Существенную роль играли публикации в журнале «Дефектология», сменившего в 1969 г. нерегулярно выходившие выпуски сборника «Специальная школа».

Укреплялся международный престиж отечественной науки. В НИИ дефектологии приезжали на стажировку психологи из разных стран. Они знакомились с исследованиями, проводившимися сотрудниками лабораторий, с работой специальных детских садов и школ. В свою очередь, советские дефектологи командировались в зарубежные психологические центры. Осуществлялся обмен литературой.

В 1964 г. начала действовать Международная ассоциация по научному изучению умственной отсталости. В сентябре 1967 г. проведен 1-й Международный конгресс, который состоялся в старинном университетском городе Монпелье, расположенном на юге Франции. Более 60 стран прислали на конгресс своих делегатов, в том числе и Советский Союз.

Работа конгресса была спланирована четко и многообразно. Помимо социологических, педагогических и медицинских проблем значительное место было отведено проблемам специальной психологии, в частности выявлению потенциальных возможностей и изучению личности умственно отсталого ребенка, динамике его развития, осознанию им собственного поведения и мотивов деятельности. Определенное место занимали доклады, отражавшие восприятие детей-олигофренов, их зрительные и пространственные представления, а также особенности устной речи и письма. Присутствующие были ознакомлены с невербальными тестами и способами их обработки. На конгрессе была организована выставка книг по проблеме умственной отсталости, представлявших собой как обзорные материалы, так и отдельные исследования; выставка детских показывались фильмы о работе психологов с умственно отсталыми детьми. Конгресс давал возможность встретиться психологам ранее знавшим друг друга лишь по публикациям.

В 60-е гг. XX в. в России и в ряде республик, входивших в Советский Союз, при педагогических институтах были организованы дефектологические факультеты. В программу отделений для подготовки олигофренопедагогов был включен теоретический курс психологии умственно отсталого ребенка, который подкреплялся практическими занятиями. Молодых преподавателей вновь создаваемых факультетов направляли на стажировку в очную или заочную аспирантуру в Московский НИИ дефектологии, в Ленинградский педагогический институт им. А.И.Герцена, в Киевский НИИ педагогики, где работали высококвалифицированные специалисты в области психологии умственно отсталых детей.

Вскоре работу по подготовке молодых кадров стали проводить в Иркутске, Минске, Шяуляе, Алма-Ате, Риге и других городах. В Киеве при НИИ психологии была организована лаборатория специальной психологии.

В начале 90-х гг. темп исследовательской работы несколько затормозился в связи с изменениями в общественной жизни и возросшими трудностями в осуществлении контактов между бывшими союзными республиками. В настоящее время исследования по проблемам психологии умственно отсталых детей проводятся преимущественно в учебных вузах — на факультетах специальной (коррекционной) психологии и педагогики.

#### Контрольные вопросы и задания

1. Раскройте понятие «умственная отсталость».
2. Какие дети относятся к категории умственно отсталых?
3. Назовите причины возникновения умственной отсталости. Что такое врожденные и приобретенные аномалии?
4. На какие группы разделяются умственно отсталые дети по степени выраженности дефекта?
5. Определите факторы, влияющие на развитие умственно отсталого ребенка.

## **РАЗДЕЛ II. ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С НЕДОСТАТКАМИ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ**

### **ГЛАВА 4. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЕ МОТИВАЦИЯ**

Человек не только приспосабливается к окружающему миру, но и воздействует на него. В процессе деятельности проявляются отношение индивида к тому, что он делает, им используются определенные способы и приемы для достижения поставленной цели и получения конечного результата. Деятельность человека носит общественный, преобразующий характер и не сводится к простому удовлетворению потребностей, а в значительной степени определяется целями и требованиями общества.

Проблема деятельности органически связана с проблемой сознания и личности. Психика формируется и проявляется в деятельности. Этот принцип единства сознания и деятельности, ставший одним из центральных в отечественной психологии, был сформулирован Л.С.Рубинштейном. Им было показано, что психические процессы не существуют вне деятельности, вне задач, которые ставит перед собой человек и которые стремится разрешить определенными средствами. В любой деятельности человек в той или иной степени осознает цель своих действий, воображает ожидаемый результат, воспринимает и оценивает условия, в которых действует, обдумывает последовательность

операций, прилагает волевые усилия. Таким образом, психика ориентирует человека в условиях деятельности и выступает в качестве ее регулятора.

Известно, что развитие психики зависит не от деятельности вообще, а от деятельности, которая на определенной стадии развития ребенка является ведущей, обуславливающей главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности. Так, у нормально развивающихся дошкольников ведущей деятельностью является игра, у школьников — учение.

В процессе деятельности происходит совершенствование психических процессов ребенка, обогащение форм познания окружающей действительности, усвоение общественного опыта. Изменение и усложнение деятельности приводит к развитию психики ребенка, что создает предпосылку для ее дальнейшего формирования. В раннем возрасте ведущей становится предметная деятельность. Ей предшествует длительный период овладения действиями с предметами — хватанием, неспецифическими и специфическими манипуляциями.

При всем многообразии видов деятельности в каждом из них можно выделить общие структурные компоненты, прежде всего мотивы, цели и действия. *Мотивы* — то, что побуждает человека к деятельности и придает ей осмысленность. *Цель* — то, на что направлена непосредственно деятельность. *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. 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.

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. Нарушения целенаправленности деятельности проявляются в неправильной ориентировке в задании, в ошибочном планировании его выполнения, в неадекватном отношении к встречающимся трудностям и в отсутствии критичности к полученным результатам. Умственно отсталые ученики, особенно младших классов, начинают выполнять задание без должной предварительной ориентировки в нем, без его анализа, без активной мыслительной работы над планом и выбором средств, способствующих достижению намеченной цели. Характер и способы действия школьников с интеллектуальной недостаточностью своеобразны. Приступая к выполнению ученики, особенно младшего школьного возраста, его конечной цели и не имеют плана действия. Это приводит к тому, что в процессе деятельности способы

действия учеников не изменяются даже в тех случаях, когда они оказываются явно ошибочными и не приводят к нужным результатам.

Встречаясь с трудностями при выполнении задания, учащиеся часто «соскальзывают» с правильных действий и операций на ошибочные, уводящие их от достижения поставленной цели. Это случается тогда, когда они оказываются не в состоянии решить ту или иную задачу. В конечном счете они отклоняются от первоначальной цели и начинают руководствоваться упрощенными или измененными условиями. 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.

У умственно отсталых учеников наблюдается недостаточно критичное отношение к результатам своей деятельности. Они не соотносят полученные результаты с требованиями задания, чтобы проверить их правильность, не обращают внимания на их реальную значимость.

В процессе деятельности человек всегда опирается на свой прошлый опыт, на ранее усвоенные знания, навыки и умения. Особенности психического развития школьников с интеллектуальной недостаточностью оказывают существенное влияние на характер использования ими прошлого опыта. Ученики имеют тенденцию переносить в неизменном виде элементы этого опыта на решение новой задачи. Не осознавая специфики нового задания, они выполняют его, действуя в соответствии с прошлым опытом, приобретенным при решении сходной задачи, что не способствует достижению поставленной цели.

Большое влияние на деятельность школьников оказывают блуждающие к ней мотивы. Данные о своеобразном выполнении заданий учащимися с интеллектуальной недостаточностью свидетельствуют об особенностях мотивационной сферы этих детей. В зависимости от характера задач, стоявших перед учащимися, различают далекую и близкую мотивацию.

К осуществлению деятельности умственно отсталых школьников побуждают мотивы, связанные не со стремлением реально значимых результатов, а с необходимостью выполнения (я поставленной задачи, к решению которой у них, как правило, нет внутренней готовности. Мотивы деятельности бывают связаны только с конкретной ситуацией и не способствуют достижению учащимися далеких целей. Как правило, ученики не подчиняют свои действия, направленные на достижение конечной цели, требованиям задания.

На действия учащихся массовой школы существенное влияние оказывают не только цели и мотивы деятельности, но и ожидание оценки со стороны учителя. В одних случаях ожидание оценки может способствовать более продуктивному выполнению деятельности, в других — мешает действовать. На деятельность школьников с интеллектуальной недостаточностью младших лет ожидаемая оценка не оказывает большого влияния. У большого числа старшеклассников в ситуации ожидания оценки отмечается значительное увеличение количества ошибок.

В процессе специального коррекционного обучения у умственно отсталых учащихся от младших к старшим классам происходят развитие и совершенствование всех структурных компонентов деятельности.

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.

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

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

Мотивационная сфера умственно отсталых учеников изучена недостаточно полно и разносторонне. Специальные исследования, направленные на изучение мотивов их деятельности, немногочисленны. Однако в ряде работ, посвященных другим проблемам (клиническое описание этой категории детей, их отношения к школе, психологии трудовой деятельности и др.), представлены материалы, имеющие непосредственное отношение к характеристике своеобразия их мотивов деятельности.

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.

Относительно общей характеристики мотивационно-потребностной сферы умственно отсталых школьников существуют различные точки зрения. Одна из них, сформулированная Л.С.Рубинштейном, представляется нам в значительной мере спорной. Автор утверждает, что элементарные органические потребности учащихся с интеллектуальной недостаточностью являются адекватными, но по мере взросления учеников побудительные силы этих потребностей увеличиваются. В результате наблюдаются повышенная расторможенность влечений, безудержный аппетит, жажда и пр. Познавательные интересы оказываются мало выраженными, в то время как органические потребности все в большей степени. Данная характеристика, вероятно, а лишь для некоторой части умственно отсталых детей имущественно с глубоко выраженным дефектом, оказавшиеся силу тех или иных причин в неблагоприятном социальном, лишенных возможности получить специальное коррекционное обучение. Вместе с тем в дефектологической литературе представлены материалы, свидетельствующие о происходящих с «трастом поступательных изменениях мотивационной сферы умственно отсталых школьников. Отечественные исследователи (Л.С. Выготский, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, Н.Г. Морозова, Б. И. Пис-ский, 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 и целом. У них наблюдается также слабая и элементарная мотивация отношений. Наряду с этим в их исследованиях отражена положительная динамика развития мотивов деятельности.

Деятельность учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы значительной степени зависит от окружающей ситуации. Они часто бывают импульсивными, слабо регулируют свое поведение. Мотивы, побуждающие их к выполнению той или иной деятельности: учебной, игровой, трудовой — часто оказываются слабо выраженными и кратковременными. Наблюдения показывают, что, охотно приступив к выполнению какого-либо задания или к игре, умственно отсталые учащиеся быстро теряют к этой деятельности интерес. Примером тому могут служить экспериментальные данные, полученные Л.В.Занковым и М.Ф. Гнездиловым при изучении особенностей устной речи этой категории учеников. Авторы обращают внимание на чрезвычайно малую развернутость самостоятельных высказываний учащихся на доступную и интересную для них тему. Вместе с тем речевая деятельность детей значительно активизируется, когда им показывают сюжетную картину приблизительно на ту же тему. Психологически интерпретируя наблюдаемые факты, Л.В.Занков и М.Ф. Гнездилов высказывают предположение, что крайняя немногословность рассказов на предложенную тему не может быть объяснена отсутствием у учащихся необходимых сведений. Такими сведениями они располагают, а уровень развития их устной речи вполне достаточен для выполнения несложного задания. По мнению авторов, низкие результаты обусловлены тем, что поставленная учителем задача вызывает у школьников определенный мотив речевой деятельности, который побуждает их к высказываниям, но мотив этот нестойкий и быстро исчерпывается, что приводит к прекращению рассказа. Предъявленная картина выполняет роль дополнительного подкрепления мотивации речи, возможность ученикам значительно расширить свои высказывания. Конечно, картина может способствовать воспроизведению знаний и своей содержательной стороной.

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

Итак, слабость мотивов деятельности и их неустойчивость одно из типичных проявлений незрелости мотивационной сферы умственно отсталых учеников. Одним из важнейших путей, способствующих повышению мотивации учебной и других видов деятельности у школьников с интеллектуальной недостаточностью, может быть создание таких условий, которые позволяют школьникам получать удовлетворение от выполняемой ими деятельности. Вместе с тем необходимо помнить и о том, что повышение мотивации по-разному влияет на деятельность учащихся специальных (коррекционных) школ. Так, ученики V класса, получив задание написать сочинение на определенную тему, выполнили его в соответствии со своими возможностями. На следующий день им предложили написать ту же самую работу, предупредив, что если новое сочинение будет лучше, чем первое, они получат премию: открытку, красивую книжку, цветные карандаши. Причем премию мог заработать каждый, поскольку ее давали не за самую хорошую работу, а за более совершенную по сравнению с первой. Несомненно, что мотив деятельности значительно усилился. Анализ полученных сочинений показал, что одни пятиклассники, приложив усилия, написали сочинения большие по объему и более содержательные; другие ученики, также стремившиеся к успеху, смогли лишь повторить свои предыдущие работы; третьи сдали тетради задолго до окончания урока, написав всего несколько строк, т.е. существенно обеднив свои сочинения. Что касается последних, желание получить премию как бы «выбило» их из привычной колеи. Они стремились как



можно скорее завершить работу и получить желаемый сувенир, не понимая того, что от них требовалось выполнить задание не быстрее, а качественнее.

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 задачу, не меняя способа действия. Для него значит было сидеть за столом и решать задачу, а не сам результат. Очевидно, школьник действовал под влиянием иного  $v.>$  па, чем тот, который хотел у него вызвать учитель, и этот мотив, побуждавший мальчика к действию, был очень устойчив.

У учащихся старших классов мотивы деятельности, особенно имеющей практическую основу, характеризуются относительной устойчивостью. Сознание общественной значимости выполняемой работы или изготавливаемой вещи — исключительно важный мотив, который изменяет отношение к заданию, положительно влияет на характер, способы выполнения и эффективность действий. Поступление ребенка в школу — важное событие в его жизни, к которому он должен быть подготовлен. К числу основных компонентов личностной готовности ребенка к школьному обучению, без которых нельзя рассчитывать на успех, относится его мотивационная готовность. Психологические исследования дают основания говорить о том, что к школьному возрасту мотивы учебной деятельности умственно отсталых детей оказываются ситуационными, весьма неустойчивыми и формируются крайне медленно. Вместе с тем эмоционально окрашенное отношение маленького школьника к учителю расширяет сферу мотивации его учебной деятельности, способствует выработке положительного отношения к обучению в целом.

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

Наблюдения за деятельностью умственно отсталых школьников показывают, что даже у учеников младших классов возникновение мотивов, связанных с общественной оценкой достигнутых результатов, порождает желание лучше проявить себя при выполнении определенного задания. Так, учащиеся III класса на уроке ручного труда, приступая к изготовлению из цветной бумаги елочных игрушек, не проявляют должного усердия и старательно! далеко не всегда учитывают полученные от учителя иногда отклоняются от поставленной цели. В результате получаются некрасивыми, небрежно оформленными и значительно, отличаются от предложенного образца. Все это свидетельствует о слабой мотивации деятельности школьников, они изготовили<sup>1</sup>: игрушки формально, без интереса. После того как учитель третьеклассникам умело изготовленные учениками класса елочные игрушки, одобрительно отзываясь -их мастерстве, и предлагает своим ученикам сделать такие же красивые поделки, у умственно отсталых учащихся возникает более сложный мотив деятельности. Связанный с высокой общественной оценкой результатов труда, он побуждает детей положительно проявить себя, у них меняется отношение к

заданию, они внимательно выслушивают советы учителя, осознавая их важность. В итоге новые елочные игрушки оказываются аккуратными и правильно выполненными.

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.

Различные мотивы деятельности по-разному влияют на отношение учеников к заданию, изменяют характер и эффективность их действий. В том случае, когда умственно отсталые школьники, занимаясь какой-то деятельностью, хотят продемонстрировать собственные умения, они руководствуются в основном личностными мотивами. Причем, желая показать свою умелость, школьники часто бывают торопливы, поспешность ведет к появлению ошибок, на преодоление которых приходится затрачивать много времени. Это тормозит выполнение задания и снижает его качество, а также вызывает раздражение учеников и их недовольство. В итоге у них снижается мотивация деятельности. В том случае, когда ученики выполняют общественно значимые задания, осознание серьезности работы заставляет их действовать не торопясь, аккуратно. Относясь с вниманием к каждой производимой операции, они пользуются более эффективными средствами и приемами, что позволяет достигнуть лучших результатов.

Выполняя задание, умственно отсталые ученики, особенно младших лет обучения, оказываются под влиянием близких мотивов, не побуждающих их к достижению более отдаленной цели.

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 VIII вида вообще не способны действовать, руководствуясь отдаленными мотивами. Старшеклассники в отдельных, хорошо понятных и личностно 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.

Незрелость мотивационной сферы умственно отсталых школьников обнаруживается в том, что мотивы усваиваются ими формально, не становясь для них собственными мотивами и стремлениями. Примером этому может служить поведение школьника в ситуации, когда, раздавая по три конфеты своим одноклассникам, он вдруг обнаруживает несколько лишних. Зная о том, что все должны получить сладости поровну и что преимущественных прав у него нет, он не может устоять перед соблазном и потихонечку прячет остаток в свой карман.

Для адаптации умственно отсталых учащихся в обществе, для их успешного включения в коллективную трудовую деятельность важны не только общеобразовательные знания, умения и навыки выполнения рабочих операций. Большое значение имеют также личностные особенности выпускников и, в частности, наличие у них коллективистских мотивов деятельности, необходимых для участия в совместной работе с другими людьми. Ведь именно коллективная деятельность, по утверждению Л. С.

Выготского, создает возможности для формирования у них положительных, социально значимых черт личности.

У умственно отсталых учащихся особенно трудно и длительно формируются коллективистические потребности. Даже в старших классах у них отмечаются нестойкость и недостаточная осознанность этих мотивов, во многом зависящих от той ситуации, в которой школьники действуют. Так, участвуя в спортивных соревнованиях, подростки могут бороться и за первенство команды, и за личное первенство. Если вокруг находятся болельщики, то ученики-олигофрены прилагают усилия к тому, чтобы выиграла команда. Если они не чувствуют внимания товарищей, то стремятся достичь личных успехов даже в ущерб интересам команды. По мере обучения и развития умственно отсталых учащихся мотивы их деятельности становятся более дифференцированными, длительными и действенными. Так, в ходе игры-соревнования для учеников V класса ведущим мотивом деятельности является достижение результатов; в мотивах восьмиклассников, помимо непосредственного стремления к успеху, большую роль играет желание получить высокую оценку своим действиям со стороны учителя.

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.

Поступив в специальную юколу VIII вида, дети с недостатками умственного развития становятся членами коллектива класса. У них складываются определенные отношения друг к другу. В процессе этих отношений формируются мотивы, которые побуждают учащихся положительно или отрицательно относиться к своим одноклассникам. Умственно отсталые учащиеся I—II классов не всегда могут объяснить, почему они симпатизируют тому или другому ребенку или почему кто-то из одноклассников им не нравится. Основную роль в формировании отношений друг к другу в этом возрасте играют те оценки, которые дает ученикам учитель. В средних классах для некоторых школьников-олигофренов мотивами выбора товарища служат привлекательные черты его характера («смелый», «веселый») или ситуационный фактор («живем в одном доме»). Отрицательное отношение мотивируется наличием у одноклассника таких черт, как грубость, нечестность, злобность и т.п.

У учеников старших классов мотивы выбора товарища бывают представлены более дифференцированно и определенно. Подростки высоко оценивают ровный характер, доброту, стремление оказать помощь; отрицательно относятся к жадности, трусости и др. Мотивы морального порядка бывают более адекватными у учащихся тех классов, где лучше организована воспитательная работа. Одно из важных направлений коррекционно-воспитательной работы с умственно отсталыми школьниками предполагает у них разнообразных, устойчивых побудительных мотивов учения и мотивов морального порядка.

## **ГЛАВА 5. ВНИМАНИЕ**

### **5.1. Характеристика внимания**

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.

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 о, 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.

## **5.2. Специфика основных свойств внимания**

Рассмотрим некоторые особенности основных свойств внимания учащихся специальных школ VIII вида.

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 нецелесообразно чрезмерно уменьшать или увеличивать количество предъявляемых объектов, так как у дайной

категории учащихся это может принести к сужению объема внимания. Он малым количеством предъявляемой зрительной для первоклассников является 3 — 5, а для учеников 111 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 вылинять 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 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 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 некоторые выводы. Выявлено, что переключение ВПР мнимым 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 специальной школы VIII вида 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 двухпланового задания, однако к III классу большинство из них справляется с такого рода задачами.

У умственно отсталых школьников с преобладанием процессов возбуждения констатируется 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 , Общая

характеристика внимания возбудимых олигофренов в создании им оптимальных условий такая же, как школьников с неосложненной структурой дефекта. С тем при предъявлении им объектов, связанных между собой с смыслом, объем их внимания более узкий. У них также с низкой динамикой развития внимания.

Умственно отсталые ученики с преобладанием имеют самый низкий показатель устойчивости внимания. Большинство учащихся этой клинической группы не способны к распределению внимания. По сравнению с другими олигофренов у них самый узкий объем внимания. Прельстительное 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 специальной школе VIII вида.

## ГЛАВА 6. ТРУДОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Основным видом человеческой деятельности является труд. В процессе труда произошло становление человека. Трудовая деятельность — та форма проявления жизненной активности человека, которая оказывает решающее влияние на его развитие.

Труд играет большую роль в судьбе умственно отсталых школьников. Трудовая деятельность служит эффективным средством коррекции умственных, физических и личностных нарушений учащихся, а также средством адаптации к самостоятельной жизни по окончании школы (Г. М. Дульнев, С. Л. Мирский, Б. И. Пинский, В. А. Шинкаренко и др.).

Как известно, любая трудовая деятельность осуществляется при участии и под контролем познавательных процессов. В ходе выполнения трудовых заданий можно обнаружить, насколько усвоил ученик знания по отдельным общеобразовательным дисциплинам и каковы его возможности в использовании этих знаний в практической деятельности, в частности на уроках труда.

В процессе трудовой деятельности формируются и развиваются многие личностные качества школьников-олигофренов: целенаправленность, умение довести начатое дело до конца, самостоятельность, самоконтроль, чувство коллективизма и т. п. Трудовое обучение и трудовое воспитание — два взаимосвязанных и взаимодополняющих процесса. Трудовое воспитание может обеспечивать формирование у умственно отсталых учащихся разумных потребностей.

Важной задачей, стоящей перед специальной (коррекционной) школой, является развитие у учащихся общетрудовых умений и навыков, необходимых в любой трудовой деятельности. Школьников нужно научить планировать свои действия, контролировать и регулировать их выполнение, работать аккуратно, целенаправленно, самостоятельно.

Один из характерных недостатков трудовой деятельности умственно отсталых учеников — низкая самостоятельность, которая во многом обусловлена недостаточным умением детей ориентироваться в задании. Учащиеся, особенно младших классов, часто приступают к работе без предварительного анализа изделия, не планируют ход его изготовления. В результате их действия оказываются неадекватными цели, стоящей перед ними. Они испытывают большие трудности при определении условий выполнения задания, в частности, не могут установить, какие им потребуются инструменты, и, как правило, выбирают те, которыми пользовались на предшествующих уроках труда.

Не менее сложным для учащихся оказывается составление плана предстоящей трудовой деятельности, а также выполнение изделия по плану, представленному в виде словесной инструкции.

Планирование тесно связано с целенаправленностью деятельности, а ее нарушения, свойственные умственно отсталым школьникам, оказывают негативное влияние на определение последовательности действий, выбор наиболее эффективных способов выполнения трудового задания, т.е. на процесс планирования.

Как учащиеся младших классов, так и старшекласники часто бывают не в состоянии наметить правильный план действий, установить последовательность операций и рационально организовать свою деятельность, если они располагают только краткой инструкцией.

Школьникам с недостатками умственного развития требуется развернутая, подробная инструкция, которая дает возможность детям выстроить план и действовать затем последовательно, используя те приемы, которые нужны для изготовления изделия.

Учащимся массовой общеобразовательной школы, в отличие от умственно отсталых школьников, бывает достаточно краткой инструкции для того, чтобы при выполнении трудового задания они действовали активно, самостоятельно, анализировали образец и пользовались рациональными приемами,

Самостоятельно, без специального обучения, умственно отсталые ученики не могут руководствоваться в своей деятельности наглядными инструкциями; образцами, чертежами, рисунками, технологическими картами. С.Л.Мирский считает, что недостатки планирования, наблюдаемые у школьников-олигофренов объясняются их низкой способностью действовать «во внутриси нем плане», т.е. мысленно изменять положение предмета, его форму; представить себе процесс изготовления предмета от заготовки до завершающей операции.

Составление плана работы и его выполнение требуют самостоятельности действий. У умственно отсталых учащихся она слаб развита, поэтому важно связать формирование процесса планирования с воспитанием у них самостоятельности.

Ошибки, возникающие при выполнении трудового задания школьниками с недостатками умственного развития, могут быть следствием недоразвития самоконтроля. Многие ученики, особенно младших лет обучения, как правило, не контролируют ход выполнения поставленной перед ними задачи, не замечают неточностей, допускаемых ими в процессе трудовой деятельности. Не умея использовать простейшего приема сопоставления, выбирают, например, для крепления деревянных брусков слишком большие либо слишком маленькие гвозди. В результате и в том и в другом случае их постигает неудача.

Недостатки самоконтроля и связанная с ним неадекватность действий возникают не из-за того, что умственно отсталые школьники недобросовестно относятся к трудовому заданию. Причина в неумении контролировать и корректировать свои действия в соответствии с поставленной перед ними задачей.

Особенности самоконтроля учеников с интеллектуальной недостаточностью в процессе труда ярко прослеживаются в их измерительных действиях. Известно, что измерительная деятельность состоит не только из практических, но и из умственных действий. У школьников отсутствуют представления об эталонах измерений. Так, дети знают, что в 1 м — 100 см, но не представляют себе эти соотношения. Они испытывают большие затруднения, когда необходимо определить размер детали с помощью измерительной линейки или на глаз. Это приводит к тому, что учащиеся делают изделие без учета необходимых размеров. Даже многие старшекласники не умеют пользоваться измерительной линейкой при выполнении трудовых заданий.

Еще большие трудности отмечаются у учеников, когда им необходимо произвести измерительные действия, требующие предварительного вычисления. Например, надо разрезать или разметить деталь определенной длины на нужное количество частей.

Недостатки контрольных действий умственно отсталых учащихся во многом обусловлены недоразвитием их моторики. Нарушение координации движений рук оказывает негативное влияние на контроль и регуляцию (точность, силу, ритм, темп и пр.)



при формировании двигательных трудовых навыков. Так, представляя, как надо вырезать геометрические фигуры по линиям разметки, приступая к практическим действиям, не справляются с заданием, так как не умеют регулировать силу на ножницы, резать точно по намеченным линиям, действовать правой и левой руками.

Двигательные трудовые навыки автоматизируются у школьников медленно. Большие сложности возникают, когда необходимо осуществить перенос навыка в новые условия. Например, после многократных упражнений в шитье стежков на листе бумаги второклассники не могут самостоятельно выполнить аналогичные стежки на ткани. Замечено, что чем больше изменено задание, тем сложнее умственно отсталым учащимся использовать сформированный двигательный навык.

Ведущая роль в формировании у учеников общетрудовых умений принадлежит учителю. Без его участия, особенно на начальных этапах обучения, умственно отсталые школьники самостоятельно не готовы привлекать имеющиеся знания для выполнения трудового задания. Только благодаря систематической помощи педагога возможно формирование обобщенных умений планировать, контролировать, корректировать свои действия, переносить имеющийся опыт в новые условия, действовать точно в соответствии с инструкцией.

Большое влияние на трудовую деятельность умственно отсталых школьников оказывают мотивы, которыми они руководствуются в своей работе, о чем достаточно подробно сказано в 1-й главе II раздела.

Как уже отмечалось выше, при освоении трудовых умений и навыков происходит совершенствование личности учащихся. Трудовое воспитание должно способствовать формированию у детей потребности трудиться, чувства ответственности за выполняемую работу, положительного отношения к труду.

Установлено, что у многих учащихся с интеллектуальной недостаточностью отношение к трудовому обучению формируется как положительное, но недостаточно осознанное, пассивное и малоустойчивое. Вместе с тем замечено, что устойчивость положительного отношения к труду во многом зависит от доступности трудового задания и его социальной направленности. У большинства умственно отсталых школьников положительное отношение к труду связано с привлекательностью самого процесса труда, с возможностью работать инструментами и т.д.

А.А.Корниенко выделяет 4 группы учащихся, характеризующихся определенным типом отношений к трудовому обучению.

В 1-ю группу вошли ученики с индифферентным отношением к труду, обусловленным неопределенностью мотивов. При безразличном отношении к трудовой деятельности они постоянно нуждаются в ее стимуляции и активизации. Учащиеся с непосредственным отношением к труду составляют 2-ю группу. Они не осознают социальной значимости трудовой деятельности. Их отношение к ней определяется прежде всего интересом к конкретным заданиям или отдельным процессам.

К 3-й группе отнесены школьники, отношение которых к труду характеризуется наличием элементов опосредованности. У них наблюдается постоянство и выборе предпочитаемых видов труда, частичное проявление социальной мотивации.

В 4-ю группу пошли учащиеся, относящиеся к трудовому обучению осознанно, как к профессиональной подготовке, что связано с социальными мотивами.

Установлено, что отношение учащихся к труду в процессе коррекционного обучения проходит определенные стадии развития. Сначала оно не носит осознанного характера, неустойчиво, внешне активно-положительное, непосредственное. Постепенно отношение приобретает элементы опосредованности, становится более устойчивым и осознанным.

Вместе с тем не у всех умственно отсталых школьников формируется положительное отношение к труду. Есть учащиеся, отрицательное отношение к трудовой деятельности которых не удается изменить вплоть до выпускных классов. Чаще всего это ученики, испытывающие большие сложности при выполнении трудовых заданий. Такие учащиеся

оказываются неготовыми к самостоятельной трудовой деятельности и поэтому плохо адаптируются в трудовых коллективах по окончании школы.

В связи с этим перед школой стоит задача сформировать у школьников такое отношение к труду, которое не зависело бы от характера труда и от личностных особенностей подростка. Он должен осознавать, что труд является неотъемлемой частью жизни.

Еще одним не менее значимым личностным качеством, формирующимся у умственно отсталых школьников в ходе трудовой деятельности, является чувство коллективизма, товарищеское отношение учащихся друг к другу в процессе совместной деятельности, направленной на достижение определенной цели.

Как показывает практика работы специальных (коррекционных) школ VIII вида, организуя коллективную деятельность учеников, учителю целесообразно давать каждому из участников совместной работы доступную и наиболее интересную для него задачу.

В коллективных формах трудовой деятельности проявляются отношение умственно отсталых учащихся к заданию, деловая и личностная стороны взаимоотношений. Индивидуально-групповая форма совместного труда в большей степени базируется на технической подготовленности детей, тогда как совместный пооперационный труд требует определенного уровня развития коллективных отношений (взаимопомощи, взаимоконтроля, сплоченности).

После выполнения своей части задания оказывают помощь отстающим членам бригады. Подростков, вошедших в эту I группу, отличают самостоятельность и целеустремленность в труде, аккуратность при выполнении задания, ответственность. Это свидетельствует об активном процессе формирования у них положительного отношения к труду и коллективных отношений.

Учащиеся, отнесенные ко 2-й группе, не проявляют необходимой целеустремленности о достижении поставленной цели. Учителю приходится многократно возвращать их к осуществлению поставленной перед ними трудовой задачи. Одни дети, отнесенные к этой группе, не доделав своей работы, пытаются помочь товарищам. Другие, справившись с заданием, не стремятся помочь товарищам, они начинают заниматься посторонними делами или отвлекают от работы членов своей бригады. Отношение к товарищам как к трудовому коллективу у них начинает только складываться, оно фактически еще не сформировано.

Старшеклассники, составившие 3-ю группу, проявляют негативное или безразличное отношение к коллективной трудовой деятельности. Как правило, это школьники с более низким интеллектуальным развитием, чем остальные учащиеся. Эта группа является самой малочисленной.

В условиях специальной (коррекционной) школы исключительно важна роль педагога в создании подлинно коллективных отношений у учащихся. Объединяя учеников с целью выполнения ими общего задания, учитель способствует формированию у них доброжелательного отношения друг к другу, привычки оказывать друг | другу помощь, учит подчиняться требованиям коллектива. В процессе формирования коллективных отношений он создает благоприятные возможности для воспитания и коррекции у умственно отсталых школьников социально-трудовых качеств, необходимых им в самостоятельной жизни после окончания школы.

В современных условиях особую актуальность приобретает проблема личностного самовыражения каждого ученика, что правомерно и при работе с умственно отсталыми учащимися. Педагогу необходимо так организовать трудовую деятельность, чтобы каждый ученик мог проявить себя как личность. Строя коррекционное обучение с учетом положительных индивидуальных качеств.

**РАЗДЕЛ III. ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ  
ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ  
НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ  
ГЛАВА 7. ВОСПРИЯТИЕ**

**7.1. Характеристика восприятия**

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. Восприятие формируется на основе ощущений разной модальности. Физиологической основой восприятия является условно-рефлекторная деятельность и заторного и межанализаторного комплекса нервных связей, обеспечивающих целостность и предметность отражаемых явлений.

В психологии принято выделять зрительное, слуховое, осязательное, вкусовое и обонятельное восприятие.

Во всех видах восприятия существенная роль принадлежит двигательным ощущениям, которые, однако, далеко не всегда осознаются человеком. Огромную роль в восприятии играет речь. Словесные обозначения предметов, явлений, а также существующих между ними взаимосвязей и взаимоотношений обеспечивают возможность абстракции и обобщения, способствуют осмысливанию воспринимаемого.

Восприятие объективной действительности является предпосылкой человеческой деятельности. В то же время деятельность, практика способствуют развитию восприятия, т.е. все более правильному и полному отражению действительности.

Психика умственно отсталого ребенка представляет собой своеобразную систему, дефектность которой обуславливает различные отклонения протекающих психических процессов и деятельности в целом. Это положение относится и к восприятию.

**7.2. Зрительное восприятие**

В настоящее время наиболее изученным является зрительное восприятие умственно отсталых учеников. Это обусловлено тем, что зрение более, чем какой-либо другой анализатор, позволяет получать широкую, многоаспектную и разнообразную информационную задачи. Выявлена связь скорости реакций с уровнем избирательного внимания. Результаты анализа полученных данных быть использованы для характеристики уровня умственно отсталого ребенка и для выбора путей коррекционной педагогической работы с ним (Л. И. Перселени).

За годы пребывания в школе процесс зрительного восприятия умственно отсталых учащихся заметно ускоряется, которым предъявлялись изображения предметов 22 миллисекунд, правильно называют 27% массовой школы в этом случае дают 100%-ный результат), но при экспозиции, длящейся 42 миллисекунды, узнают 100 % показываемых изображений. Эти данные свидетельствуют о развитии скорости зрительного восприятия (у олигофренов данные первоклассников), но также и о том, что у третьеклассников оно все еще остается в значительной мере замедленным. Установлено, что у умственно отсталых учеников заметно ускоряется восприятие преимущественно простых по строению изображений предметов и в гораздо меньшей мере — сложных. Следовательно, более сложные формы аналитико-синтетической деятельности зрительного анализатора отстают в своем развитии от более простых форм.

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

Школьникам с недостатками умственного развития свойственна также узость зрительного восприятия. Ученики, особенно обучающиеся в младших классах, могут отчетливо воспринимать одновременно не 8—12 небольших предметов, как это наблюдается в норме, а 4—6, т.е. гораздо меньшее количество (И. М. Соловьев). Узость зрительного восприятия уменьшает возможности умственно отсталых учащихся обозревать окружающее их пространство. Ею же можно в определенной мере объяснить трудности, возникающие у некоторой части учеников при обучении чтению. Особенностью зрительного восприятия умственно отсталых учащихся является также его недостаточная дифференцированность: они не всегда точно распознают цвет и цветовые оттенки, присущие окружающим объектам, объект воспринимают глобально, без выделения характерных для него частей, пропорций и своеобразия строения.

Первоклассники с недостатками умственного развития легко и правильно различают цвета белый и черный, насыщенные красный, синий. Однако не дифференцируют цвета слабонасыщенные, не видят их сходства с насыщенными, не воспринимают оттенков. Учащиеся в большом числе случаев не различают цвета соседние по спектру: синий и фиолетовый, оранжевый и красный. К III классу цветоразличение у детей-олигофренов становится более точным. Его ярко выраженная недостаточность сохраняется лишь у отдельных учеников (Ж. И. Шиф).

Основной причиной нарушения цветоразличения у умственно отсталых школьников является отклонение в познавательной деятельности, хотя известную роль играет понижение цветовой чувствительности (Т. Н. Головина). В ряде случаев установленное экспериментальным путем повышение цветových порогов у учащихся с недостатками умственного развития среднего школьного возраста объясняется не особенностями восприятия, а тем, что в активном словаре детей отсутствуют названия многих цветových оттенков. Возможно, что ученики замечают тот или иной цвет, но называют лишь тогда, когда он становится достаточно насыщенным.

В тех случаях, когда школьники пытаются назвать различаемый ими слабонасыщенный оттенок, они используют своеобразные определения. Так, например, ненасыщенный синий цвет оказывается у них «сине-зеленоватым» или «зеленовато-желтым». В других случаях дети используют выражения «не такой», «они разные». Младшие умственно отсталые ученики путают названия, например, фиолетовый цвет называют оранжевым, оранжевый — сиреневым и т.п.

Неточное распознавание учащимися цвета и цветových оттенков, присущих объектам, снижает их возможности познания окружающего мира. При обозрении пространства они воспринимают объекты, лишенными тонких цветových различий.

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

Указанная особенность зрительного восприятия не позволяет ученикам младших классов увидеть в рассматриваемом предмете составляющие его части и таким образом лишает образ присущей ему специфичности. Так, самостоятельно выполняя на уроках ручного труда простейшие поделки на основе имеющегося перед глазами образца, школьники обычно слабо справляются с работой. Их изделия лишь в общих чертах напоминают образец. Тем не менее они бывают вполне довольны результатом своего труда, откровенно хвалят свои достижения и претендуют только на хорошие или отличные оценки. Такое поведение учащихся обычно квалифицируется как завышенная самооценка, к

которой склонны дети-олигофрены, однако, возможно, что школьники просто не замечают различий, которые существуют между собственной? поделкой и образцом.

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

Недифференцированность зрительного восприятия умственно отсталых детей отчетливо прослеживается при описании ими рассматриваемых знакомых объектов. Например, первоклассникам показывают карандаш и предлагают сказать, что они видят. Дети называют предмет и считают свой ответ исчерпанным. Когда школьников побуждают к дальнейшему рассматриванию, они обычно говорят о цвете и использовании карандаша, но не отмечают таких его свойств, как толщину, длину, наличие граней, заточенность с одного конца, не обращают внимания на надпись на одной из граней. Многие из этих особенностей карандаша нормально развивающиеся учащиеся указывают по собственной инициативе (И.М.Соловьев). Эти данные в известной мере могут быть объяснены бедностью словарного запаса умственно отсталых учеников. Однако школьники не делали никаких попыток назвать какие-либо из этих качеств, хотя бы и неточно, приблизительно или как-то иначе указать на них. Это говорит не столько об отсутствии у детей необходимых слов, сколько об инактивности их познавательной деятельности, неумении рассмотреть объект, видеть его разноаспектное, выделить специфические для него особенности. На 180°, то они воспринимаются ими как другие, изображенные на картинке блюдце с чашкой узнаются как гриб, шляпа — как кастрюля и т.п. При этом учащиеся не замечают таких существенных деталей, как ручка у чашки или лента на шляпе, которые могли бы побудить их к изменению ответов. Внятно наряду с недостаточной дифференцированностью зрительного восприятия определенное значение имеют упрощенность, схематичность уже сложившихся представлений о соответствующих предметах. Эти представления огрублены, лишены своеобразия и лишь в общих чертах воссоздают воспринимаемый объект. Назвав один из предметов, ученики переходят к другому, не проявляя никакого стремления рассмотреть предмет более внимательно, что-либо добавить к сказанному или уточнить.

В противоположность умственно отсталым школьникам у нормально развивающихся учеников младших классов, воспринимающих перевернутые объекты, можно наблюдать процесс последовательного узнавания. Некоторые дети, вначале бегло взглянув на предъявляемое изображение предмета, высказывают ошибочное предположение. Затем, рассмотрев его более внимательно, обнаруживают детали и говорят, что это вовсе не гриб, а перевернутая чашка с блюдцем.

Одним из основных свойств зрительного восприятия человека является константность, т.е. «относительное постоянство некоторых воспринимаемых свойств предметов при сравнительно широком диапазоне изменения условий восприятия» (Психологический словарь, 1996, с. 159). Установлено, что у умственно отсталых учащихся константность восприятия величины отдаленного предмета выражена меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников (Э. С. Бейн).

Пространственная ориентировка — один из важных видов человеческой активности. Она необходима для многих направлений деятельности. Врачи и педагоги, занимавшиеся изучением умственно отсталых детей еще в прошлом веке, отмечали их слабую ориентировку в окружающем пространстве. Пространственные нарушения оцениваются многими исследователями как один из наиболее распространенных и ярко выраженных дефектов, встречающихся при умственной отсталости. Восприятие пространства

основывается на многообразных, связях, которые могут быть дефектными.. Третий этап н с развития речи, т.е. с появления возможности отражать н ,; тать в слове пространственные категории.

Умственно отсталым детям свойственны существенное запаздывание и недостатки формирования предметных действий и связанных с ними произвольных движений. У них отмечают наличие синкенезий, тонических движений. Недоразвитие высших форм моторного поведения тормозит овладение предметными действиями, что, в свою очередь, отрицательно влияет на становление у умственно отсталого ребенка умения ориентироваться в окружающем пространстве. Таким образом, второй этап познания пространства оказывается отсроченным и затянутым.

Для школьников-олигофренов характерно отставание и значительное своеобразие речевого развития и непосредственно связанного с ним мышления, особенно словесно-логического. Ученики с недостатками умственного развития не точно понимают и употребляют в активной речи предлоги, что свидетельствует о том, что они в должной мере не осознают пространственные отношения предметов, не умеют эти понятия обобщать и адекватно обозначать. Дефектное развитие словесно-логического мышления не обеспечивает базы для полноценного осмысливания пространственной ситуации, в которой ребенок в силу тех или других причин должен ориентироваться. Уже в дошкольный период жизни особенности психики, важные для всех этапов последовательного формирования пространственного познания, выражены у умственно отсталого ребенка недостаточно. Во время школьного обучения отклонения в пространственной ориентировке отчетливо обнаруживаются в процессе овладения грамотой, на уроках ручного и профессионального труда, географии, рисования и др. Так, ученики с большим трудом ориентируются на тетрадном листе бумаги, а также в большом пространстве — в классе, физкультурном зале, во дворе. Часто в начале обучения они не соблюдают строку, пишут, не могут расположить в тетради материи порядке. Изображая объекты, резко изменяют их вправо или влево (Т.Н.Головина, И.А.Грошнков указания учителя по поводу того, где должен быть должен рисунок (*нижний угол, середина, правая сторона*), в тех случаях, когда сообщаются две пространственные характеристики (*верхний правый угол*), мало помогают школьникам. Они нуждаются в конкретном показе. Аналогичные факты наблюдаются и на уроках физкультуры, на которых большую сложность для учеников представляют построения и передвижения в зале по требуемым направлениям.

В старших классах на уроках труда у умственно отсталых возникают затруднения при разметке материала, при размещении будущего изделия на плоскости. Часто они делают это крайне неэкономно не столько по небрежности, сколько из-за недостаточно сформированной ориентировки в пространстве.

Своеобразие восприятия умственно отсталых учащихся младших классов отчетливо проявляется при рассматривании сюжетных картин. Картина представляет собой условное изображение трехмерного мира на двухмерной плоскости. На картине величина предметов часто оказывается резко измененной, их форма — недостаточно четко выраженной, а ракурс объектов и их соотношение остаются стабильными вне зависимости от места, с которого человек смотрит на изображение.

Рассматривая сюжетную картину, ученик должен правильно узнать представленные на ней предметы и определить их пространственное расположение, назвать действующие персонажи, выделив из них основные, установить, какие отношения их связывают, понять ситуацию в целом.

Понимание сюжетной картины зависит от качества анализа и синтеза воспринимаемого изображения. Если эти мыслительные процессы осуществляются на примитивном уровне, то и понимание оказывается неполным, поверхностным, а в ряде случаев — неадекватным. На начальном этапе обучения многие умственно отсталые учащиеся, рассматривая картину, беспорядочно перечисляют попавшие в их поле зрения

объекты. Они затрудняются в выделении главных объектов и второстепенных (И. И. Будницкая, И.М.Соловьев, Н.М.Стадненко). При этом дети обычно не объединяют выделенные ими объекты в смысловые группы и не делают попыток раскрыть общее содержание воспринятого. Это можно наблюдать даже в тех случаях, когда сюжет картины прост и казалось бы, понятен школьникам. Например, рассматривая картину «Первый раз в первый класс», ученики перечисляют многие детали одежды девочки, отмечают, что у нее в руке портфель, указывают на календарь с надписью «1-е сентября», но никто не говорит о том, что нарисована ученица, идущая в школу (Н. М.Стадненко). Если же ученики младших классов делают попытки осмыслить связи изображенных на картине объектов, нередко руководствуются совершенно ошибочными с точки зрения логики соображениями. При этом однажды высказанных суждений дети не изменяют.

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

Младшие школьники с недостатками умственного развития нередко ошибаются в опознании предмета и называют изображенные объекты неправильно. Это в значительной мере объясняется их низким уровнем познавательной деятельности. Несовершенный анализ воспринимаемых изображений обуславливает неспецифическое или малоспецифическое их узнавание. Для правильного узнавания отдельных объектов, представленных на картине, большое значение имеет форморазличение. Именно форма является ведущим признаком при анализе и сравнении предметов. У умственно отсталых учащихся обнаруживаются затруднения в дифференциации общего, особого и единичного, в последовательности обследования и различения форм. Им свойственны фрагментарность, обедненность восприятия, слабая направленность процессов анализа и сравнения (Т. Н. Головина).

Определение пространственных взаимоотношений объектов также представляет нелегкую задачу для умственно отсталых учеников.

Значительные сложности связаны с непониманием условных приемов изображения. Так, впечатление глубины достигается тем, что предметы, находящиеся вдалеке, изображаются на картине меньшими, чем такие же предметы, расположенные вблизи. Отдаленные объекты рисуются частично загороженными теми, которые находятся на переднем плане. Впечатление расстояния создает перспективное сокращение удаленных изображений, а также размытость их очертаний, нечеткость границ, уменьшение интенсивности цвета, использование светотеневых средств.

Уменьшенное изображение предмета на картине в ряде случаев не приводит умственно отсталого ребенка к пониманию его удаленности. Ученики ошибочно воспринимают игрушечные предметы как настоящие, взрослых — как детей.

Если лапа бегущей собаки закрывается фигурой стоящего перед ней человека, то умственно отсталые школьники говорят, что художник изобразил собаку неправильно, забыл, что у нее четыре лапы, и нарисовал только три.

Школьникам бывает очень нелегко определить причинно-следственные связи и отношения, существующие между персонажами сюжетной картины, и понять ситуацию в целом. При этом большое значение имеет характер узнавания отдельных изображений персонажей. Чем полнее и дифференцированное будут отражены соответствующие связи и отношения, тем вернее будет понят сюжет картины. Например, учащимся предъявляли картину, на которой изображены сидящие за столом мать с сыном. Мать пьет чай, а сын рассказывает ей о чем-то для него очень важном и интересном, сильно жестикулируя при этом. На стене висит лампа. На полке стоят часы.

Выявлено, что если ученики узнают персонажи картины недифференцированно, глобально (как девочку и мальчика), то трактуют сюжет картины следующим образом:

«Мальчик и девочка пьют чай» или «Девочка сидит за столом, кушает суп, мальчик зажигает лампу и смотрит на часы». В этом высказывании поднятая рука мальчика объясняется ошибочно не как выразительный жест, а как движение, необходимое для зажигания света. Если мать узнается как тетя, а мальчик как посторонний для нее ребенок, то школьники изображенное на картине описывают таким образом: «Тетя и мальчик сидят за столом». Но если в женщине учащиеся видят мать, а в мальчике — ее сына, то возникает правильная интерпретация картины: «Мама с сыном пьют чай. Сын вернулся из школы. Рассказывает ей о чем-то интересном».

Осмысливание сюжетной картины умственно отсталыми школьниками во многом зависит от ее содержания и композиции. Восприятие бывает затруднено большим количеством объектов, отсутствием центрального объекта, изображением недостаточно знакомых детям предметов, персонажей и их переживаний, новизной ситуации в целом, относительной сложностью содержащихся причинно-следственных связей. Существенную роль играют также круг имеющихся у школьников знаний, умение пользоваться ими, возможность сосредоточить внимание на разглядывании картины относительно долгий срок. Большую роль играет речевое развитие Учащихся, обеспечивающее правильное понимание задания, точность и развернутость собственных высказываний.

Н. М. Стадненко выделяет четыре уровня понимания картин умственно отсталыми младшими школьниками. Первый характеризуется осмыслением отдельных объектов и их действий без раскрытия взаимосвязей между ними. Второй предполагает не только Узнавание объектов и действий, но и раскрытие некоторых, пространственных связей между ними. На третьем частим, раскрываются причинно-следственные связи. На четвертом осуществляется интерпретация сюжета в целом.

Исследования по проблеме зрительного восприятия умет отсталых учащихся, проводившиеся в 40 — 60 гг. (И. М.Соло Э.С.Бсйн, К. И.Вересотская, Э. А.Евлахова, Е. М.Кудрявц, М. М. Нудельман), дали много важных фактических материал. Это были первые исследования в советской олигофренопсихологии, заложившие основу для дальнейших поисков. Полученные *Щ* материалы позволили говорить о том, что под влиянием специального обучения у учеников с недостатками умственного развития улучшаются не только мышление и речь, но и другие психические процессы, в частности зрительное восприятие, хотя проведенная работа специально не была направлена на коррекцию дефектов сенсорики.

Исследователи 60 — 80 гг. принципиально по-новому подошли к проблеме восприятия умственно отсталых школьников. Они направили свое внимание как на выявление особенностей зрительного восприятия, так и на определение путей, способствующих развитию у учеников цветоразличения, пространственного анализа и пространственной ориентировки (Т.Н.Головина, И. А. Гро-шенков, З.А.Апацкая и др.), пониманию сюжетных картин (И.И.Будницкая, Н. М.Стадненко). Этот новый подход предполагал специальную организацию педагогической работы с учащимися, имеющей своей целью коррекцию недостатков их восприятия.

Значительно позднее было проведено исследование, цель которого заключалась в выявлении того, как воспринимают и понимают умственно отсталые учащиеся разных лет обучения невербальное поведение человека (М. Г. Агавелян). Оно явилось первым шагом в новом, интересном направлении изучения зрительного восприятия.

### **7.3. Осязательное восприятие**

Одним из основных видов человеческого восприятия является осязание. Сенсорная система, которая обеспечивает формирование осязательного образа, включает кожный (тактильный, температурный) и кинестезический анализаторы. Органом осязания является рука. С помощью осязания расширяется, углубляется и уточняется информация,



получаемая другими анализаторами. Кроме того, отдельные свойства объектов не поддаются восприятию зрением, слухом или обонянием. К их числу относятся температура предмета, его вес, некоторые качества определения необходимо осязание.

Осязание умственно отсталых учащихся как проблема не привлекает к себе должного внимания исследователей, и мы не располагаем в этой области достаточным материалом.

Подходя к рассмотрению осязательного восприятия учащихся этой категории, следует иметь в виду положение, высказанное В.И.Лубовским о том, что всем аномальным детям свойственны снижение темпа и качества приема и переработки информации, ограниченность и неполнота формирования образов и понятий. Развивая это положение применительно к умственно отсталым школьникам, Р. Б. Каффеманас полагает, что из-за затруднений в восприятии, недостаточности познавательной деятельности практически у всех олигофренов страдает наглядно-образное мышление. Когда возникает необходимость оперировать образами, многие ученики испытывают серьезные затруднения. Поэтому в процессе формирования у них образа следует подключать как можно больше источников информации разных модальностей. В частности, в момент восприятия объекта зрением или слухом полезно использовать и осязание. Это положение подтверждается данными новейших нейрофизиологических и психологических исследований, убедительно доказывающих, что все сенсорные системы у человека тесно взаимосвязаны. При нарушении одной из них можно ожидать расстройств и в сфере других.

Экспериментальное изучение осязательного восприятия умственно отсталых детей представлено в отечественной литературе всего двумя исследованиями. Одно из них, выполненное А. П. Гозовой, направлено на выявление особенностей осязания хорошо известных ученикам объектов, данных в виде объемного предмета и плоской фигуры. Объемными объектами являлись восковая груша, фаянсовое блюдце, деревянная пирамидка, пластмассовый ослик. Те же предметы были выполнены из пластмассы в плоскостном варианте.

Установлено, что количество правильных распознаваний и объемных, и плоских предметов возрастает на протяжении обучения. Объемные предметы распознаются учащимися-олигофренами значительно легче, чем плоские. Это обусловлено тем, что в плоскостных изображениях объекты лишены ряда воспринимаемых осязанием признаков. Кроме того, ученики, работая с г : костными фигурами, должны самостоятельно обследовать их с по контуру, суметь произнести последовательный анализ коп  $i$ , и синтезировать полученные данные.

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

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

Различия между обеими группами учащихся ярко обнаруживаются при осязании объемных предметов. У школьников с интеллектуальной недостаточностью отмечается гораздо больше ошибок, чем у их нормально развивающихся сверстников, причем грубых. Например, ослика даже пятиклассники и семиклассники распознают как верблюда или белочку. Подобные ошибки у учеников массовой общеобразовательной школы не наблюдаются, начиная с V класса.

Следует отметить также неровную результативность осязательной деятельности учащихся-олигофренов средних и старших классов, у которых наряду с правильными распознаваниями предметов отмечаются и грубые ошибки.

Умственно отсталые школьники основываются на одном-двух признаках обследуемого объекта, часто неспецифических. Понятно, что результат такого распознавания нередко оказывается ошибочным.

Сложные формы узнавания, в процессе которых за первоначальным распознаванием предмета следует его дальнейшее исследование, побуждающее детей либо изменить название осязаемого объекта, либо подтвердить его, встречаются у учеников специальной (коррекционной) школы VIII вида всего в 10 % случаев. У учащихся с нормальным интеллектуальным развитием — в 60 %. Эти данные можно объяснить спецификой познавательной деятельности умственно отсталых детей, присущей им не критичностью, сниженным интересом к окружающему.

Исследование Р. Б. Каффеманаса, выполненное в более поздние годы, подтвердило и уточнило результаты, полученные А. П. Гозовой. Автор предлагал учащимся с недостатками умственного развития только путем осязания (зрительное восприятие исключалось) ознакомиться с простыми рельефными фигурами. Затем, пользуясь зрением, они должны были сложить точно такие же фигуры из лежащих перед ними столом палочек. Выявлено, что такого рода задания сложны и далеко не по силам учащимся даже старших классов. Не все младшие школьники могут осуществить отдельные движения, направленные на ознакомление с фигурой путем осязания. Многие дети помещают объект на ладони и, не получая побуждений со стороны взрослого, не производят никаких осязательных движений, т.е. никак не знакомятся с фигурой. У учеников старших классов наблюдаются хаотичные, импульсивные, излишне поспешные движения, которые не могут стать основой для создания сколько-нибудь определенного и четкого образа осязаемой фигуры.

Следует заметить, что образованию целостного образа предъявленной фигуры часто мешает несогласованность движений рук у школьников.

Они, как правило, ориентируются на отдельные, часто несущественные, выделенные ими признаки, при этом многие информативные признаки фигур остаются невоспринятыми.

Анализ результатов показал, что мальчики существенно успешнее девочек выполняют задания.

Развитие осязательного восприятия у умственно отсталых школьников, по мнению Р. Б. Каффеманаса, могло бы быть более успешным, если бы этому вопросу уделялось специальное внимание на уроках и во внеурочное время. Это, несомненно, было бы полезным направлением коррекционной работы, поскольку труд на различных производствах, куда устраиваются выпускники специальной школы, нередко требует развитого осязательного восприятия.

## **ГЛАВА 8. ПАМЯТЬ**

### **8.1. Общая характеристика мнемической деятельности**

Память — это форма психического отражения действительности, заключающаяся в запоминании, сохранении и в последующем воспроизведении прошлого опыта. Следовательно, благодаря памяти человек имеет возможность овладевать опытом прошлых поколений, применять свой личный опыт в практической деятельности, расширять и углублять имеющиеся знания, совершенствовать навыки и умения.

Физиологической основой памяти является образование временных нервных связей в коре головного мозга, способных актуализироваться под воздействием различных

раздражителей. Память, представляющая собой один из ведущих компонентов познавательной деятельности, тесно взаимодействует со другими психическими процессами и личностью в целом. Память во многом зависит от состояния мышления, речи, эмоционально-волевой сферы.

Как в общей, так и в коррекционной психологии различают несколько видов памяти.

В соответствии с характером запоминаемого материала выделяют память вербальную (словесную), образную (представления), двигательную и эмоциональную. Исходя из того, какой анализатор принимает наибольшее участие в восприятии запоминаемой информации, выделяют зрительную, слуховую, осязательную, обонятельную память.

С учетом длительности хранения информации память разделяют на кратковременную и долговременную.

Любой запоминаемый материал удерживается сначала памятью кратковременной, а затем, если это необходимо, сохраняется в памяти долговременной. В кратковременной и в долговременной памяти материал может фиксироваться произвольно и произвольно.

Любой человек, в том числе и ребенок, имея дело с заучиванием, использует возможности кратковременной и долговременной памяти, оперативной и репродуктивной, произвольной (пред-1 намеренной) и произвольной (непреднамеренной).

В олигофренопсихологии проблеме памяти посвящено немало исследований. Обсуждались вопросы функционирования памяти и механизмы ее нарушений. Изучались полнота, точность и прочность произвольного и произвольного запоминания, зависимость запоминания от задачи, характера материала, от индивидуальных особенностей и пр. Проведенные исследования выявили общие с нормой, а также специфические особенности становления и протекания мнемических процессов у умственно отсталых учащихся. Одним из первых направлений в изучении памяти стало выяснение того, насколько развита у умственно отсталых детей механическая память, и способны ли они к осмысленному запоминанию, т.е. формируются ли у них высшие психические функции. Долгое время считалось, что многие умственно отсталые дети гадают хорошей механической памятью. Так, Ж.Филипп, Г. Поль-Бонкур писали, что дети с недостатками умственного вития отличаются способностью механически запоминать значительное количество материала. Аналогичные наблюдения сделаны Г.Я.Трошиным.

Однако проведенные экспериментальные исследования выявили существенное отставание и своеобразие одного из центральных компонентов познавательной деятельности, каким является память. Установлено, что у школьников с интеллектуальной недостаточностью нарушена не только логическая, но и механическая память. Например, при сравнении результатов запоминания разнообразного материала (предметы, картины, числа, слоги, слова разного содержания, пары слов, шумы и т.д.) количественные показатели умственно отсталых детей значительно ниже, чем у учеников с нормальным интеллектуальным развитием.

Вместе с тем в этих исследованиях показано, что память учащихся-олигофренов под воздействием специального обучения развивается. Причем Л. В. Замков делает важный вывод о том, что совершенствование памяти умственно отсталых детей в школьном возрасте происходит прежде всего за счет развития высших ее функций. Особенно заметный качественный скачок в деятельности памяти наблюдается у учащихся 11 — 12 лет, когда проявляется сложное взаимодействие памяти, мышления и воли. К 13—14 годам умственно отсталые школьники более или менее успешно могут самостоятельно использовать разные логические приемы, позволяющие им улучшить результаты запоминания, а к 15 годам они по умению осмысленно запоминать материал начинают приближаться к своим нормально развивающимся сверстникам.

**Одной из важных характеристик памяти является ее объем.**

Объем кратковременной памяти умственно отсталых учеников, сохраняющей информацию в интервале от нескольких секунд до нескольких минут, меньше, чем у

учащихся массовой общеобразовательной школы. Если у школьников-олигофренов младших классов он обычно составляет 3 единицы (это могут быть слова, предметы или их изображения), у старшекласников — 5 единиц, то у младших школьников с нормальным интеллектуальным развитием  $7 \pm 2$  единицы. Причем чем более абстрактным является подлежащий запоминанию материал, тем меньшее его количество запоминается школьниками. Так, ряды, составленные из хорошо знакомых слов, обозначающих предметы, запоминаются ими менее успешно, чем ряды картинок, изображающих эти же предметы. В свою очередь, ряды картинок учащимся-олигофренам запомнить труднее, чем ряды, составленные из самих предметов. Данная закономерность с различной степенью выраженности прослеживается на всех годах обучения.

Выше уже говорилось, что в психологии различают два запоминания: произвольное и произвольное.

В процессе произвольного запоминания перед ребенком стоит специальная задача, требующая заучивания материала, для чего ему необходимо использовать разные приемы, способствующие усвоению школьных знаний. Например, чтобы запомнить текст, ученик разбивает его на части, стремится лучше понять содержание, неоднократно повторяет его и т.д.

В учебном процессе ведущая роль принадлежит произвольному запоминанию, так как на нем базируется усвоение учащимися знаний, умений и навыков. Одной из форм произвольного запоминания является заучивание, которое предусматривает воспроизведение вербального материала дословно, наизусть. Например, заучивание стихотворений, правил, пословиц, поговорок и т.д.

Непроизвольное запоминание осуществляется как бы само собой, при отсутствии установки на запоминание. Как правило, произвольно дети запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным, например крупный, яркий, хорошо знакомый предмет, который они рассматривают и словесно характеризуют.

Продуктивность произвольного запоминания школьников с интеллектуальной недостаточностью зависит также от характера выполняемой ими работы и ориентировки в ней. В тех случаях, когда их деятельность носит активный характер, требует некоторых интеллектуальных усилий, результат оказывается более высоким. Для успешного произвольного запоминания определенных сторон и свойств материала важно, чтобы они были значимы для выполняемой задачи. Иначе присущие материалу свойства и особенности не осознаются даже старшекласниками и не запоминаются ими, несмотря на большое число повторений (Б. И. Пинский). У учащихся младших классов непреднамеренное запоминание текста успешнее происходит в тех случаях, когда его содержание разыгрывают с помощью игрушек.

Наибольшее число исследований в олигофренопсихологии посвящено изучению произвольного запоминания, поскольку переход ребенка к такому запоминанию, по мнению Л. С. Выготского, один из существенных показателей его умственного развития. Одна из особенностей памяти учащихся с интеллектуальной недостаточностью — характерное соотношение продуктивности произвольной и произвольной памяти. По данным Б. И. Пинского, даже у учащихся V—VI классов в этих показателях нет больших различий. При репродуцировании текста, воспринятого произвольно, школьники воспроизводят 40 % смысловых единиц, а при репродуцировании словесного материала, произвольно запоминаемого — 46,4 % смысловых единиц. У умственно отсталых школьников не столь заметно преимущество произвольного запоминания, как у нормально развивающихся учеников.

В процессе коррекционного обучения наблюдается существенное развитие произвольного запоминания. Причем с возрастом оно становится все более качественным. Продуктивность произвольного запоминания во многом обусловлена мотивами, которыми руководствуются умственно отсталые учащиеся. Если мотивы оказываются значимыми для этой категории учеников, то продуктивность их мнемической деятельности, как

правило, возрастает. Так, в одном из исследований ученикам сообщалось о мерах поощрения для тех из них, кто лучше и быстрее запомнит предъявленный словесный материал. Для учащихся младших классов наиболее действенным оказалось желание получить приз или поощрение учителя. У старшеклассников ведущими мотивами при запоминании стало желание получить высокую оценку своей деятельности со стороны педагога и стремление завоевать лидирующее положение в коллективе сверстников. В тех случаях, когда у школьников не было достаточно сильных мотивов, продуктивность их мнемической деятельности оказывалась на более низком уровне.

## 8.2. Факторы, влияющие на процесс запоминания

В процессе обучения умственно отсталых школьников большая роль принадлежит повторению как одному из основных факторов закрепления знаний. В психологии повторение трактуется как воспроизведение усвоенных знаний и действий с целью облегчения их запоминания. Повторение, т.е. возвращение к уже имеющимся знаниям, воспроизведение их в памяти или повторное восприятие, способствует углублению знаний и умений. Возвращение при повторении к ранее усвоенному материалу дает возможность ученикам увидеть в нем новые стороны, ранее не замеченные. Одновременно с этим осуществляется исправление ошибок усвоения, восстановление забытого, предупреждение возможности забывания.

В одних случаях повторения могут быть однообразными. Обычно такой вид повторения используют при заучивании наизусть небольшого по объему словесного материала (правил, стихотворений и пр.). В других — повторения модифицируются. Например, при повторении ранее пройденного материала изменил формулировки вопросов, используют новые примеры, и опыты и т.д.

Известно, что воспринятый материал необходимо многократно повторять для более прочного его закрепления. Полное, правильное и прочное запоминание учебного материала после однократного его восприятия — одноразового чтения или прослушивания — достигается в редких случаях. Для того чтобы запомнить тот или иной материал, учащимся с интеллектуальным недоразвитием, особенно младших классов, требуется значительно большее число предъявлений с последующим повторением, чем их нормально развивающимся сверстникам. Правда, и такое запоминание, осуществляемое на основе многократных, однообразных повторений, малопродуктивно для умственно отсталых школьников всех возрастов. Даже после десяти предъявлений небольшого по объему вербального материала некоторые ученики младших классов не могут его точно воспроизвести. Умственно отсталые подростки после четырех предъявлений рассказа точно репродуцируют только 40 % слов текста (Б. И. Пинский, Г. М. Дульнев).

И все-таки увеличение числа предъявлений и следующих за этим повторений в определенной мере способствуют повышению продуктивности запоминания. Если после однократного восприятия словесного материала воспроизведения учеников-олигофренов очень несовершенны, фрагментарны, состоят из отдельных слов, словосочетаний, предложений, то после многократного предъявления материала увеличивается объем репродукций, возрастает их точность, уменьшается число привнесений.

Так, после первого предъявления стихотворного текста ученики как младших, так и старших классов воспроизводят небольшое количество строк (в III классе — 3 — 4%, в V — 3 — 6%, в VII — 13—16 %). После шестикратного восприятия текста результаты заучивания, особенно у старшеклассников, значительно повышаются. Ученики III класса точно репродуцируют от 46% до 54% словесного материала, в V — от 58 до 76%, в VII — 76 — 84% (И. В. Белякова).

Объем воспроизводимого материала, однако, не находится в прямой пропорциональной зависимости от количества повторений. Например, после одного прочитывания школьники воспроизводят 13 % материала, а после четырех повторений —

32%, т. е. при увеличении числа повторных восприятий в 4 раза объем репродуцируемого материала увеличивается всего в 2,5 раза (М.С. Ле витан).

Существенное влияние на качество запоминания оказывает первое воспроизведение. Установлено, что, несмотря на большее число предъявлений словесного материала, многие умственно отсталые школьники повторяют в своих воспроизведениях ошибки, допущенные в первых репродукциях. Первое воспроизведение ведет к закреплению в памяти учеников как правильных, так и ошибочных высказываний. В этом проявляется характерная для данной категории детей инертность нервных процессов. Во многих исследованиях (Л. В. Занков, Г. М. Дульнев, А. В. Гри-гонис, И. В. Белякова, В. А. Сумарокова) отмечается, что повторение является более эффективным средством запоминания материала для старших умственно отсталых школьников. Это связано с тем, что у учеников младших лет обучения отсутствуют необходимые навыки самоконтроля. Они не замечают своих ошибок и, сделав их однажды, повторяют в дальнейших репродукциях.

Успешность запоминания зависит и от содержания предъявляемого материала, его структуры, степени его понимания школьниками. Большую роль играет также задача, стоящая перед учениками при запоминании (что именно следует запомнить), их умение пользоваться рациональными мнемическими приемами и интерес к воспринимаемой информации.

Так, если детям следовало текст запомнить дословно, репродукции многократных предъявлений были сравнительно полными и точными. В тех случаях, когда задача иная — словесный материал репродуцировать близко к тексту, т. е. своими словами, результаты запоминания оказывались хуже.

Отмечено, что запоминание слов, не связанных между собой по смыслу, протекает у учащихся со значительно меньшим успехом и требует большего числа повторений, чем запоминание слов, между которыми существуют смысловые связи.

Известно, что эффективность запоминания зависит не только от количества повторных восприятий, но и от распределения их во времени, и от способа повторения. По данным Х. С. Замского, повторение должно проводиться чаще в первые дни после знакомства учеников с материалом, когда забывание наиболее интенсивно. Оно, конечно, не должно прекращаться и в дальнейшем, но количество повторений может быть уменьшено. Психологи рекомендуют переходить от повторного восприятия к повторному воспроизведению словесной информации как более сознательному и активному процессу, т. е. варьировать способы повторения.

Как показывают многочисленные работы специальных школ VIII вида, учащиеся не умеют пользоваться рациональными. Чаще всего они пассивно повторяют материал раз подряд, что не приводит к успеху. Школьников с интеллектуальной недостаточностью, особенно младших классов, надо учить приемам повторения. В зависимости от объема и сложности материала его следует по-разному заучивать: целиком, частями, комбинируя способы запоминания в процессе появления. По мнению некоторых психологов и педагогов, наиболее является комбинированный способ заучивания, при котором воспринятый текст сначала осмысливают в целом, затем выделяют его отдельные части, потом эти части заучиваются и, наконец, материал снова повторяется целиком. Другие исследователи считают, что при заучивании небольшого по объему текста целесообразнее использовать целостный метод. Внимание умственно отсталых учеников следует обращать на то, что любой заучиваемый материал требует предварительного ознакомления. С этой целью текст нужно прослушать или прочитать целиком несколько раз. Затем постараться мысленно разбить его на части, удобные для запоминания. Потом в процессе многократного повторения, соединяя части одна с другой, воспроизвести все целиком.

Как уже отмечалось выше, повторения материала могут быть однообразными или варьироваться. Однообразные повторения мало помогают осмысливанию запоминаемого.

Варьирование повторений, предусматривающее внесение новых элементов в содержание запоминаемого материала, осуществление при повторении разного рода сравнений, использование различных способов воспроизведения учебного материала и разнообразие условий практического применения знаний создают возможность рассмотреть изучаемое с разных сторон, лучше его осмыслить. Варьирование повторений придает большую динамичность всему учебному процессу, повышает к нему интерес. Внося в каждое повторение какие-то новые элементы, педагог, опираясь на имеющиеся у школьников знания, формирует у них новые представления и понятия.

Как считает Х. С. Замский, новые вариации повторяемого материала должны не вытеснять прежде созданные обобщения, а дополнять их. Варьирование повторений обеспечивает сохранность знаний у умственно отсталых школьников на более длительный срок. Знания учеников становятся более прочными и глубокими, выстраиваются в системы. Преимущества варьированных повторений над однотипными объясняются тем, что модификация повторений в большей мере сопряжена с активной работой мышления учеников и не сводит усвоение знаний к простому их заучиванию. Она требует от учеников сознательности и самостоятельности, так как предусматривает новые по характеру задания.

К многочисленным факторам, влияющим на процесс запоминания умственно отсталыми школьниками учебного материала, относится способ его восприятия. Используя разнообразный материал (ряды слов, небольшие прозаические и поэтические произведения, большие тексты), психологи обнаружили особенности в мнестической деятельности этой категории школьников при прослушивании материала (восприятию с голоса учителя), чтении вслух и про себя (молчаливое чтение).

Так как прослушивание, громкое и [Молчаливое чтение являются основными способами знакомства школьников с программным материалом, рассмотрим, в каком возрасте каждый из указанных способов является наиболее эффективным.

В младших классах самые развернутые и правильные пересказы наблюдаются после прослушивания материала с голоса учителя. При таком способе восприятия материала дети точно запоминают значительно больше слов из услышанного текста, чем при самостоятельном его прочтении. В пятых классах некоторые ученики успешнее запоминают материал, читая его самостоятельно вслух. Однако большинство пятиклассников предпочитают воспринимать его с голоса учителя. К старшим классам громкое самостоятельное чтение в наибольшей степени способствует успешному запоминанию материала. Пересказы становятся полнее и заметно точнее, сокращается количество слов, ошибочно включенных в ответы. Такая закономерность обнаруживается не только при работе с большими текстами (150 слов), но и при запоминании ряда слов и небольших текстов (от 4 до 10 слов), а также при заучивании стихотворений, состоящих из двух четверостиший (И.В.Белякова, В.А.Сумарокова, Н. К.Тхинь).

Чтение является очень сложным процессом. При любом виде чтения (вслух или про себя) человек мысленно повторяет звуковой образ читаемого. Без этого материал не может сохраняться в памяти и осмыслиться. После прочтения вслух детям легче мысленно воспроизвести прочитанное, поскольку звучащий текст фиксируется слуховой памятью. Кроме того, движения, осуществляемые артикуляционным и голосообразующим аппаратом, закрепляются в их двигательной памяти. Все это позднее помогает воссоздать звуковые словесные образы. При молчаливом чтении ученик воссоздает слуховой образ воспринятого материала без опоры на непосредственно слуховую и речедвигательную память. Следовательно, нужно, чтобы ученик имел достаточный опыт в громком чтении. Ученикам, слабо владеющим громким чтением, не удастся справиться с молчаливым чтением, и они переходят на чтение вслух, менее сложное и более для них привычное. Чтение текста про себя доступно учащимся только среднего и старшего возраста.

Рассмотрим, в чем именно проявляются трудности заучивания вербального материала при чтении вслух и про себя у умственно отсталых учащихся средних и

старших классов и в --м отличие их пересказов от пересказов учеников такого же возраста с нормальным интеллектуальным развитием.

Ученики с нормальным интеллектуальным развитием при чтении вслух текста в 156 слов точно запоминают и используют в своих пересказах в среднем около 73 слов. Умственно отсталые учащиеся средних классов в аналогичных условиях могут репродуцировать всего около 33 слов. Соответственно и их воспроизведений в целом значительно хуже.

После прочтения текста такого же объема про себя дети с нормальным интеллектом воспроизводят около 60 слов, а умственно отсталые школьники — 28 — 29, т.е. несколько меньше, чем при громком чтении. К старшим классам и у тех и у других эти показатели повышаются, но их соотношение остается прежним. Трудности запоминания словесного материала, осмысления фактов и содержания в целом у умственно отсталого школьника остаются.

По данным ряда психологов, для учащихся младших классов наиболее продуктивным является восприятие словесного материала с голоса учителя, а для старшеклассников — самостоятельное прочтение текста вслух. Дети лучше осмысливают словесный материал, легче его анализируют, дают большее число правильных ответов, если им предлагаются вопросы по содержанию прочитанного. Пересказ при этом бывает более последователен, с меньшим числом пропусков и замен. Наибольшее число ошибок, связанных с особенностями работы памяти умственно отсталых школьников, приходится на репродукции, полученные после молчаливого чтения материала. Этот способ чтения малодоступен ученикам с интеллектуальной недостаточностью.

Недостатки памяти отрицательно сказываются на развитии мыслительной деятельности, а низкий уровень развития мышления неблагоприятно влияет на качество запоминания. Если умственно отсталым учащимся предложить для запоминания два текста — один с простым, а другой с более сложным содержанием, то четко прослеживается снижение результатов запоминания более сложного.

Умственно отсталые ученики полнее и точнее запоминают не-

Продуктивность запоминания вербального материала: но выше в тех случаях, когда причинные связи в текст и выражаются союзом «потому что» или словом «поэтому». В тех случаях когда такие слова-связки отсутствуют, текст запоминается с меньшей точностью (М.С.Левитан).

Школьники успешнее запоминают повествовательные тексты чем описательные, так как по характеру содержания первые более доступны для понимания (А.Т.Токомбаева, Н.К.Тхинь).

При заучивании прозаических текстов сходного содержания и одинаковой величины их структурная организация существенно влияет на точность запоминания, на количество и характер ошибок, возникающих в процессе репродуцирования. Заучивание стихотворений протекает у учащихся успешнее, чем запоминание прозы, что обусловлено наличием в поэтическом тексте рифмы и ритма, облегчающих этот процесс (И.В.Белякова).

Наличие в вербальном материале эмоциональных компонентов: эпитетов, сравнений, метафор и др. — создает определенный эмоциональный фон текста. Уже после однократного прочтения как поэтического, так и прозаического текста некоторые умственно отсталые дети достаточно полно репродуцируют те его фрагменты, которые содержат в себе эти компоненты (И.В.Белякова, А.Т.Токомбаева).

### **8.3. Воспроизведение**

В процессе любого вида деятельности умственно отсталым школьникам постоянно приходится воспроизводить ранее воспринятые знания.



Воспроизведение — это один из процессов памяти, при котором актуализируются ранее образовавшиеся в коре головного мозга связи. Оно происходит при отсутствии объекта, вызвавшего соответствующие следы памяти.

Воспроизведение, как и запоминание, бывает произвольным и произвольным. Оно может проходить на основе произвольного и произвольного запоминания. Учебная деятельность в значительной мере связана с процессами памяти. Учащимся в ходе урока и во внеурочное время часто приходится репродуцировать усвоенные знания. Например, рассказать выученное стихотворение или правило, пересказать текст и т.д.

Одной из особенностей воспроизведения является его избирательность, которая наиболее четко прослеживается при произвольном репродуцировании. Школьникам бывает необходимо воспроизвести не всю ранее полученную информацию о каком-либо объекте, а только ту ее часть, которая требуется в данный момент; воспроизвести текст в соответствии с оригиналом или в иной последовательности и т.д.,

Воспроизведение дает возможность судить о качестве запоминания: насколько успешно ученики усвоили тот или иной материал. Поскольку оно тесно связано с запоминанием, то продуктивность большое влияние оказывают все те факторы, которые действуют на процесс запоминания и о которых по, сказано во втором параграфе данной главы.

В воспроизведении важны такие его стороны, как точность, последовательность. Воспроизводя словесный материал, учащиеся младших и старших классов допускают разнообразные ошибки: пропуски, замены, искажения, привнесения, повторы. Однако у младших умственно отсталых школьников ОШИБКИ при репродуцировании бывают более грубыми и встречаются в большем количестве, чем у старшеклассников. Так, в воспроизведенных ими текстах бывает нарушена последовательность изложения, наблюдаются пропуски важных смысловых частей и в то же время делаются привнесения, иногда никак не связанные с исходным материалом.

Воспроизведения словесного материала, при произвольном его запоминании, оказываются менее точными и полными, чем при запоминании произвольном. Это обусловлено тем, что в процессе преднамеренного запоминания учащиеся стараются запомнить содержание текста, последовательность излагаемых в нем событий, пытаются сохранить в памяти отдельные слова, фразы, т.е. все то, что помогает им более точно репродуцировать материал. На качестве репродукций негативно сказывается недоразвитие речи и мышления, присущее школьникам этой категории, особенно при воспроизведении непреднамеренно запомнившейся информации. Многими исследователями, изучавшими проблему памяти, обнаружен низкий уровень избирательности воспроизведения у умственно отсталых детей.

По мнению М.В.Гамезо, особой формой произвольного воспроизведения, требующего активного мышления, волевого напряжения и специальных вспомогательных приемов, является припоминание.

Умственно отсталым учащимся приходится усваивать словесный материал разной степени сложности и воспроизводить по необходимости или весь текст целиком, или отдельные его части. Обнаружено, что ученики с недостатками умственного развития не могут самостоятельно припомнить воспринятый ранее материал. Припоминание идет успешнее, если школьникам предлагаются вопросы, которые заставляют их размышлять над ответом, требуют умственного напряжения. Но даже и в этом случае припоминание представляет для умственно отсталых учащихся как младших, так и старших классов значительные трудности (А. А. Юо. райтис). В отличие от нормально развивающихся учащихся, производящих все компоненты сюжета, школьники с недостатком и умственного развития дают верные ответы только на вопросы, касающиеся конкретных фрагментов текста.

Припоминание текста, содержание которого имеет отвлекающий характер, сильно затруднено. Использование вопросов в этом случае оказывается малопродуктивным.

Испытывая затруднения с ответом, умственно отсталые школьники подменяют такие части текста другим содержанием. У учащихся общеобразовательной массовой школы точность припоминания отдельных фрагментов текста не зависит от степени их отвлеченности.

В процессе припоминания у учащихся с недостатками умственного развития отмечаются случаи забывания материала.

Многими исследователями обнаружено, что учащиеся специальных школ VIII вида успешнее припоминают тот материал, запоминание которого происходит с использованием разных вспомогательных средств и приемов {картинок, плана, схем, вопросов, классификации и др.)- Так, использование умственно отсталыми учениками вопросного плана, составленного ко всему запоминаемому тексту, положительно влияет на процесс припоминания. Даже спустя 18 дней после восприятия текста дети, используя вопросный план, успешно воспроизводят его содержание (Г. М. Дульнев).

Однако в ходе припоминания ученики не воссоздают необходимых связей и отношений между отдельными элементами материала. Умение устанавливать такие связи в процессе припоминания необходимо развивать в процессе обучения и воспитания умственно отсталых школьников.

Выявлено, что только к старшим классам учащиеся с недостатками умственного развития овладевают некоторыми приемами припоминания. Воспроизведение, как и другие процессы памяти, совершенствуется в условиях коррекционного обучения.

#### **8.4. Особенности памяти школьников-олигофренов с различной структурой дефекта**

Для психологов представляет интерес изучение особенностей мнемической деятельности школьников с разной структурой дефекта. Исследованиями выявлены особенности развития памяти, являющиеся общими для детей с интеллектуальной недостаточностью, но имеются данные и о больших индивидуальных различиях в процессах памяти этих учащихся. Причин, способствующих появлению этих различий, много: уровень развития всей познавательной деятельности школьников, особенности их эмоционально-волевой сферы и др. Однако одной из основных причин их возникновения следует считать разную структуру дефекта при олигофрении. Результаты экспериментов, проведенных А. В. Григонисов твердили положение о том, что для всех учеников СПСЦИЕВ (коррекционной) школы VIII вида характерно снижение и чesкой деятельности (особенно на словесно-логическом j Вместе с тем было установлено, что умственно отсталые разных клинических групп (по классификации олигофренов разработанной и описанной М.С.Певзнер в 1959 г.) .

У школьников с неосложненной формой олигофрении произвольное запоминание протекает успешнее, чем у их одно НИКОЕ, относящихся к группе возбудимых и к группе 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, I 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 СБОЮ деятельность, подчинить ее решаемой задаче. Это приводит к появлению большого количества разнообразных ошибок, самыми многочисленными из которых оказываются при- I внесения, 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 и 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.

Если говорить о динамике развития памяти школьников (II, IV и VII классы), относящихся к разным клиническим группам, можно отметить следующее. Улучшение показателей у детей с неосложненной и заторможенной формами олигофрении более заметно в процессе произвольного запоминания. У возбудимых умственно отсталых школьников динамика развития памяти при произвольном и произвольном запоминании практически одинакова.

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

## 8.5. Представления

В психологии «представление» трактуется как «наглядный образ предмета или явления, возникающий на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятий) путем его памяти или в воображении».

Представления и фантазии играют важную роль в жизни человека. Процесс обучения детей строится с учетом особенностей форм и развития представлений, так как актуализация имеющихся и вновь усвоенных знаний всегда сопровождается возникновением образов тех предметов и явлений, о которых они говорят, мыслят, вспоминают. Представления возникают в отсутствие объектов. Как правило, в них отражаются наиболее характерные особенности, присущие целой группе сходных объектов.

Физиологической основой представлений является повторное возбуждение в коре головного мозга временных связей («следов» > возникающих при восприятии объектов и актуализирующихся под воздействием не самих этих объектов, а других раздражителей, связанных с ними в прошлом опыте).

Различают представления памяти и представления воображения. В дальнейшем в этом параграфе мы будем говорить о представлениях памяти у умственно отсталых учащихся.

Представления с учетом доминирующих в их образовании анализаторов бывают зрительные, слуховые, осязательные, обонятельные и др.

Поскольку представление — это образ предмета, возникший на основе восприятия, оно во многом зависит от качества восприятия и, в свою очередь, само оказывает существенное влияние на процесс восприятия. Образы представлений богаче по содержанию образов восприятий, так как это уже интеграция наиболее значимых признаков объекта, отнесение его к определенной категории. Следовательно, представления тесно связаны не только с восприятием, но и с памятью, мышлением, речью. Так, для того чтобы у учеников формировались четкие, адекватные и устойчивые представления, необходим полноценный анализ предметов и явлений, стремление как можно точнее и на длительный срок запомнить воспринятое. Вместе с тем изучение любого явления начинается с формирования у учеников предметно-пространственного образа этого явления. От прочности и адекватности этих чувственных образов — представлений — во многом зависит правильность понятий, суждений, умозаключений, выводов.

У людей в зависимости от их индивидуальных особенностей представления отличаются устойчивостью, полнотой, четкостью и другими качествами. Образ предмета, воспринятого ранее, может быть вызван намеренно или возникнуть в сознании человека произвольно. Представления школьников с интеллектуальной недостаточностью являются той главной чувственной основой, на которой формируются понятия. От адекватности и устойчивости представлений в известной мере зависит успех обучения в школе. Неполющенность представлений умственно отсталых учащихся отрицательно сказывается на всей познавательной деятельности.

У умственно отсталых учеников отмечается большое своеобразие и развитие всей психической деятельности, в том числе и представлений. В коррекционной психологии проведен ряд исследований, направленных на изучение зрительных представлений у школьников с недостатками умственного развития разных возрастных групп (И.М.Соловьев, М.М.Нудельман, А.И.Липкина, Р. Б. Каффеманас и др.). Авторы констатируют бедность, недостаточную дифференцированность, в ряде случаев неадекватность представлений о реальной действительности у этой категории учеников.

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

Замечено, что у умственно отсталых учащихся в памяти слабо сохраняются пространственные отношения, в которых находятся объекты. Вместо специфических пространственных отношений предметов реального мира преобладают неспецифические отношения. При словесном воспроизведении содержания сюжетной картины сразу после ее рассмотрения у школьников с недостатками умственного развития обнаруживается неполнота представлений: они воспроизводят не более трети изображенного на картине, а у учащихся IV—V классов также прослеживаются фрагментарность, скудность, искаженность представлений. Вместо обобщенных представлений ученики репродуцируют конкретные черты, возникшие на основе индивидуального опыта, либо называют случайно возникшие в их памяти признаки других объектов, сходных с описываемым. Например, давая характеристику такой реке, как Волга, ученики говорят: «В ней купаться можно». Другие утверждают, что в ней «добывают нефть, на дне залегают золото». Часто у них возникают посторонние, неадекватные ассоциации, связанные с другим кругом понятий. За словом у умственно отсталых школьников не всегда стоит правильный образ. Анализ графических работ учеников данного возраста свидетельствует об искаженности их предметно-пространстве иных представлений. В тех случаях, когда они обнаруживают правильные представления о предметах и явлениях на устном опросе, их графическое изображение оказывается более удачным (Т. Н. Головин). В ходе коррекционного обучения у старшеклассников определения претерпевают некоторые качественные изменения. Представления простых объектов становятся более полными; в словесном воспроизведении сюжетных картин наблюдается меньше искажений и пространственных нарушений.

Как отмечают многие исследователи, с течением времени происходят изменения представлений объектов как у нормально развивающихся, так и у умственно отсталых учеников. Причем чем больше времени проходит с момента восприятия предмета до актуализации его образа, тем значительнее оказываются отличия представлений от реального предмета. Однако представления учащихся с недостатками умственного развития подвержены особо сильным и своеобразно протекающим изменениям. Обнаружено, что и у учеников массовой общеобразовательной школы, и у умственно отсталых школьников представления изменяются быстрее в течение первого времени после восприятия, затем эти изменения идут медленнее. У учеников с недостатками умственного развития изменение представлений происходит практически сразу же после восприятия объектов. Так, уже через 3 минуты после знакомства с предметом представления о нем у умственно отсталых учащихся оказываются резко сглаженными, некоторые черты полностью исчезают или оказываются слабо выраженными. С течением времени образ объекта все больше утрачивает присущие оригиналу особенности и делается похожим на хорошо известный детям предмет. Происходит уподобление образов одних объектов другим предметам. Так, представления знакомого объекта, имеющего необычные детали (предъявлялись контурные изображения башмака с очень длинным носком, домика, у которого края крыши были очень низко опущены, и др.), уподобляются учениками-олигофренами III — IV классов хорошо сохранившимся в памяти представлениям привычного изображения этого объекта. Лишь 17% учащихся сразу после показа изображения воспроизводят объекты точно. У всех остальных учеников в большей или меньшей степени своеобразие объекта сглаживается.

Уподобление нового представления старому со временем становится все более полным (М. М. Нудельман). В рисунках учеников, выполненных через месяц после восприятия контурных изображений, наблюдается резкое сглаживание всех специфических признаков объектов. При этом некоторые умственно отсталые школьники вносят такие добавления при изображении предметов, которые делают их еще более похожими на знакомые обычные объекты. Так, рисуя башмак, они укорачивают его носок, пририсовывают каблук, шнурки. В рисунках домика на крыше по является труба, из которой идет дым, крышу рисуют более пологой и т.д.

У нормально развивающихся учащихся также отмечаются и изменения представлений, однако они имеют другой характер: необычных черт объекта. Психологами это интерпретируется как неосознанная борьба с забыванием (И. М. Соловьев, М. М. Ну дельман).

Несомненный интерес представляют материалы, характеризующие особенности изменения зрительных представлений нескольких сходных объектов, воспринятых умственно отсталыми учащимися одновременно или в течение небольшого отрезка времени. Так, после показа одного за другим изображений четырех рыб, резко отличающихся друг от друга рядом признаков, школьники по памяти рисовали каждую рыбу. Анализ полученных материалов показал, что нарисованные учениками IV класса рыбы в большей степени были похожи друг на друга, чем на свои оригиналы. Через 6 дней, когда ученики вновь рисовали рыб, изображения которых им ранее показывали, их сходство между собой усилилось. Во многих рисунках наблюдается резкое сглаживание всех специфических признаков, отличающих одну рыбу от другой, что свидетельствует об интенсивности процесса взаимоуподобления представлений.

У нормально развивающихся школьников также наблюдается взаимоуподобление представлений, однако оно происходит значительно медленнее и в основном по 1—2 признакам, что не мешает сохранению в изображениях характерных черт каждой рыбы. У умственно отсталых учащихся взаимному уподоблению в представлениях подвергается не только форма объекта (как в экспериментах с изображением разных рыб), но и его цвет (окраска). Так, в рисунках четвероклассников, изображающих разные цветущие растения (ромашка, цикорий, лютик, кислица), которые им ранее были предъявлены, отмечается их значительное сходство между собой и по строению (форме), и по цветовой гамме: все изображенные растения выглядели одинаково и были раскрашены одним цветом.

Установлено, что взаимоуподобление одних объектов другим во многом обусловлено недостатками, присущими деятельности умственно отсталых учеников. Обычно, рассматривая каждый из предъявляемых предметов или его изображений, учащиеся не пытаются сравнить их между собой, установить черты сходства и различия, они не замечают признаков, характерных для каждого из них. В результате формирующие представления отличаются неточностью, неопределенностью.

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

Интересно рассмотреть, как влияет словесное описание, сопровождающее показ объектов или их изображений, на сохранение их образов в памяти.

Обнаружено, что если восприятие объектов сопровождается их словесным описанием, то особенности объектов при их графическом воспроизведении сохраняются лучше, а уподобление происходит менее интенсивно. Своеобразие предметов успешнее сохраняется в рисунках и тогда, когда словесное описание предшествует зрительному восприятию предмета. Сформировать у учеников с недостатками умственного развития полноценные представления только на основе описаний или только на основе зрительного восприятия практически не удается. В этих случаях происходит не только уподобление образов, но и часто их полное слияние. Причем особенности более знакомого детям объекта, как правило, доминируют над всеми остальными. Они оказывают уподобляющее влияние на черты предмета, менее знакомого.

Следовательно, словесное описание в сочетании со зрительным восприятием положительно влияет на создание и сохранение адекватных образов предметов или их изображений.

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

Варьирование вышеуказанных приемов и методов способствует формированию у учащихся навыков узнавания объектов в разных условиях и ситуациях, что ведет к образованию адекватных и устойчивых представлений.

## **ГЛАВА 9. РЕЧЬ**

### **9.1. Общие сведения и этапы развития речи**

Речь представляет собой исторически сложившуюся форму общения людей посредством языка. Являясь главной формой общения, обеспечивая сохранение и передачу опыта и знания, речь вместе с тем имеет огромное значение для формирования психических процессов и всей личности ребенка, для их перестройки и развития. Становление волевых действий начинается с подчинения деятельности предлагаемым инструкциям, выражаемым в словесной форме, позднее регулирующую роль начинает играть внутренняя речь. Речь — необходимая основа человеческого мышления, средство организации психической и практической деятельности и контроля за ней, а также выражения эмоций. Именно поэтому проблема речи — одна из важнейших в общей, детской и специальной психологии.

Принято выделять внешнюю и внутреннюю речь. Внешняя речь может быть устной и письменной. Устная речь — произносимая, звучащая и воспринимаемая преимущественно на слух. Ею нормальный ребенок начинает самостоятельно интенсивно овладевать на втором году жизни. Письменная речь реализуется в формах, доступных для зрительного восприятия. В ней используется графический код. Она имеет несколько отличные от устной речи языковые формы и языковую организацию.

Первоклассники специальной школы VIII вида значительно отличаются друг от друга по уровню речевого развития. Большинство из них плохо понимают задаваемые вопросы и обращенные к ним реплики, сами говорят мало и невнятно. Однако некоторые дети относительно свободно пользуются вербальными средствами общения. Отмечаемые различия обусловлены рядом причин. К их числу относятся глубина и качественное своеобразие структуры дефекта, степень нарушения специальных языковых способностей, в том числе склонности к звукоподражанию, эмоционально-волевые особенности, а также

то социальное окружение, в котором находился ребенок до поступления в школу. Чем резче выражена умственная отсталость, тем, как правило, медленнее и с большими затруднениями происходит овладение речью. Хотя определенных успехов такой ребенок может достичь за счет способности к подражанию, обнаруживающейся, в частности, в плане имитации речевых звуков, их сочетаний, слов.

Существенно отличаются друг от друга в речевых проявлениях дети, относящиеся к числу заторможенных, и возбудимые олигофрены. Первые из них молчаливы, крайне немногословны, говорят тихим голосом, в замедленном темпе. У вторых — речь быстрая, часто неуместно громкая. Они легко вступают в общение, но обычно не слушают собеседника. От них можно услышать самые неожиданные, иногда нелепые высказывания, которые нередко представляют собой механически усвоенные речевые штампы.

Очень большое значение имеют те условия жизни, в которых рос ребенок в дошкольные годы. Внимание к нему со стороны родителей и близких, доброжелательное, спокойное отношение, постепенное включение в посильные практические домашние дела, правильный режим дня — все это создает эмоционально-положительный фон и способствует общему и речевому развитию умственно отсталого, формированию у него полезных привычек и навыков, интереса к окружающему миру, стремления к общению. Преждевременно проводимые, неумело организованные занятия, ставящие перед ребенком непосильные задачи, создающие перегрузки, сочетающиеся с постоянной строгостью и наказаниями, подчеркивание неудач приводят к тому, что он оказывается робким, замкнутым, не верящим в свои силы, боящимся ответить на самые простые вопросы взрослого.

Следует подчеркнуть, что имеются своеобразия речевого развития, которые свойственны всем умственно отсталым детям. В бывшего СССР А. К. Аксеновой, С. Ш. Айтметовой, Н. М. Ба, осой, З. Н. Смирновой, К. Г. Ермиловой и др. Исследователи стремились показать как недостатки вербального развития умственно отсталых школьников, так и имеющиеся у них возможности овладения речью.

Первоклассники специальной школы VIII вида значительно отличаются друг от друга по уровню речевого развития. Большинство из них плохо понимают задаваемые вопросы и обращенные к ним реплики, сами говорят мало и невнятно. Однако некоторые дети относительно свободно пользуются вербальными средствами общения. Отмечаемые различия обусловлены рядом причин. К их числу относятся глубина и качественное своеобразие структуры дефекта, степень нарушения специальных языковых способностей, в том числе склонности к звукоподражанию, эмоционально-волевые особенности, а также то социальное окружение, в котором находился ребенок до поступления в школу. Чем резче выражена умственная отсталость, тем, как правило, медленнее и с большими затруднениями происходит овладение речью. Хотя определенных успехов такой ребенок может достичь за счет способности к подражанию, обнаруживающейся, в частности, в плане имитации речевых звуков, их сочетаний, слов.

Существенно отличаются друг от друга в речевых проявлениях дети, относящиеся к числу заторможенных, и возбудимые олигофрены. Первые из них молчаливы, крайне немногословны, говорят тихим голосом, в замедленном темпе. У вторых — речь быстрая, часто неуместно громкая. Они легко вступают в общение, но обычно не слушают собеседника. От них можно услышать самые неожиданные, иногда нелепые высказывания, которые нередко представляют собой механически усвоенные речевые штампы.

Очень большое значение имеют те условия жизни, в которых рос ребенок в дошкольные годы. Внимание к нему со стороны родителей и близких, доброжелательное, спокойное отношение, постепенное включение в посильные практические домашние дела, правильный режим дня — все это создает эмоционально-положительный фон и



способствует общему и речевому развитию умственно отсталого, формированию у него полезных привычек и навыков, интереса к окружающему миру, стремления к общению.

Преждевременно проводимые, неумело организованные занятия, ставящие перед ребенком непосильные задачи, создающие перегрузки, сочетающиеся с постоянной строгостью и наказаниями, подчеркивание неудач приводят к тому, что он оказывается робким, замкнутым, не верящим в свои силы, боящимся ответить на самые простые вопросы взрослого.

Следует подчеркнуть, что имеются своеобразия речевого развития, которые свойственны всем умственно отсталым детям. В многоуровневой системе речевой деятельности наиболее грубыми > стойкими оказываются нарушения смыслового уровня. Значительные отклонения наблюдаются в речевой регуляции деятельности умственно отсталого ребенка. Они проявляются в различных, на разных возрастных этапах, с неодинаковой отчетливостью, однако их наличие всегда может быть более или менее четко выявлено.

В дефектологической литературе как отечественной, так и зарубежной, представлены результаты наблюдений и исследования свидетельствующие о том, что умственно отсталые дети, не имея ни повреждений слуха, ни аномалий строения речевых органов, овладевают речью замедленно. Они довольно рано и правильно реагируют на интонацию обращающегося к ним взрослого, но и значительно более поздние сроки, чем это бывает в норме, начинают понимать обращенную к ним речь. Поэтому побуждения, вопросы, пояснения длительный срок не вызывают у них соответствующих не только вербальных, но и действенных реакций.

Аномалия умственного развития ребенка-олигофрена обуславливает более позднее формирование у него фонематического слуха, служащего основой для восприятия речи окружающих. Определенную роль играют и характерная для этих детей общая инертность познавательной деятельности, снижение интереса к окружающему, неустойчивость внимания, а также моторное недоразвитие, которое тормозит действенное знакомство ребенка с предметным миром и соответственно затрудняет накопление конкретных представлений, т.е. обедняет базу, необходимую для становления начальных этапов мышления, возникновения новых потребностей. Нарушения моторики, обнаруживаясь, в частности, в неправильной артикуляции, оказывают отрицательное влияние на овладение ребенком произвольным произношением звуков и слов, поскольку для этого необходима четкая координированность движений органов речи.

Задерживает речевое развитие умственно отсталых детей и отставание в усвоении семантической стороны родного языка. Слово как смысловая единица играет существенную роль в организации фонематического слуха. Специальные исследования и наблюдения показывают, что ребенок произносит знакомые слова гораздо легче и точнее, чем незнакомые. Замедленное и нередко неправильное понимание речи окружающих людей отрицательно сказывается на формировании фонематического слуха ребенка-олигофрена, затормаживая и качественно изменяя его речевое развитие.

При воспитании умственно отсталого ребенка уже на ранних этапах жизни особую значимость приобретает активизация его речевого общения с окружающими, особенно с матерью, которое чрезвычайно важно для формирования положительных личностных черт и продвижения в умственном плане. Предполагает постоянную, многократно повторяемую по произношению, простейшую по содержанию, эмоционально насыщенную речь взрослого к ребенку, непосредственно связанную с ним и что является для него жизненно важным. Существенная роль принадлежит практической деятельности ребенка, расширяющей его жизненный опыт и способствующей возникновению новых потребностей и интересов, что приводит к необходимости речевого общения со взрослыми и товарищами, повышает мотивацию речевой деятельности, побуждает к общению.

Работа, направленная на формирование речи умственно отсталых дошкольников, осуществляется в семье, в группах детского дома, а также в специальных, иногда в массовых детских садах. Если она проводится систематически, и тем более специалистами-дефектологами, то дает, несомненно, положительные результаты. Однако своеобразие и запаздывание и развития речи сохраняется и отчетливо обнаруживается при поступлении детей в школу.

Нормально развивающийся ребенок за период своей дошкольной жизни активно пользуется речью в течение 5 — 5,5 лет. Он приходит в школу с относительно богатым словарным запасом, владея предложением, может участвовать в беседе, рассказать о том, что он видел, делал, о чем слышал. У умственно отсталого ребенка ко времени поступления в школу практика речевого общения значительно короче и беднее. Обычно она составляет 3 — 4 года

. Определенную роль играют также сниженная мотивация к речевой деятельности, нарушения волевой сферы, неустойчивость внимания, значительные отклонения в понимании того, о чем говорит собеседник. Первоклассник специальной школы для умственно отсталых детей часто действует не по инструкции. Учащиеся классов обычно спонтанно прибегают к речи для того, чтобы выразить свои эмоции, просьбы, желания, но не для того, чтобы информировать слушателя о каких-то событиях или используют речь для коммуникации значительно чаще, регуляции своего поведения.

## 9.2. Фонетическая и интонационно-выразительная стороны речи

Недостатки фонетического строя речи умственно отсталых отмечались дефектологами, работавшими с этой категорией детей в начале XX в. (Г. Я.Трошин и др.), а также изучавшими их в более поздние годы (Е.М.Хватцев, Г.А.Каше, Р.И.Лалаева, Р.Е.Левина, С.С.Ляпидевский, Д.И.Орлова, З.Д.Будаева). Все исследователи говорят о том, что у олигофренов нарушения произношения встречаются значительно чаще, чем у детей с нормальным интеллектом. Распространенность фонетических недостатков в значительной степени зависит от степени выраженности умственной отсталости. Однако разные авторы называют различные количественные данные. Так, недостатки произношения встречаются у первоклассников специальной школы VIII вида, по данным Г. А. Каше и Д. И. Орловой, в 60 — 65 % случаев. По более поздним данным З. Д. Будаевой, эта величина приближается к 100 %. Существенные различия в количественных данных, вероятно, являются следствием, с одной стороны, более тщательного отбора учеников, с другой — утяжелившимся состоянием контингента учащихся в целом.

Недостатки произношения следует рассматривать как одно из проявлений общего речевого недоразвития детей, свойственных им фонетико-фонематических нарушений, которые обнаруживаются в неточной слуховой дифференциации близких по звучанию фонем и в затрудненности звукового анализа слов. Определенное значение имеют и недостатки работы артикуляционного аппарата, в которых проявляется моторное недоразвитие олигофренов.

Многие звуки в речи умственно отсталых школьников отсутствуют или неправильно произносятся. В среднем у каждого ученика можно отметить 8 ошибок произношения. В одних случаях дети совсем не выговаривают тот или иной звук, например [р] или [ш], и соответственно пропускают его или заменяют другим звуком, сходным по звучанию или артикуляции. Например, вместо звука [ш] ребенок может произносить в одном и том же слове то [с], то [ц] или [ч]. Некоторые школьники искаженно произносят ряд звуков вследствие неправильно сформированного артикулирования, например звуки [з], [б], [д] оказываются у них по : звонкими.

фонетические недостатки речи обнаруживаются у разных с различной степенью интенсивности. Обычно это значит, что недостатки произношения были преодолены в дошкольном возрасте с помощью логопедических занятий. фонетически неправильная речь создает препятствия для общения ребенка с окружающими его взрослыми и сверстниками, следствием чего становится речевая замкнутость, нерешительность, излишняя застенчивость, резко обнаруживается неуверенность в своих знаниях. Эти личностные черты усугубляют нарушения интеллектуального и эмоционального развития, снижают и без того слабую любознательность, не способствуют появлению новых интересов. Не четко воспринимая слова, имеющие сходно звучащие фонемы, умственно отсталый ребенок не замечает различий между этими словами и не усваивает значения каждого из них. Также трудно воспринимаются безударные и, следовательно, недостаточно отчетливо звучащие окончания. Это существенно замедляет овладение словарным составом и грамматическим строем языка, затормаживает продвижение в вербальном развитии. И, конечно, у школьника неизбежно возникают серьезные трудности при овладении элементарной грамотой.

Нарушения произношения, имеющиеся у умственно отсталых детей, в известной мере могут быть скорректированы. Если у ребенка нет дефектов речевого аппарата, то опытному логопеду удастся в течение нескольких занятий научить его произносить отсутствующий в речи звук или исправить произношение того или иного звука. Возможность относительно легко преодолеть неправильное произношение того или иного звука свидетельствует о том, что дети-олигофрены обладают определенными потенциальными возможностями, необходимыми для овладения фонетическим строем родного языка. Однако следует заметить, что поставленный звук умственно отсталые дети в течение долгого времени в спонтанной речи не используют, продолжая говорить неправильно. Это одно из проявлений инертности процессов высшей нервной деятельности, свойственной умственно отсталым детям. Использование звуков в собственной активной речи объективно более сложный процесс, чем изолированное произношение того же звука. В звуковой системе русского языка каждая основа учебной деятельности, именно потому при системы занятий учитель и логопед в первую очередь направляют свои усилия на то, чтобы способствовать общему развитию учащихся, возбудить у детей интерес к происходящему, желание говорить. Учитель и логопед используют различные приемы, привлекающие внимание учеников к звуковой стороне речи, поощряют слабые попытки школьников преодолеть возникающие трудности, отмечают каждый, даже незначительный успех. Спокойная, благожелательная обстановка, наличие ярких наглядных пособий, разнообразие доступных заданий, одобрение со стороны взрослого — все это способствует формированию положительного отношения школьника к учебной работе, возникновению у него интереса к ней, активного желания добиться положительных сдвигов.

Недостатки произношения у умственно отсталых детей постепенно сглаживаются. Уменьшается число дефектно произносимых звуков. По фонетическому строю устная речь детей постепенно все в большей мере приближается к общепринятым нормам. Однако у небольшой части учащихся недостатки произношения стойко сохраняются вплоть до окончания школы. Эти ученики требуют к себе особого внимания со стороны учителя, логопеда и родителей.

В устной речи большинства умственно отсталых учащихся младших классов основные ее выразительные средства — логическое ударение и интонирование фразы — представлены слабо. У одних речь монотонна, растянута, изобилует ненужными паузами. У других (возбудимых) она чрезмерно ускорена. Их высказывания представляют собой поток неясных, неоконченных слов, произносимых громко, но мало понятных слушающим.

Резкие нарушения темпа речи затрудняют ее восприятие и, таким образом, снижаются возможности общения. Дети-олигофрены правильно пользоваться логическим ударением

и интонацией обедняет их и без того несовершенную устную речь, лишая эмоциональной окрашенности, выражения личностного отношения к сказанному.

### 3. Особенности словаря

Бедность словаря детей-олигофренов обусловлена многими причинами, среди которых основной, несомненно, является низкий уровень их умственного развития. Существенную роль играют также ограниченность их социальных и вербальных контактов, недостаточная сформированность интересов к низкий уровень словесно-логической памяти.

Ограниченность словарного запаса олигофренов младшего школьного возраста отчетливо обнаруживается при назывании детьми предметов и явлений окружающего мира, их внешних и функциональных свойств, выполняемых действий. Установлено, что дети далеко не всегда знают названия многих, постоянно встречающихся им объектов, таких как перчатки, будильник, подоконник и др. Показывая на дверную задвижку, первоклассник говорит: «Эта», — и дополняет слово указательным жестом (В. Г. Петрова).

В словаре учащихся, особенно младшего школьного возраста, мало слов, имеющих обобщающие значения, таких как «мебель», «одежда», «обувь» и т.п. Употребляя эти слова, дети далеко не всегда понимают их значения. В этом проявляется неумение обобщать объекты по основному признаку. Так, объясняя, что такое «фрукты», первоклассники нередко относят к ним кроме яблок и груш морковь, лук, цветы и др. Очень редко встречаются в речи олигофренов слова, имеющие абстрактные значения. Их можно услышать преимущественно тогда, когда дети произносят механически заученные словосочетания.

Между словом, обозначающим определенный предмет, и конкретным образом этого предмета у школьников нередко отсутствует должное соответствие. Случается, что, называя объект, учащиеся не узнают его среди других предметов или их изображений. Это говорит о наличии в скудном словаре олигофренов, не наполненных конкретным содержанием.

Весьма ограниченным кругом слов располагают ученики младших классов для обозначения действий. Так, рассказывая о проведенном лете, десять первоклассников специальной школы и умственно отсталых детей употребили 15 различных,

Весьма не богат у учеников запас наречий и предлогов (М. П. Феофанов.). Скудность словаря создает трудности при общении умственно-отсталого ребенка с окружающими его людьми: возникают сложности в понимании обращенной к нему речи и в построении собственных высказываний.

Наряду с этим возникает непропорционально частое использование одной и той же группы слов, что делает речь однообразной, шаблонной.

Значения слов, употребляемых учащимися, неточны, нечетко отграничены друг от друга, расплывчаты. Вследствие этого дети произвольно переносят название одного объекта на другие. Например, называют лапы животного руками, его морду — лицом. В ряде случаев название какого-либо предмета относится ко многим другим, в некоторой степени сходным с ним объектам. Например, изображенных на картинке козу, свинью, лошадь дети называют коровой.

Нарушение семантических полей тех или иных слов отчетливо обнаруживается при определении учащимися в какой-то мере сходных качеств объектов. Они приблизительно обозначают цвета, называют розовый цвет красным или оранжевым. Отвечая на вопрос о величине предмета, указывают его форму. Употребляют прилагательное «вежливый», когда нужно сказать «старательный», «прилежный». Наличие контекста не изменяет

положения дел. Так, начатое предложение: «Нина хорошо учится, потому что...», — ученик заканчивает словами: «...она добрая» (Г. М. Дульнев).

Неправомерно широкое понимание и употребление имен прилагательных проявляется в том, что школьники, говоря слово большой, могут иметь в виду тяжесть, длину, толщину, высоту предмета. Прилагательным «плохой» они называют ленивого, жадного, злого человека; холодную, дождливую погоду; старое, рваное платье и т. п.

Если умственно отсталый ученик хочет назвать такие действия, «отрезал», «приклеил», «слепил», «прибил», «привинтил», то обычно употребляет одно и то же слово — «сделал». Учащиеся не глагольных приставок, обозначающих направление движения («пришел», «перешел», «зашел», «отошел», «ушел»), заменяя эти слова глаголом с нейтральным значением «шел», и т. п.

Учащиеся младших классов часто смешивают наречия, выражающие пространственные отношения («вверху», «внизу», «близко», «далеко», «справа», «слева» и т. п.). Они заменяют их местоимениями «здесь», «там» и дополняют указательными жестами. Указательные местоимения «эта», «этот», «тот» нередко заменяют собой названия предметов. Слабо дифференцируют предлоги, частично сходные по своим значениям: «из» и «от», «на» и «в», «на» и «над» и др.

Наряду с системой смысловых связей, на основе которых слова объединяются в семантические группы, у умственно отсталых учеников нередко возникают внешние, звуковые связи, позволяющие детям отнести к числу синонимов сходные по звучаниям слова («забор», «сбор», «затор»). Эта особенность речи обусловлена своеобразием протекания процессов их мышления. Недостаточно воспринимая и осмысливая предметы и явления окружающей действительности, дети не испытывают потребности в их дифференцированном обозначении.

Лишь небольшая часть слов, известных ученикам специальной школы для умственно отсталых детей, активно используется ими. Остальные находятся в пассивном словаре. Такого резкого преобладания пассивного словарного запаса над активным словарем не наблюдается у нормально развивающихся учащихся. Слабо развитая познавательная деятельность, бедность интересов, узость вербальных контактов обуславливают отсутствие потребности детей-олигофренов в использовании многих известных им слов. Их лексика бедна, многократное повторение в разговоре одних и тех же слов делает их речь невыразительной и неточной.

Вместе с тем учеников можно побудить к употреблению специфических по значениям слов. Так, если дать детям список имен прилагательных с тем, чтобы они выбрали из них определения, подходящие к названиям знакомых предметов («дом», «сад» и пр.), то они неплохо справляются с заданием. Положительных результатов можно добиться, подсказывая начальные буквы или первые слоги нужных слов, а также используя систему целесообразно составленных вопросов. Эти примеры свидетельствуют о том, что умственно отсталые школьники, особенно учащиеся младших классов, недостаточно умеют мобилизовать себя, приложить усилия и выбрать наиболее подходящее слово или выражение.

По мере обучения словарь умственно отсталых школьников существенно обогащается именами существительными и глаголами, имеющими конкретные значения. Так, если на первых этапах обучения дети обозначают любой головной убор словом «шапка», то позднее в их активном словаре появляются такие наименования, как «шляпа», «кепка», «панاما». Используемый ими во всех случаях глагол «сделать» заменяется словами, более точно значащими действие; «склеил», «прибил», «вырезал». При этом большую роль играет трудовая и практическая деятельность, а также усвоение ими общеобразовательных предметов! Ученики старших классов хорошо знают названия окружающих их объектов, основных деталей несложных машин, на которых они работают («верстак», «сверлильный станок»), («фуганок», «стамеска», «киянка»), деталей («болт»,

«гайка! поделочных материалов («древесина», «металл»). Им знакомы и звания многих городов, стран, фамилии и имена авторов и героев литературных произведений.

В их речи начинают появляться и занимать значительное место слова с обобщающим значением, переносным смыслом («идет пар», «пришел в себя»). Однако ученики продолжают смешивать глаголы, имеющие сходное значение («почуял» — «почувствовал») и сходное звучание («разгребал» — «раскопал»). Говоря про труд людей, они слабо отражают деятельность, специфичную для людей, различных по профессии, возрасту и полу, редко пытаются передать их состояния.

Накопление слов, обозначающих свойства и качества объектов и явлений, осуществляется значительно медленнее. И в старших классах от учащихся можно услышать высказывания типа «ветвистые листья», «хвойный дуб». Они слабо различают значения однокоренных слов, таких как «глиняный» и «глинистый», «каменный» и «каменистый», «песчаный» и «песочный». Многие школьники неточно понимают значение даже общеупотребительных прилагательных, обозначающих пространственные и временные отношения, величину и форму предметов, крайне редко прибегают к распространенным метафорическим эпитетам типа «золотое сердце», «железный характер», а также к другим выразительным языковым средствам.

Особенно медленно происходит расширение словаря имен прилагательных, обозначающих личностные качества человека. Там, где следовало бы употребить прилагательные, школьники пользуются существительными, имеющими в какой-то мере сходные значения. Так, вместо того чтобы назвать ученика прилежным, старательным, они говорят «отличник», заменяют слова «добрый», «отзывчивый» словом «друг» и т.п.

С каждым годом обучения увеличивается число используемых умственно отсталыми учениками наречий, они становятся разнообразнее. Вместе с тем в старших классах умственно отсталые учащиеся редко прибегают к наречиям, обозначающим качества действий и переживания: «нечаянно», «стремительно», «бесшумно» и др. Школьники начинают более правильно употреблять предлоги, но это наблюдается лишь в тех случаях, когда предлог служит для выражения конкретных, наглядно познаваемых отношений «Книга лежит на полке», «Ручку положили в пенал». Если необходимо усвоить переносное значение слов и выражений («добиты успеха», «устроить праздник\* и т.п.), то продвижение пни активного словаря оказывается весьма незначительным.

Расширение, уточнение, активизация словарного запаса учащихся требует проведения целенаправленной работы, постоянного использования действенных и наглядных приемов обучения, а также системы специальных упражнений, вызывающих у учеников интерес и положительные эмоции, побуждающих активно употреблять приобретенные слова, закрепляя их в речи. Вместе с тем происходит уточнение значений уже известных слов, представлений и понятий о предметах и явлениях окружающей действительности. При этом должны учитываться индивидуальные и типологические особенности школьников.

## **9.4. Синтаксическая структура речи**

Структура используемых ребенком предложений служит одним из показателей состояния его речи и мышления. По мере общего развития ребенка синтаксическое строение его речи усложняется, предложения становятся более развернутыми, связи между членами предложений — разнообразными. Речь учеников I класса специальной школы для умственно отсталых детей, как правило, состоит из коротких, часто неполных простых предложений, в которых встречаются нарушения синтаксической структуры и предложно-падежных конструкций. Их рассказы представляют собой как бы цепочку из грамматически равнозначных предложений. Например, первоклассница говорит: «Я была на горке. Снег. Там каталась. Дима упал».

К III классу учащиеся могут дать более подробные высказывания, однако построение используемых ими предложений изменяется мало. Они остаются преимущественно простыми, мало распространенными: «Зимой холодно. Снег. Ходят в школу. Учатся в школе».

Переход к употреблению сложных предложений осуществляется у учеников с недостатками умственного развития медленно. По данным Г.И.Данилкиной, М.П.Феофанова и других исследователей, школьники относительно долго, вплоть до IV—V классов, задерживаются на таком уровне речевого развития, когда они уже делают попытки выразить свою мысль сложными конструкциями, но еще не могут придать им грамматически правильную форму. В результате они образуют предложения типа: «Юра и Коля заметили, что в кустах шевелится».

Даже ученики старших классов предпочитают говорить простыми предложениями. Так, из 537 предложений, произнесенных школьниками на различных уроках, 358 оказались простыми распространенными, состоящими в среднем из 4 — 5 слов.

Характер построения предложений в большой мере зависит условий, в которых говорит ученик. Так, на уроках русского языка и чтения восьмиклассники относительно широко и правильно пользуются сложными конструкциями, но на уроках труда говорят преимущественно простыми, часто или незаконченными предложениями, нередко доглагольными (А. П.Федченко).

В дефектологической литературе имеются сведения о том, умственно отсталые учащиеся сложные предложения начинают употреблять в письменной речи раньше, чем в устной.

## 9.5. Диалогическая и монологическая речь

Относительно простой формой вербального общения, служащей передаче информации, а также оказывающей эмоциональное воздействие на человека, нередко побуждающей его к практической деятельности, является диалогическая (разговорная) речь. Диалог возникает как следствие потребности субъектов выразить свои мысли, чувства, желания. Диалог продолжается лишь в том случае, если он поддерживается обоими собеседниками, без этого условия он прекращается.

Диалог, осуществляемый в течение относительно длительного времени, включает побудительно-мотивационную, содержательную и заключительную части. Он состоит из инициативных (вопросительных, побудительных) и ответных реплик. Диалогическая речь обычно развернута не полностью и допускает включение сокращенных речевых шаблонов, характерных для данного языка. Многое в диалоге не формулируется, но подразумевается, однако общая ситуация делает его содержание понятным для собеседников.

Для диалогической речи характерна эмоциональность, которая в большей степени обуславливается выразительными средствами: интонацией, мимикой и пантомимой говорящих. Эти выразительные средства повышают силу вербального воздействия, акцентируют, а в некоторых случаях существенно изменяют смысл сказанного. Диалог наиболее доступен для ребенка, поскольку он может поддерживаться и направляться собеседником, которым нередко бывает взрослый.

Диалогическая речь, с которой умственно отсталые дети приходят в школу, ни в какой мере не является полноценной. Потребность в общении у них снижена, побуждения к речи быстро исчерпываются. Необходимо специально подчеркнуть исключительную значимость мотивационной основы для возникновения и поддержания диалога, важность появления у умственно отсталых учеников потребности в коммуникации, желания о чем-то узнать, чем-то поделиться, о чем-то рассказать. Положительный эмоциональный фон необходимо сохранять собеседнику на всем протяжении вербального общения. Школьник

должен чувствовать, что все то, о чем он спрашивает и говорит, не безразлично собеседнику и вызывает у него интерес. При таких условиях диалог будет происходить не формально, послужит основой для дальнейшего общения.

Инертность, инактивность, несформированность интересов, особенно присущие ученикам младшего школьного возраста, проявляются в том, что они сами редко задают вопросы. Многие первоклассники избегают быть инициаторами диалога. Вместо обращения к учителю, они нередко пользуются выразительными жестами, не говоря ни слова, показывают ему свои работы, дотрагиваются до руки, привлекая к себе его внимание. Речевая активность младших школьников совсем падает, когда они вынуждены общаться с незнакомым взрослым. Исключение составляют возбудимые дети и дети с преимущественными нарушениями лобных долей мозга. Но и они вместо вопросов довольствуются репликами по породе того, что попадает в поле их зрения, или механически повторяют отдельные предложения.

У старшекласников потребности в общении также не слишком велики. Им, как и всем олигофренам, свойственна безынициативность. Однако эти ученики уже обладают довольно большим запасом разнообразных знаний. Их словарь вполне достаточен для бесед на простые темы. Школьники умеют строить предложения, в том числе и вопросительные. База для того, чтобы участвовать в диалоге, у них есть, но чувство неловкости, испытываемое ими перед собеседником, особенно если им оказывается малознакомое лицо, мешает начать разговор. Можно наблюдать, например, как напряженно чувствуют себя учащиеся в школьной библиотеке. Вместо того, чтобы обратиться к библиотекарю с просьбой, они просто говорят: «Книгу», — или безо всяких пояснений произносят ее название и только. Если учащиеся видят человека впервые, то из-за испытываемого ими чувства неловкости они, спрашивая о чем-либо, смотрят в сторону, говорят тихо или, напротив, слишком громко. Их вопросы звучат односложно и неточно, часто бывают построены неправильно. Так, во время экскурсии на почту многие из них долго не решаются войти в помещение. Войдя, некоторое время стоят молча, а затем уходят, ничего не узнав. Те же, кто вступает в беседу с работником почты, могут, отправляя письмо, задать вопрос: «Какой индекс?» — не сообщая, в какой город это письмо должно быть доставлено (Е.И.Разуван).

Само начало диалога, инициатива его возникновения затрудняет умственно отсталых школьников, поэтому особую важность имеет создание эмоционально-благоприятной обстановки эмулирующей учащихся задавать вопросы.

Диалог возможен только при условии, если каждый из участвующих в нем слушает друга и откликается на реплики собеседника. Значит, ученику нужно постоянно следить за мыслью собеседника. Эта задача для умственно отсталых детей нелегка. Свойственная им недостаточность мыслительной деятельности! затрудняет понимание услышанного, косность и инертность психических процессов не позволяют достаточно быстро реагировать на услышанное. Неустойчивость и слабая концентрация внимания детей-олигофренов мешают им воспринимать чужую речь. Не слушая говорящего собеседника, ученик смотрит по сторонам, вертит что-нибудь в руках и имеет такой вид, как будто он не участвует в разговоре, а находится в помещении случайно. Такое поведение не способствует поддержанию беседы.

Затруднения, возникающие у умственно отсталых школьников при участии в диалоге, связаны и с тем, что каждый из собеседников в процессе развертывания беседы неоднократно переходит с позиции говорящего на позицию слушающего. Продолжая диалог, ребенок должен быстро изменять характер своего участия в нем: высказывание должно сменяться слушанием и наоборот. Свойственные умственно отсталым детям инертность нервных процессов и замедленность ответных реакций на воздействия осложняют подобные переходы. Поэтому учащиеся младших классов часто не отвечают на обращения взрослого или товарища и не поддерживают начавшуюся беседу.



Направляющее значение реплик собеседника оказывается резко сниженным. В ряде случаев дети лишь формально участвуют в разговоре. Заданные вопросы вызывают у них стереотипные и даже нелепые, подчас эхологические высказывания, свидетельствующие о том, что сведения, которые школьники могли бы, кажется, получить от собеседника, не принимаются ими в расчет. Подобные случаи часто можно наблюдать в младших классах, однако они встречаются и у старшекласников.

И в том случае, когда ученики внимательно слушают собеседника, понимают его вопросы и стремятся ответить на них, их высказывания мало информативны. Учащиеся не могут адекватно и быстро мобилизовать имеющиеся сведения. При этом далеко не всегда ответы школьников оказываются построенными в соответствии с грамматическими нормами.

Наиболее доступна для учеников младших классов беседа, тема которой — выполнение практической деятельности или подготовка к ней. Так, дети охотно отвечают на вопросы о том, какие материалы и инструменты им необходимы для предстоящей работы, как они начнут ее выполнять, как продолжат, что у них в результате получится. Легче для них беседовать о том изделии, которое они недавно закончили, поскольку в их памяти сохранилась последовательность выполненной работы и чувство от ее благополучного завершения.

Основанием для диалога с успехом могут служить также впечатления о недавно происходивших событиях: праздниках, экскурсиях, поездках в театр и т.п. Для организации бесед полезно использовать также разнообразные наглядные пособия: реальные предметы, их графические и объемные изображения. Они привлекают к себе внимание школьников, вызывают у них интерес, способствуют актуализации имеющихся знаний, побуждают к эмоционально окрашенным высказываниям.

Примером диалога может служить также беседа о прочитанном, обычно проводимая на уроках чтения или на других предметах гуманитарного цикла. Ученики строят свои высказывания в соответствии с вопросами учителя и его побуждающими репликами. При этом в младших классах обычно используются сюжетная картина или серия картин, наглядно изображающие события прочитанного рассказа или сказки, играющие роль наглядных опор и способствующие актуализации материала.

В старших классах такие беседы могут проходить с привлечением абстрактных наглядных средств: схем, таблиц и т. п. — и без них. В ряде случаев устные вопросы учителя заменяются планом, который дается в письменной форме. Он состоит из ряда вопросительных или утвердительных предложений. В таком случае ученик не участвует в диалоге в полном смысле этого слова, так как говорит фактически только он. Но присутствие учителя, его непосредственные реакции на правильность или ошибочность высказываний, наличие плана, организующего речевую деятельность школьника, не позволяют считать такую речь монологической. Пересказ текста по плану, предложенному в письменной форме, представляет собой определенную ступень, облегчающую ученику переход от диалогической речи к самостоятельному изложению воспринимаемого материала, т.е. к монологу.

В самых различных ситуациях от человека требуется связное, последовательное изложение мыслей, передача той или иной информации в устной форме. Возникает необходимость использовать монологическую речь. Монологическая (связная, контекстная) речь — это речь одного человека, не перебиваемая репликами других. По сравнению с диалогом она более развернута и требует большего навыка в грамматическом ее оформлении. Для нее характерны логическая связность и систематичность изложения. Это — наиболее организованный, активный, преднамеренный и, несомненно, сложный вид речи.

Переход от участия в разговоре к самостоятельному более или менее развернутому высказыванию осуществляется у детей-олигофренов очень нелегко. Учащиеся младших классов длительное время задерживаются на таком этапе, когда их речь уже не является

только ответами на вопросы, но еще не представляет целого рассказа. В этот период школьники нуждаются в взрослом, которая в одних случаях может иметь форму вопро других — учитель сам продолжает оборвавшееся высказывание ребенка до определенного момента с тем, чтобы ученик изложил материал.

Трудности, которые возникают у умственно отсталых при овладении монологической речью, обусловлены рядом причин. Определенное значение имеет недостаточная сформированность диалога. Кроме того, школьники долго не понимают необходимости словесного воссоздания ясной картины происшедшего и последовательного, логического описания событий. Дети как бы исходят из того, что их слушателям известны все обстоятельства происшедшего. Их высказывания фрагментарны, бедны деталями, не развернуты и не представляют собой единого целого.

Умственно отсталые ученики, особенно младших классов, не прибегают к монологической речи еще и потому, что их речевая активность слаба и быстро исчерпывается. Они испытывают большие затруднения при составлении рассказа на заданную тему. Учащиеся далеко не всегда берутся за выполнение задания или же ограничиваются односложными ответами. Причину такого поведения детей следует искать не столько в дефекте их общего речевого развития, сколько в недостаточности волевой сферы и других личностных компонентов.

Привлекая наглядные средства, конкретизирующие предложенную тему, повышающие интерес к ней, можно изменить отношение школьников к заданию и соответственно характер его выполнения. Имея перед глазами яркую сюжетную картину, а тем более серию картин, учащиеся охотнее откликаются на предложение взрослого рассказать о понятных, знакомых им событиях и делают это с определенным успехом.

По мере обучения требование учителя составить рассказ на предложенную тему начинает служить для детей-олигофренов все более действенным побуждением. Тем не менее и у учащихся старших классов рассказы по картинкам более развернуты, чем рассказы на заданную тему.

В специальной школе для умственно отсталых детей встречаются ученики с формально развитой речью, обладающие неплохой вербальной памятью. Не вникая в содержание услышанного и не имея возможности его осмыслить, такие ученики запоминают, а затем воспроизводят отдельные высказывания окружающих, отрывки из радио- и телепередач и другой словесный материал. Создается иллюзия того, что они владеют монологической речью, однако это впечатление ошибочно, в чем можно убедиться, наслушавшись в то, что они говорят. Их болтовня обычно слабо соотносится с заданной темой.

Примером монологической речи может служить пересказ прочитанного или прослушанного текста, т. е. воспроизведение ранее воспринятого образца. Умственно отсталый ученик поспешит при этом минимум самостоятельности, не видит своей задачи в том, чтобы раскрыть тему, выстроить сюжет и словесно правильно оформить сообщение.

Школьники передают содержание текста упрощенно и несовершенно. Они пытаются изложить события так, как они запомнились, а если нарушают их последовательность, то делают это непреднамеренно и, как правило, вопреки логике. Изменения в построении повествования свидетельствуют о непонимании причинно-следственных, временных и других отношений, содержащихся в тексте, и о недостаточно прочном сохранении в памяти отдельных фрагментов воспринятого. Вопросы взрослого, требующие выборочного пересказа, обычно не достигают своей цели даже в старших классах.

Своеобразие пересказов, выполняемых умственно отсталыми учащимися, в многочисленных привнесениях. Они возникают у школьников на основе ассоциаций, вызываемых отдельными словами, носят случайный характер и изменяют

пересказываемый текст, нередко искажают его. Привнесения, как правило, неадекватные, встречаются особенно часто, если речь идет о событиях или явлениях, недостаточно понятных учащимся. Так, пересказывая тексты исторического содержания, школьники обычно объединяют во времени события, отдаленные друг от друга многими десятилетиями, основываясь на их относительном сходстве. Умственно отсталые дети, относящиеся к числу возбудимых, в своих рассказах склонны к привнесениям. Будучи импульсивными, легко отвлекаемыми, они быстро теряют цель и вместо того, чтобы пересказывать определенный текст, начинают говорить обо всем, что всплывает у них в памяти по ассоциации с темой. В пересказах заторможенных олигофренов такого рода привнесения встречаются значительно реже.

Ученики старших классов воспроизводят текст более точно. Однако если материал усложняется, то число привнесений, изменений и неточностей резко возрастает. Типологические различия между учащимися одного и того же класса особенно отчетливо прослеживаются на младших годах обучения. Ученики по-разному реагируют на различные виды оказываемой им помощи. Так, некоторые из них точнее и подробнее передают содержание текста, если учитель задает им последовательный ряд наводящих вопросов. Для других большой эффект дает наличие наглядности: картины или серии сюжетных картин, изображающих последовательность происходивших событий. Словесное оформление пересказов, особенно у учащихся младших классов, весьма несовершенно и имеет многие черты, присущие ситуативной (диалогической) речи.

## 9.6. Речевая регуляция деятельности

Общение с окружающими людьми оказывает огромное влияние на развитие аномального ребенка. Оно перестраивает чувственное восприятие, придавая ему осмысленный, подлинно человеческий характер, способствует формированию познавательных процессов и свойств личности.

Вопрос о взаимодействии речи и деятельности у детей-олигофренов интенсивно разрабатывался в НИИ дефектологии АПН СССР под руководством А. Р. Лурия в 60-х годах. Позднее эту проблему изучали Г.М.Дульнев, В. И.Лубовский, Б. И. Пинский и другие психологи, а также педагоги-дефектологи В. И. Карвьялис, К.М.Турчинская, Г.Н.Мерсиянова. В.А.Турский и др.

Выявлено, что у умственно отсталых учеников, особенно младших классов, затруднено понимание инструкции, предложенной в словесной форме. Они испытывают затруднения также и при вербальном опосредовании собственной деятельности. У школьников наблюдается определенная несогласованность словесной и двигательной систем. Включение речи в восприятие, запоминание и другие познавательные процессы умственно отсталых учащихся оказывает положительное воздействие. Так, дети быстрее и с меньшим количеством ошибок опознают предметы, названия которых им знакомы, и, напротив, затрачивают больше времени и чаще ошибаются, воспринимая объекты, которые не могут назвать. Пояснения, сопровождающие восприятие объектов, создают благоприятные условия для того, чтобы образы представлений оказались более четкими и относительно длительный срок сохранялись в памяти школьников.

Самостоятельно выполняемые практические действия обычно мало содействуют ознакомлению с предметами умственно отсталых учащихся младших классов, слабо стимулируют их мыслительную деятельность. Однако в сочетании с собственной речью и с речевой помощью взрослого действия становятся надежным источником знаний. Речь организует, упорядочивает и активизирует мышление школьников, поднимает его на более высокий вербальный уровень ультатов не помогает учащимся справиться с заданием.

Нормально развивающийся ребенок постепенно овладевает «внешней» речевой регуляцией, учится совершать действия в соответствии с речевой инструкцией. Появление такой возможности имеет решающее значение для последующего развития его психики. У умственно отсталых детей значительно позднее происходит становление побудительной функции речи, и ученики приобретают возможность, руководствуясь инструкцией, выполнять новые для них сочетания действий. Простые, состоящие из одного звена, тесно связанные с привычными ситуациями бытовой и школьной жизни, многократно повторяющиеся задания не вызывают затруднений у большинства школьников младших классов. Не всегда подчиняют свою деятельность простым заданиям лишь возбудимые олигофрены. Причина этого кроется не в том, что они не понимают задания а в специфических нарушениях их личности которые не могут запомнить последовательность действий, но доступны ученикам более старших классов. Если задание включает в себя определенную мыслительную задачу, требует от школьников выполнения словесной деятельности в непривычных для них условиях, то с ним могут не справиться учащиеся и старших классов. Причем точное повторение олигофреном задания далеко не всегда обеспечивает его правильное выполнение.

Для того чтобы научить школьников действовать по инструкции, не всегда следует подробно объяснять им ход выполнения задания. Важно активизировать мыслительную деятельность учащихся, побуждать их к подробному, в какой-то мере самостоятельному планированию предстоящей работы. Необходимо обращать внимание на правильное повторение инструкции учениками и на обязательное ее выполнение.

Успешная практическая деятельность умственно отсталого ученика еще не означает, что он может воспроизвести эту деятельность мысленно, описать ее словами. Между возможностью практически выполнить определенную работу и возможностью осознать и вербализовать ее у учащихся младших классов существует разрыв, который с трудом преодолевается. У учеников старших классов чаще наблюдается соответствие между самостоятельностью в труде и умением дать отчет о своей деятельности.

Если выполняющаяся работа проста, понятна и многократно повторяется, а вопрос о ней привычен и не требует развернутого ответа, то краткий отчет о проделанном доступен учащимся и младших классов. Так, учитель спрашивает первоклассника; «Ч и ты делал?» — и получает ответ: «Рисовал машину».

Но если осуществлявшаяся деятельность относительно ела на, требует освещения каждого из ее звеньев и, следовательно] необходимо более развернутое изложение, это оказывается сложной задачей для учеников младших классов. Их отчеты весьма несовершенны. Это краткие односложные или, напротив, чрезмерно многословные ответы, не отражающие существа дела. Примером может служить рассказ ученицы о выполнении аппликации: «Я сначала эту, потом — эти, так как и все». Ей оказалось сложно расчлнить свою деятельность на отдельные звенья и установить их последовательность. Это обусловлено существенным отставанием школьницы в общем и речевом развитии, недостаточностью мотивации и, следовательно, быстрой исчерпываемостью речевой активности. Следует учесть и то, что, выполняя работу, ребенок объективно получал разнообразную информацию, которая, однако, далеко не полностью им принималась и перерабатывалась.

Умение рассказать о проделанной работе у умственно отсталых детей постепенно развивается, но такого рода задания вызывают затруднения даже у учащихся старших классов.

Дополнительные вопросы и реплики учителя позволяют ученикам младших классов расширить высказывания. Учащихся старших лет обучения они стимулируют к более точным и обобщенным ответам.

Высшей формой словесной регуляции поведения является планирование предстоящей деятельности. Оно основывается на обобщенном представлении о действиях и условиях их протекания с последующей вербализацией обобщения. Планирование предполагает

достаточный уровень развития практического опыта и речи. Оно важно для успешного и рационального решения практических задач.

Умение планировать работу включает ряд компонентов. Необходимо мысленно представить себе, какие операции, в какой последовательности и каким образом предстоит выполнить, какие материалы следует для этого использовать, какими инструментами работать и какой объект должен получиться. Планирование предполагает вербализацию мыслительной деятельности, а для этого нужно актуализировать словарный запас и грамматически организовать его. Планирование важно для успешного и рационального решения практических задач.

У учеников вызывает затруднение рассказ о предстоящем выполнении того или другого задания даже в тех случаях, когда работа им знакома. Обычно школьники последовательно, с большей или меньшей точностью перечисляют названия предстоящих операций, но при этом не упоминают ни о приемах работы, ни об инструментах. В результате планы оказываются чрезмерно коничными. Они приобретают более развернутую форму лишь тех случаях, когда учитель в той или иной форме помогает школьникам.

Составление плана ноной, прежде не выполнявшейся работ! s осуществляется с еще меньшим успехом. Обычно ученик или беспорядочно указывает некоторые из необходимых действий, или называет отдельные части объекта, не говоря о том, каким образом будет их изготавливать. Обучение умственно отсталых учащихся словесному планированию осуществляется медленно и с большими трудностями. Для их преодоления важно создание условий, способствующих возникновению у детей интереса и стойкого положительного отношения к заданию, но на большие успехи надеяться не приходится.

## 9.7. Письменная речь

Письменная речь — общепринятая, универсальная форма общения грамотных людей. Она дает им возможность выражать свои мысли и чувства средствами той или иной письменности, а также понимать то, что написано другими. Потребность в общении с помощью письменной речи в современном обществе возникает повседневно, в самых разнообразных жизненных ситуациях. Владение письменной речью очень важно для социальной адаптации человека.

Для того чтобы пользоваться письменной речью, необходимо приобрести ряд умений и навыков. Начальный этап овладения письменной речью — усвоение навыков письма и чтения, т.е. грамоты. На него отводится значительное количество часов в общей системе работы специальной школы VIII вида. Обучение грамоте способствует продвижению учеников в речевом и общем развитии. Овладение письменной речью стимулирует развитие сложных психических процессов, при этом происходит принципиальное изменение в духовном облике ребенка, так же как и при овладении речью в период перехода от младенческого возраста к раннему детству (Л.С.Выготский, 3983).

Первоначальный этап овладения чтением представляет собой воссоздание формы слова на основе его графического изображения. Чтение основывается на сложных формах анализа и синтеза звукобуквенного состава и требует определенного уровня общего речевого развития, особенно развития фонематического слуха, а также возможности усвоения букв алфавита. Последнее предполагает тонкое взаимодействие слуховых, зрительных и кинестетических (речедвигательных) восприятий и представлений. Затруднения в овладении навыками чтения у детей-олигофренов обусловлены рядом причин, к числу которых относятся общее недоразвитие речи и возникающая на *лип* основе несформированность фонематического восприятия. осуществить звуковой анализ

слова, смешивая акустически, ученик не может воссоздать точную звуковую слова на основе зрительного восприятия графических (Р.С.Колеватова, Н.К.Сорокина и др.).

Определенную сложность вызывает у учащихся усвоение букв, оптические образы которых недостаточно точно связываются у них со строго определенными фонемами. В результате одна и та же буква становится для ребенка символом двух и более основных звуков или один звук соотносится с несколькими буквами. Запоминание оптического образа букв является задачей особенно сложной для тех детей, которым свойственны резкие нарушения зрительного восприятия. Они не запоминают буквы в течение долгого срока — года и более. Встречаются ученики, которым трудно соблюдать необходимую для процесса чтения на русском языке направленность движения взора слева направо и соответственно последовательность расположения букв в слове при письме.

Многие школьники вообще долго не могут понять, что значит прочесть слова. Буквы длительный срок остаются для них чем-то, что они должны запомнить, но — безотносительно к словам.

Особую сложность для олигофренов составляет слияние звуков. Запомнив буквы и правильно называя их, дети часто не могут прочесть даже самые простые слова. Трудно усваивается умственно отсталыми школьниками вариативность произнесения звука, зависящая от его позиции в слове. Значительный шаг в овладении чтением происходит тогда, когда ученики понимают, что в чтении главное не название букв, а прочитывание слов.

Умственно отсталые школьники техникой чтения овладевают медленно. Читая, они допускают много ошибок: не прочитывают окончания, пропускают и переставляют буквы, искажая таким образом звуковой состав слова, заменяют одни слова другими, в какой-то мере сходными по буквенному составу, не останавливаются на знаках препинания и т.п.

Однако недостатки понимания прочитанного, наблюдающиеся у детей, определяются не только несовершенством техники чтения, но и в большей мере — низким уровнем общего развития умственно отсталых детей, бедностью и малой обобщенностью жизненного опыта, нерасчлененностью, упрощенностью, резко затрудненной актуализацией представлений. Ученики начальных классов усваивают из прочитанного чаще всего лишь отдельные фрагменты, опущенными или измененными нередко оказываются важные части, несущие основную смысловую нагрузку. Внимание детей привлекают не имеющие большого значения слова выражения, которые затем и воспроизводятся ими вне связи с содержанием текста.

Читая текст, школьники с трудом улавливают даже простейшие связи, поэтому основное содержание часто остается для них неясным. Заметим, что среди умственно отсталых учеников изредка можно встретить детей, которые, владея правильным беглым чтением, не понимают содержания прочитанного. Это особый случай, требующий специальной, индивидуальной работы с ребенком.

Наиболее доступными для учеников специальной школы VIII вида на протяжении всех лет обучения оказываются небольшие тексты повествовательного характера, в которых сюжет раскрывается четко и последовательно, число действующих лиц невелико, а ситуация проста и близка их жизненному опыту. Наличие в текстах описания переживаний героев, служащих мотивами совершаемых ими поступков, перемежающихся событиями, второго плана, авторских отступлений осложняет понимание рассказа.

Описательные тексты оказываются сложными для учащихся всех возрастов. Это обусловлено тем, что для их правильного осмысления необходимо мысленное воссоздание зрительных образов. Актуализация их вызывает затруднения у умственно отсталых школьников. Мало понятны ученикам рассказы со скрытым смыслом. Тексты такого рода требуют установления довольно сложных причинно-следственных или временных зависимостей, что оказывается для детей непосильным.

Легче усваиваются статьи с прослеживающейся сюжетной линией и воздействующие на детей силой художественных образов. Пониманию сюжетных текстов

способствует организация инсценировок прочитанного текста, использование разнообразных наглядных средств, как статичных, так и динамичных.

Большие трудности испытывают школьники при чтении статей научно-познавательного характера. Знакомству с материалом исторического, географического характера может способствовать привлечение имеющихся у школьников знаний о предметах, явлениях окружающей действительности, а также использование наглядных пособий.

Умственно отсталые ученики очень поздно переходят к чтению «про себя» и практически не пользуются им. Даже стараясь не произносить читаемое, они все время заметно артикулируют, а при затруднениях произносят шепотом прочитанное слово или словосочетание. Есть основания полагать, что чтение «про себя» доступно не всем учащимся специальной школы VIII вида.

Письмо — более трудный процесс, чем чтение. Письмо предполагает осуществление точного, строго последовательного фонематического анализа слова и соотнесения выделенных звуков соответствующими фонемами, т.е. выполнение фонематического обобщения. Затем фонемы должны быть обозначены строго определенными буквами. Письмо требует четкого отграничения друг от друга сходных фонем, прочного запоминания графики букв и воспроизведения их в нужной последовательности.

У начинающих обучаться умственно отсталых детей письмо по слуху вызывает большие затруднения, обусловленные несовершенством их языкового анализа и синтеза. Фонематический анализ осуществляется ими недостаточно четко, что препятствует разделению слова на составляющие его звуки. Ученики, особенно имеющие дефекты произношения, анализируя слово, пропускают некоторые звуки (чаще гласные), другие смешивают звуки на основе акустического сходства, а также нередко изменяют их порядок, нарушая тем самым строение слова. Не все справляются школьники с соотнесением звуков с соответствующими буквами. Задача усвоения образов букв, особенно графически сходных, оказывается для детей нелегкой. В начале обучения начертание букв нередко ими упрощается, графический образ теряет свою специфику, буквы взаимоуподобляются. Это часто наблюдается у школьников, страдающих нарушениями оптического восприятия и пространственной ориентировки, для которых характерна также довольно стойко сохраняющаяся зеркальность письма.

У умственно отсталых учеников нередко имеются нарушения моторной сферы, недостатки координации движения мелких мышц, недоразвитие мышц пальцев, неустойчивость кисти руки, что затрудняет процесс письма. Многие школьники пишут буквы с большим напряжением, причем в движение приходят не только пальцы рук, но и плечо, голова, язык. Это приводит к быстрому утомлению.

В условиях специального обучения основная масса учащихся успешно овладевает первоначальными навыками письма. Правда, если от требуют слишком быстрого темпа работы, то недостаточно упрочившиеся навыки распадаются, и в написании появляются многочисленные ошибки.

Умственно отсталым детям бывает трудно понять сущность процесса письма. Они долго не осознают соотношение букв и слова, не представляют себе, что буквы нужны для написания слов, которые затем может прочитать любой грамотный человек.

Наиболее легким видом письма является списывание, но и оно представляет для умственно отсталых детей определенную сложность. Школьники медленно переходят от малосовершенных способов списывания по буквам, по слогам, когда теряется смысл списываемого, к более совершенным — по словам, словосочетаниям и предложениям. Ученики списывают более продуктивным способом лишь хорошо знакомый несложный материал, а при его усложнении пользуются менее продуктивными способами выполнения задания. Далеко не всегда списыванию предшествует прочитывание материала (И. В. Коломыткина).

В работах учеников встречается большое количество ошибок и характер которых с годами обучения изменяется. От младших старшим классам резко сокращается число графических ошибок увеличивается численность орфографических погрешностей, что обусловлено несформированностью навыков самоконтроля, и совершенством процесса чтения и недостаточным умением школьников соотносить проговаривание слова с записью.

Значительно более трудным, чем списывание, следует считать самостоятельное письмо и письмо под диктовку. В таких работах; встречаются различные виды искажений буквенного состава слов, даже самых простых для написания. Такие ошибки особенно часто (до 70 %) отмечаются у первоклассников. По мере перехода учеников из класса в класс число такого рода ошибок значительно сокращается.

Появление ошибок, нарушающих строение слова, в словах, написание которых не расходится с произношением, вызывается рядом причин. Среди них наибольшее значение имеют резкое недоразвитие фонематического слуха, отчетливо выраженные дефекты произношения, нарушения работоспособности и специфические отклонения в моторике. Возникает настоятельная необходимость при обучении умственно отсталых учащихся грамоте осуществлять дифференцированный подход, предусматривая развитие у ребенка таких умений, которые обеспечат ему возможность безошибочного письма в наиболее простых случаях.

В русском языке написание многих слов расходится с их произношением и, чтобы избежать ошибок, нужно применять правила правописания. Переход к письму по правилам требует от школьника изменения привычного способа мышления и выполнения новой по своему характеру деятельности, переделки сложившегося стереотипа, что оказывается нелегким делом. Каждое правило нужно понять и усвоить. На это требуется длительное время. Большие трудности вызывает у умственно отсталых учеников самостоятельное использование даже тех правил, формулировки которых заучены. Детям нелегко обнаружить слова, при написании которых следует применять пройденное правило, так как они не видят имеющихся в них особенностей. В других случаях школьники недостаточно точно воспроизводят правило, пропускают в нем важные звенья и, руководствуясь такой искаженной формулировкой, приходят к ошибочным результатам. Иногда два правила взаимоуподобляются в сознании ребенка и теряют свою специфичность. Чем сложнее пройденное правило, чем более высокая степень обобщения заключена в нем, тем с меньшим успехом пользуются им ученики с недостатками умственного развития. Определенное значение имеет и то, какой промежуток времени отделяет выполнение письменного упражнения от изучения того или иного правила.

Еще больших усилий требует от ученика грамотное написание самостоятельных работ — сочинений, изложений, а также писем и различных записок. В этом случае необходимо следить за написанием слов, за построением предложения и за правильным изложением содержания. Дети, относительно грамотно выполняющие диктанты, при неумении распределять свое внимание часто допускают массу ошибок в самостоятельных работах.

Умственно отсталые школьники с большим трудом и на низком уровне овладевают связной письменной речью (К. К. Омир-бекова, К. Ж. Бектаева и др.). Эта форма речевой деятельности предполагает высокую степень развития преднамеренных психических процессов, которой не достигают олигофрены. Для того чтобы написать сочинение на заданную тему, т.е. письменно изложить свои мысли, необходимо организовать свою деятельность, продумать последовательность написания, отобрать нужную информацию, спланировать порядок ее передачи. Важную и нелегкую задачу представляет собой отбор основных компонентов, отражающих события, исключение ненужного, лишнего, соблюдение соразмерности отобранных частей, их последовательное распределение, а также установление связей между частями сочинения и их интерпретация. Все это требует предварительного планирования речевой деятельности.



Своеобразным видом письменной речи является изложение текста. В этом случае содержание и форма работы в значительной мере определяются образцом, но многое зависит от общего и речевого развития ученика. Если это описание событий, необходимо определить их последовательность и установить между ними связь. Умственно отсталому ученику лишь в какой-то мере удастся сохранить в своей памяти последовательность разворачивающихся действий, отдельные эпизоды, имена и характеристики героев. Воспроизведение использованных автором словесных средств оказывается весьма приближенным.

Учащиеся средних классов успешнее пишут изложение в том случае, когда воспринимают текст с голоса учителя, старшеклассники — когда читают рассказ самостоятельно. У учащихся старших классов процесс прочитывания уже не вызывает затруднений. Читая, они видят структуру текста. Выделенные абзацы дают возможность определить его основные части, т.е. мысленно составить план, что помогает лучше понять и точнее запомнить прочитанное.

По своему характеру письменные пересказы учащихся напоминают устные. Они неполны, часто фрагментарны, не всегда точно передают последовательность событий и смысловые связи, содержат приписания, которые возникают на основе случайных ассоциаций. Отмечаются многократные повторения одних и тех же слов. Не все предложения бывают правильно построенными и законченными, что является следствием слабости самоконтроля и привычной небрежности, проявляемой к построению высказываний. Но все-таки наличие образца в некоторой мере организует письменную речь учащихся. Недостатки, встречающиеся в изложениях, выражены менее резко, чем в сочинениях на заданную тему.

Определенные сложности испытывают умственно отсталые ученики при написании сочинений по картине. Сюжетная картина, если она им понятна, вызывает у детей живую реакцию, стремление к высказываниям. Однако ребенок должен самостоятельно уяснить себе, о чем и что именно он хочет написать, выделить звенья, нужные для повествования, определить их последовательность, вычленив необходимые смысловые связи и воспользоваться адекватными словесными средствами. И это оказывается нелегкой задачей.

Несколько проще учащимся писать сочинение по серии картин, особенно если серия невелика, а содержание ее несложное. В этом случае школьники получают как бы наглядный план, определяющий последовательность событий. Их мыслительная и речевая деятельность упорядочивается и направляется по определенному руслу. Тем не менее для выполнения задания ученикам необходимо проявить активность и самостоятельность, что само по себе представляет для них значительную трудность. Будучи инертными, склонными к стереотипам, многие умственно отсталые учащиеся не реализуют имеющиеся знания и умения. Навыки самостоятельной деятельности, необходимые при выполнении письменных работ, могут быть воспитаны только в условиях выполнения вариативных по содержанию, форме и сложности упражнений, соответствующих программе, предусмотренной для специальных школ VIII вида.

По мере перехода учащихся из класса в класс их письменная речь постепенно совершенствуется. Положительные сдвиги отмечаются у всех детей, но выражены они в разной мере, что зависит от ряда причин. К их числу относятся степень снижения интеллекта, личностные особенности, качественная характеристика дефекта, уровень вербальных способностей, развитие моторики и др. Прогнозировать успешность овладения школьниками письменной речью очень трудно.

## **ГЛАВА 10. МЫШЛЕНИЕ**

### **10.1. Общие сведения о мышлении**

Познание действительности возможно лишь при участии мышления, являющегося важнейшим компонентом в структуре познавательной деятельности. Благодаря мышлению человек познает предметы и те явления, признаки, свойства которых нельзя воспринять непосредственно. Мыслительная деятельность позволяет установить причинно-следственные зависимости, раскрыть объективные закономерности явлений и их сущность. Осмысление своего сенсорного (чувственного) опыта позволяет вести целенаправленный поиск решения возникающих проблем, предвидеть ход событий, изменять и совершенствовать практику.

Одни психологи считают, что мышление — это процесс сознательного отражения действительности в таких объективных его свойствах, связях и отношениях, в которые включаются и недоступные непосредственному чувственному восприятию объекты, другие утверждают, что мышление — социально обусловленный психический процесс самостоятельного поиска существенно нового, т.е. опосредованного и обобщенного, отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза, возникающий на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходящий за ее пределы<sup>1</sup>. Эти формулировки понятия «мышление», взаимодополняя друг друга, показывают многогранность этой психической деятельности.

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 индивида принадлежит второй сигнальной системе, т.е. слову, речи. Речь является материальной основой мышления. По мнению Л.-С. Выготского, она осуществляет регулирующую в развитии высших психических процессов. Установлено, что речь сопровождает все виды мышления. Так, наглядно-действенное наглядно-образное мышление протекают с участием речи (внешней и внутренней). В словесно-логическом мышлении речь — Э единственная форма, а которой происходит мыслительное действие, поскольку устанавливаются связи между значениями слов. Мышление, являясь одним из главных компонентов познавательной деятельности, не может существовать без связи с другими психическими процессами. Оно развивается наиболее интенсивно во взаимодействии с ними. Помимо тесной взаимосвязи мышления и речи, о которой говорилось выше, мышление невозможно осуществить вне ощущений и восприятия, вне памяти. Уровень развития мышления во многом зависит от степени сформированности всех познавательных процессов. В свою очередь, чем выше уровень мышления, тем на более высокой ступени развития оказываются все другие познавательные функции.

Как всякая деятельность, мышление определяется не только особенностями объекта, на который оно направлено, но и качествами личности человека, которые в психологии принято называть «качествами ума»: способностью самостоятельно и критично мыслить, быть пытливым, уметь проникать в сущность предметов и явлений. Следовательно, мышление тесно связано с личностными особенностями индивида, среди которых ведущая роль принадлежит мотивационно-потребностной сфере.

Изучение особенностей мыслительной деятельности умственно отсталых школьников является одним из важных направлений коррекционной психологии. Известно, что главная цель, стоящая перед школами для детей с интеллектуальной недостаточностью — по возможности всестороннее развитие учеников, подготовка их к жизни и труду, к интеграции в общество. Эту цель невозможно реализовать без знаний своеобразия развития данной категории учащихся.

Мышление умственно отсталых учащихся развивается по тем же законам, что и в норме. У них формируются такие же, как у учеников с нормальным интеллектуальным развитием, виды мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое), действия (предметные, образные, умственные), операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение) и формы (понятия, суждения, умозаключения). Однако

мыслительной деятельности учеников с недостатками умственного развития присущи и специфические черты. Их мышление развивается значительно медленнее и в более поздние сроки. Отмечается растянутость этапов становления мышления. Не все виды мышления, особенно словесно-логическое, достигают у умственно отсталых учеников такого уровня, который прослеживается в мыслительной деятельности их нормально развивающихся сверстников. Мыслительные операции протекают у учащихся специальных школ с большим своеобразием. Наблюдаются фрагментарность анализа и синтеза, сравнение предметов по несущественным признакам, чрезмерное расширение или, наоборот, неправомерное ограничение для обобщения.

Вместе с тем рядом психологов (Ж.И.Шиф, И.М.Соловьев, В.Г.Петрова, Н.М.Сталнско, Ю.Т.Матасов и др.) показано, что под воздействием специально организованного коррекционного обучения умственно отсталых учеников отмечается положительная динамика в развитии мышления.

## 10.2. Основные мыслительные операции

Итак, как уже было сказано выше, мыслительная деятельность включает ряд операций, с помощью которых человек проникает в суть проблемы, определяет пути и способы ее решения. Следовательно, исследование закономерностей формирования и развития мышления невозможно без изучения операционной стороны этой деятельности, т. е. без рассмотрения того, как осуществляются человеком анализ, синтез, сравнение, обобщение воспринимаемых им предметов и явлений.

Как в психологии трактуются эти мыслительные операции? Анализ — это процесс расчленения объекта на составляющие его части, что способствует обнаружению наиболее существенных признаков того или иного предмета или явления. Синтез — это соединение различных свойств объекта в единое целое. Анализ и синтез тесно взаимодействуют между собой и, как правило, осуществляются одновременно. Сравнение предполагает установление сходства, тождества и различия между объектами. Обобщение — это мысленное объединение (группировка) предметов или явлений по их общим и существенным признакам.

Все мыслительные операции взаимосвязаны друг с другом и не могут осуществляться одна без другой. Например, если ребенок не может сгруппировать предметы по какому-то признаку, это означает нарушение не только аналитико-синтетической деятельности, но и других мыслительных операций, в частности сравнения и обобщения. Поскольку вышеназванные мыслительные операции присутствуют во всех видах мышления, следовательно, от степени их сформированности<sup>TM</sup> во многом зависит уровень развития мыслительной деятельности в целом.

Исследование мыслительных операций умственно отсталых школьников осуществлялось наиболее интенсивно в 50 — 80-е гг. XX в.

Установлено, что выполняемый учениками с интеллектуальной недостаточностью анализ зрительно воспринимаемого реального предмета или его изображения отличается бедностью, последовательностью, фрагментарностью. Рассматривая объект, учащиеся называют далеко не все составляющие его части даже тогда, когда хорошо знают их названия; а также не отмечают многие существенные свойства деталей, давно им известных. Обнаружено, что при анализе строения воспринимаемого объекта учащиеся специальных (коррекционных) школ выделяют значительно меньшее количество деталей, чем их нормально развивающиеся сверстники. Ученики младших классов общеобразовательной школы выделяют в воспринимаемом предмете 6 — 7 деталей, тогда как школьники с недостатками умственного развития — 2 — 3. Наиболее легко эта категория учащихся вычленяет детали, резко выступающие за пределы контура фигуры, при этом какого-либо порядка в процессе анализа они не придерживаются. Так, рассмат-

ривая чучело известной для них птицы, ученики обычно не упоминают о наличии у нее туловища, шеи, но зато указывают на лапы, хвост, когти. В лучшем случае они отмечают такой признак, как величина птицы.

Незамеченными часто остаются и те детали воспринимаемого объекта, которые по какому-либо признаку сходны с соседними частями. Например, при рассматривании чучела грача с расправленными крыльями многие умственно отсталые школьники крылья не вычленяют и не называют, поскольку они имеют одинаковую окраску с туловищем.

У учеников с недостатками умственного развития, особенно младшего школьного возраста, не сформировано многоступенчатое, последовательно усложняющееся членение объектов. Им свойственна бессистемность анализа, выражающаяся в беспорядочном рассмотрении предмета или его изображения. Часто анализируя какой-либо объект, учащиеся одни части этого предмета называют по нескольку раз (чаще несущественные), а главные детали остаются ими незамеченными. Совокупность неправомерно рядоположенных признаков объекта, выделенных бессистемно и неполно, ведет к тому, что у умственно отсталых школьников не формируется четкого полноценного образа предмета. Следствием такого анализа является неадекватный синтез.

Целостное познание предмета обеспечивается как вычлениением его деталей, так и выделением разного рода свойств: внешних (цвет, форма, величина и т.д.), функциональных (характеризуют применение предмета) и тех признаков, которые воспринимаются не зрением, а другими органами чувств (осязанием, обонянием и др.). Выявлено, что умственно отсталые школьники выделяет в процессе анализа значительно меньше свойств объекта, чем <sup>\*\*</sup> нормально развивающиеся сверстники. Причем эта тенденция прослеживается как при анализе учениками новых незнакомых предметов, так и хорошо знакомых. Не все свойства предметов выявляются с одинаковой легкостью. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью успешнее вычленяют зрительно воспринимаемые свойства, в частности цвет и величину. Материал же, из которого сделан тот или иной объект, его форма выделяются ими лишь при благоприятных условиях. Сходные недостатки анализа предмета проявляются и при восприятии изображений (И.М.Соловьев Т. Н. Головина): младшие умственно отсталые ученики слабо дифференцируют в объекте общее, особое, единичное; затрудняются в различении фигуры и фона; у них нарушена последовательность обследования формы, недостаточна целенаправленность анализа и сравнения. Признаки, выделение которых требует участия не только зрительного, но и других анализаторов (например, осязательного, слухового), отмечаются ими реже. Функциональные свойства предметов умственно отсталые школьники, особенно младших лет обучения, самостоятельно, без наводящих вопросов чаще всего не называют.

Необходимо отметить, что трудности, испытываемые умственно отсталыми учениками младшего школьного возраста при анализе объектов и их изображений, обусловлены не только недоразвитием аналитико-синтетической деятельности, но и бедным словарным запасом. Отсутствие в их активном словаре слов, необходимых для характеристики предмета, нарушает целостность его познания.

Анализ объектов и изображений оказывается более подробным, если он осуществляется с помощью взрослого — по его вопросам, а также, если ученик вслух описывает то, что обнаруживает при рассмотрении предмета. В тех случаях, когда учащиеся с интеллектуальной недостаточностью под руководством взрослого выполняют практические действия с предметом, но не сопровождают их рассказом о получаемых результатах, производимый ими анализ обогащается незначительно.

Как показывают проведенные исследования, способами, облегчающими этой категории детей выделение и осознание геометрической основы формы предмета, являются: прорисовывание геометрической фигуры цветным контуром в предметном рисунке; рисование контуров предметов путем дополнения геометрических фигур; лепка, конструирование несложных объектов на основе конуса, пирамиды, шара.

К старшему школьному возрасту у умственно отсталых учеников происходят существенные изменения в аналитико-синтетической деятельности. Анализ объектов или их изображений становится более полным, причем не столько за счет увеличения количества называемых деталей, сколько за счет вычленения свойств объекта. Правда, у учеников с интеллектуальной недостаточностью успешнее развивается общий анализ хорошо знакомых им объектов (выделение признаков, свойственных всем предметамэнного рола), тогда как **специальный анализ (выделение ос( и индивидуальных свойств)** заметно **отстает даже** у старшеклассников. Отмечено, что учащиеся могут выделять **и** особые, единичные признаки предмета, правда, в том случае, когда эти признаки бросаются в глаза.

В процессе коррекционно-направленного обучения школьники с интеллектуальной недостаточностью овладевают умением достаточно подробно, придерживаясь определенного порядка, характеризовать воспринимаемый объект, начиная с наиболее существенных признаков и постепенно переходя к вычленению [ггоростепенных. Совершенствование аналитико-синтетической деятельности проявляется также в возрастающем умении учеников использовать данные своего собственного практического опыта для характеристики рассматриваемого предмета.

В процессе сравнения выявляются сходство, тождество **и** различие между предметами реального мира, их изображениями или их мысленными образами. Сравнение опирается на анализ и синтез сопоставляемых объектов, так как отношения тождества, различия и сходства устанавливаются не только между сравниваемыми в целом объектами, но и между их признаками, частями **и** свойствами. При сравнении предметов необходимо вычленять в них сопоставимые друг с другом части, признаки и свойства.

В психологии умственно отсталых детей изучению такой мыслительной операции, как сравнение, был посвящен ряд исследований, проводившихся преимущественно под руководством И.М.Соловьева. Выявлено несовершенство этой операции у младших умственно отсталых школьников: они не умеют последовательно выделять и сопоставлять соответственные признаки сравниваемых предметов. Начиная сравнивать, они обычно правильно соотносят 1—2 признака, а затем вычленяют какую-либо деталь одного предмета и соотносят ее с несопоставимой деталью другого объекта. Это приводит к тому, что сходные предметы определяются ими как различные, а несходные — как похожие или даже одинаковые. Так, сравнение изображений двух девочек может завершиться следующим выводом: «У этой девочки майка синего цвета, а у этой маленькиие туфли, поэтому они непохожи».

Задачу сравнения двух предметов или изображений младшие умственно отсталые школьники зачастую подменяют другой, более легкой. В одних случаях вместо сравнения двух предметов они выполняют анализ одного из них, в то время как второй выпадает из поля их зрения. В других — начав устанавливать сходство между предметами и назвав 2 — 3 общих признака, ученики «соскальзывают», забывают о задаче и переходят к описанию какого-либо одного из предметов. В силу недостаточной критичности, неумения контролировать свои действия они совершенно не замечают этого.

Отношения сходства умственно отсталые учащиеся устанавливают упрощенно, опираясь преимущественно на зрительно воспринимаемые свойства. Ими чаще сопоставляются такие признаки как цвет, величина; реже осуществляется сходство по функциональным признакам и совсем редко — по осязательно воспринимаемым. Они обычно довольствуются общим анализом, не вдаваясь в детали, и упрощенно понимают сходство, сводя отношения между отдельными признаками к отношению тождества. Самостоятельно сравнивая предметы, они отождествляют сходные объекты, как правило, не замечая различий между ними.

Нормально развивающиеся ученики младших классов тщательнее, чем школьники с интеллектуальной недостаточностью, сравнивают предметы. Круг сходных объектов у

них более узкий. Предметы, похожие между собой, но неодинаковые, ими не отождествляются.

Сравнение предметов предполагает установление черт не только сходства, тождества, но и различия. Ученики младших классов специальных (коррекционных) школ обычно обращают внимание только на те особенности, которые отличают один объект от другого. Так, рассматривая чашку и кружку, дети говорят, что они разные, так как «одна большая», а «другая маленькая», и не выделяют общих признаков, присущих этим предметам. Наиболее легко учащиеся младших лет обучения различают разнородные объекты, например, такие, как чашка и кастрюля. Вместе с тем, делая вывод о том, что они разные, говорят либо только о различии в их названии, либо о различии в их назначении (из чашки пьют, в кастрюле парят), либо указывают на один какой-то признак, не проводя более полного анализа объектов. Ученики успешнее осуществляют сопоставительный анализ объектов одного вида, например чашки и кружки. При установлении различий между такими объектами учащиеся с интеллектуальной недостаточностью говорят более детально об их признаках (сравнивают размер, цвет) и употребляют более разнообразные суждения, чем при определении их сходства.

Вместе с тем установлено, что если ученикам надо самостоятельно сравнить объекты, с которыми они предварительно, по инструкции педагога, выполняли различные практические действия, направленные на выявление сходства и различия между ними, но не озвучивали полученные результаты, то оказывалось, что произвести анализ они не могут. Однако учащиеся справляются с такого рода заданиями, если им предлагают наводящие вопросы, требующие рассказать вслух о результатах своей деятельности (В. Г. Петрова). Еще большие трудности возникают у умственно отсталых учеников при сравнении припоминаемых предметов, т.е. при сопоставлении мысленных образов.

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

В процессе школьного обучения нормально развивающиеся ученики овладевают операцией обобщения предметов в определенные категории, что облегчает им усвоение знаний и осмысление окружающей действительности. Они оперируют системой и более общих, и более специальных обобщений, т.е. свободно переходят от одного уровня обобщения к другому. У младших умственно отсталых школьников обнаруживаются большие трудности в формировании и протекании этой мыслительной операции (Ж.И.Шиф, Н.М.Стадненко, Б. В.Зейгарник, И. В.Белякова и др.).

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

Выполняя обобщения, школьники с интеллектуальной недостаточностью нередко опираются на случайные признаки, т.е. действуют вопреки логике вещей. Например, группируя предметы по их родовому признаку («посуда»), они могут объединить изображения чашки, тарелки и цветка, поскольку они одного (скажем, синего) цвета. Или могут отказаться присоединить к предметам, относящимся к посуде, чайник только потому, что он другого цвета. Или относят мышь к домашним животным на том основании, что она «имеет норку в доме», «живет за шкафом». Особенно затрудняет учеников изменение однажды выделенного принципа обобщения, т.е. группировка объектов по новому

признаку. Так, если учащиеся отбирают в одну группу геометрические фигуры, ориентируясь на их величину, то затем их бывает трудно побудить к обобщению этих предметов по каким-то другим признакам, например по цвету или по форме. Это проявление инертности нервных процессов, часто наблюдаемой у данной категории учеников. Уровень овладения классификацией объектов у школьников с интеллектуальной недостаточностью значительно ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. По данным Н. М. Стадненко, у учащихся I — IV классов наблюдаются разные типы обобщений: ситуативные, обобщения-группировки, понятийные, а также разные уровни наглядных и образных обобщений. Причем качество обобщений у умственно отсталых учеников зависит от целого ряда факторов: от степени знакомства детей с предлагаемым для группировки материалом; от сложности задания; от правильности понимания стоящей перед ними задачи; от новизны принципа классификации.

Вместе с тем, как показывают результаты исследований, проведенных психологами, в процессе специального коррекционного обучения отмечается положительная динамика в развитии данной мыслительной операции.

Практика обучения в специальной школе свидетельствует, что нарушения операционной стороны мышления устраняются в ходе систематической работы, направленной на организацию самостоятельного выполнения учениками заданий на уровне предметных, образных, умственных действий. Большая роль при этом отводится учителю, школьному психологу, управляющими процессом формирования мыслительных операций.

Изучая особенности мышления умственно отсталых школьников, исследователи, как правило, обращают внимание не только на специфику их мыслительных операций. Они рассматривают мышление как особого рода деятельность, поэтому исследуют ее мотивацию, целенаправленность и другие личностные компоненты, влияющие на всю познавательную деятельность, в том числе и мыслительную.

Установлено, что характер протекания мыслительной деятельности у умственно отсталых школьников и ее результативность во многом зависят от личностных особенностей ребенка, например от его умения критично оценить собственный результат этой деятельности. Критичность мышления — это одна из важнейших характеристик ума. Следует специально подчеркнуть, что даже ученики старших классов специальной школы недостаточно критично относятся к результатам своей мыслительной деятельности и далеко не всегда стремятся проверить себя. Они удовлетворяются достигнутыми успехами и не выражают желания самостоятельно их улучшить. Вероятно, в этом немалую роль играет ограниченность знаний и интересов учащихся, а также их интеллектуальная пассивность, сниженная мотивация, равнодушное отношение к выполняемому заданию. Ю.Т. Матасов, исследуя критичность мышления младших умственно отсталых школьников разных клинических групп (по классификации, разработанной М.С. Певзнер), выявил сравнительно высокий уровень критичности у учеников с неосложненной структурой дефекта. У учащихся с поведением и с грубым недоразвитием личности наблюдается резкое снижение целенаправленности мыслительной деятельности из-за имеющихся у них личностных нарушений. Ученики, относящиеся к этим клиническим группам, в ходе выполнения интеллектуального задания чаще всего проявляют внешнюю активность при отсутствии подлинной осознанности действия. Вместе с тем учащиеся всех клинических групп могут адекватно оценить результат своей мыслительной деятельности в том случае, если ими решаются доступные по содержанию.

### **10.3. Виды мышления**

Важнейшим направлением в изучении мыслительной деятельности является исследование структурных компонентов мышления. В современной психологии выделяют три основных вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-ло-

гическое. Т. В. Розанова в словесно-логическом мышлении вычленяет конкретно-понятийный и абстрактно-понятийный уровни. Каждый вид мыслительной деятельности характеризуется своими соотношениями между чувственными и речевыми компонентами познания, между словом и образом, конкретным и абстрактным. Каждый из них отличается тем, что школьники познают окружающий их мир с помощью определенных средств (действия с предметами, оперирование образами-представлениями, оперирование понятиями).целого ряда факторов: от степени знакомства детей с предлагаемым для группировки материалом; от сложности задания; от правильности понимания стоящей перед ними задачи; от новизны принципа классификации.

Вместе с тем, как показывают результаты исследований, проведенных психологами, в процессе специального коррекционного обучения отмечается положительная динамика в развитии данной мыслительной операции.

Практика обучения в специальной школе свидетельствует, что нарушения операционной стороны мышления устраняются в ходе систематической работы, направленной на организацию самостоятельного выполнения учениками заданий на уровне предметных, образных, умственных действий. Большая роль при этом отводится учителю, школьному психологу, управляющими процессом формирования мыслительных операций.

Изучая особенности мышления умственно отсталых школьников, исследователи, как правило, обращают внимание не только на специфику их мыслительных операций. Они рассматривают мышление как особого рода деятельность, поэтому исследуют ее мотивацию, целенаправленность и другие личностные компоненты, влияющие на всю познавательную деятельность, в том числе и мыслительную.

Установлено, что характер протекания мыслительной деятельности у умственно отсталых школьников и ее результативность во многом зависят от личностных особенностей ребенка, например от его умения критично оценить собственный результат этой деятельности. Критичность мышления — это одна из важнейших характеристик ума. Следует специально подчеркнуть, что даже ученики старших классов специальной школы недостаточно критично относятся к результатам своей мыслительной деятельности и далеко не всегда стремятся проверить себя. Они удовлетворяются достигнутыми успехами и не выражают желания самостоятельно их улучшить. Вероятно, в этом немалую роль играет ограниченность знаний и интересов учащихся, а также их интеллектуальная пассивность, сниженная мотивация, равнодушное отношение к выполняемому заданию. Ю.Т. Матасов, исследуя критичность мышления младших умственно отсталых школьников разных клинических групп (по классификации, разработанной М.С. Певзнер), выявил сравнительно высокий уровень критичности у учеников с неосложненной структурой дефекта. У учащихся с психопатологическим поведением и с грубым недоразвитием личности наблюдается резкое снижение целенаправленности мыслительной деятельности из-за имеющихся у них личностных нарушений. Ученики, относящиеся к этим клиническим группам, в ходе выполнения интеллектуального задания чаще всего проявляют внешнюю активность при отсутствии подлинной осознанности действия.

Развитие мышления в генетическом плане осуществляется от наглядно-действенного к наглядно-образному, а затем к словесно-логическому. Новые виды мышления развиваются в недрах предшествующих. Между ними устанавливаются определенные отношения. Первичные и исходные формы всякой мыслительной деятельности изменяются и совершенствуются, развиваясь вместе со словесно-логическим мышлением и под его влиянием. Все виды мышления тесно взаимосвязаны и в ходе деятельности переходят один в другой. У взрослого человека все виды мышления сосуществуют как сложное диалектическое единство: в зависимости от характера решаемых задач и от других условий на первый план может выступать то один, то другой вид. Способность перехода от размышлений к действию, а от них вновь к размышлениям и



рассуждениям обеспечивает наиболее оптимальные условия для решения проблемных ситуаций.

Во всех видах мышления встречаются такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование. Характеризуя тот или иной вид мышления, всегда имеют в виду, как протекают у человека эти мыслительные операции. Долгое время считалось, что умственно отсталые дети не в состоянии познать окружающий мир с помощью органов чувств. М.Монтессори и другие авторы говорили, что первоначально задачей в работе с такими детьми является тренировка у них элементарных сенсорных функций, служащих базой для будущего интеллектуального развития. На простом и строго дозированном материале, многократно повторяя отдельные действия, школьники с недостатками умственного развития учились выделять и дифференцировать свойства предметов, не делая последующего обобщения материала. Обучение строилось на тренировке у них элементарных сенсорных функций — различения и узнавания геометрических форм по цвету и величине. Учащихся учили также выполнять отдельные движения, действия, не стимулируя к осмыслению выполняемого задания. Сторонники этого направления предполагали, что мышление умственно отсталых учеником будет развиваться в результате совершенствования их сенсорной сферы и движений, не учитывая того, что своеобразие этой категории детей особенно отчетливо обнаруживается не в области элементарных психических функций, а в сложной интеллектуальной деятельности.

В соответствии с положением Л.С.Выготского о единстве основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей, мы можем утверждать, что мышление школьников с интеллектуальной недостаточностью развивается по общим с нормальными детьми закономерностям, но с большим качественным своеобразием. Результаты исследований, выполненные отечественными психологами и учеными из ближнего зарубежья, позволяют констатировать, что у умственно отсталых учеников в процессе коррекционного обучения совершенствуются не только элементарные виды мышления, но и более сложные. Причем обогащение знаний школьников об окружающем происходит не только и не столько за счет упражнений органов чувств, сколько за счет развития у них умения в практической деятельности использовать сведения, полученные с помощью органов чувств. Основным источником развития и совершенствования мышления этой категории детей исследователи считают включение их в самостоятельное выполнение практической и умственной деятельности (И. М.Бгажнокова, В.Г.Петрова, Т.А.Процко, В.Н.Синее, И.М.Соловьев, Ж.И.Шиф и др.).

Бытует мнение, что наглядно-действенное и наглядно-образное виды мышления умственно отсталых детей относительно сохранны. В то же время целым рядом исследователей показано, что школьники с интеллектуальной недостаточностью значительно отстают от своих нормальных сверстников и других категорий аномальных детей по уровню развития всех видов мышления, в частности наглядного.

Наглядно-действенное мышление предполагает неразрывную связь мыслительных процессов с практическими действиями, преобразующими познаваемый предмет. Оно имеет существенное значение для общего умственного развития детей, так как представляет собой базу для формирования более сложных видов мышления (наглядно-образного и словесно-логического).

Это способствует формированию у них щёк ватных представлений об окружающем мире особенно младших лет обучения, затрудняет решение даже простейших практических задач таких как составление разрезанного на 2-3 части изображения знакомого им объекта; выбор геометрических фигур, по форме и величине идентичных соответствующим углублениям, имеющимся на плоской поверхности (игра «Почтовый ящик») и т.п. Ученики выполняют подобные задания с большим количеством ошибок и после многих попыток. Причем одни и те же ошибки многократно ими повторяются, поскольку учащиеся, не достигнув успеха, обычно не изменяют способа действия.

Осуществление практических действий само по себе затруднительно для младших умственно отсталых школьников, поскольку их двигательное и чувственное познание неполноценно. Движения зачастую неловки, стереотипны, импульсивны, чрезмерно торопливы или, напротив, слишком замедлены. У этой категории учащихся наблюдается недоразвитие познавательной стороны практических действий. Так, в одном из исследований В. Г. Петровой показано, что у умственно отсталых учащихся младшего и среднего школьного возраста действия, используемые ими в процессе самостоятельного ознакомления с объектом, не направлены на I анализ предмета, т.е. на выделение его основных частей, познание свойств и т.д.

школьном возрасте.

Мы уже говорили, что в формировании мышления большое значение имеет речь. Владение речью - важнейший этап в мышлении ребенка. На уровне наглядно-действенного мышления речь выполняет сопровождающую роль. Ученики сопровождают свои практические действия высказываниями, которые носят краткий, отрывочный, грамматически неформленный характер. Выполняя какое-то практическое действие, они произносят отдельные слова или словосочетания. Решая затем мыслительную задачу, в частности анализируя предмет, школьники почти не используют эти высказывания. Их внешняя речь, сопровождающая работу, представляет собой произвольную констатацию конкретного действия или его результата и также не направлена на анализ предмета и не способствует осмыслению учащимися определенных свойств объекта.

На основании перечисленных фактов можно сделать заключение о недоразвитии наглядно-действенного мышления умственно отсталых школьников. Вместе с тем во многих исследованиях показано, что у этой категории аномальных детей имеются определенные потенциальные возможности совершенствования наглядно-действенного мышления, которые могут быть реализованы в процессе коррекционного обучения, предусматривающего, особенно на начальном этапе, оказание умственно отсталым учащимся разнообразной помощи со стороны учителя при решении ими учебных задач. Так, поддается коррекции отставание в развитии наглядно-действенного мышления учеников вторых классов специальной школы, даже если оно значительно и проявляется в недоразвитии всех мыслительных операций, а также в неадекватном использовании метода проб и ошибок.

К VI классу повышается уровень решения наглядно-действенных задач, становясь вполне сопоставимым с тем, что имеет место у нормально развивающихся детей младшего школьного возраста. Среди шестиклассников встречаются дети, которые могут правильно проанализировать условия заданий, что позволяет сразу же найти правильное решение. Большинство же учащихся VI класса самостоятельно находят адекватный способ выполнения задания, используя метод проб и ошибок, т.е. осуществляя практическую ПРИКИДКУ возможных вариантов решения. Можно предположить, период интенсивного развития наглядно-действенного мышления, который в норме приходится на старший дошкольный возраст и заканчивается в младшем школьном, у умственно отсталых учеников наблюдается между 4-м и 6-м годом обучения в специальной школе.

По мере развития учеников оперирование образами у них

У детей с нормальным интеллектуальным развитием наглядно-образное мышление формируется в основном в дошкольном возрасте, тогда как у олигофренов этот вид мышления появляется в более поздние сроки и имеет ряд особенностей. У умственно отсталых школьников отмечается недоразвитие анализа и синтеза воспринимаемых и представляемых предметов; их внимание привлекают не существенные свойства предметов, а отчетливо выступающие, внешние, зрительно воспринимаемые ситуативные признаки.

У учеников специальной школы VIII вида наблюдаются трудности представления отдельных предметов и предметных ситуаций по словесному описанию. Еще большие сложности они испытывают при описании словами представляемых объектов и при их

графическом изображении (Т.Н.Головина, З.А.Апацкая). Многие авторы отмечают своеобразие протекания такой мыслительной операции, как сравнение. Данная категория учащихся, сопоставляя хорошо знакомые им предметы, оказывается не в состоянии выделить главные общие их свойства. У учеников наблюдается непонимание самой задачи сравнения по представлению. Они заменяют ее изложением какого-либо материала о заданных предметах.

Психологи изучая особенности наглядных обобщений умственно отсталых учащихся, отмечают их стремление к установлению связей по внешним или случайно выделенным признакам. Многие ученики с интеллектуальной недостаточностью при осуществлении этой мыслительной операции нуждаются в наглядном образце, а нередко им необходимо прямое словесное объяснение принципа классификации. Особенно большие сложности возни часто не могут выполнить.

Учащиеся выделяют слова, постоянно применяемые ими в жизни и прочно связанные с определенными представлениями. Изобразительные средства языка, иносказания, метафоры, которые часто и составляют смысл загадки, остаются им недоступны. Они не прибегают к сличению предмета, названного в качестве отгадки, со словесным описанием объекта, содержащимся в загадке. Однако мыслительную деятельность умственно отсталых школьников можно активизировать с помощью наглядных средств. Например, ученики выбирают нужный объект из ряда предъявляемых предметных изображений. Так, ученикам, отказавшимся отгадывать загадку или неправильно ее отгадавшим, Т. А. Процко предлагала три картинки. На одной изображен загаданный предмет, на двух других — предметы, имевшие по одному из признаков, указанных в загадке. Из этих трех следовало выбрать один. В этой ситуации активизируется сличающая деятельность умственно отсталых школьников, являющаяся необходимым условием для правильного решения мыслительной задачи. Они проводят более полный анализ описания загадываемого предмета, выделяя уточняющие элементы его словесной характеристики. Осуществляя поисковую деятельность, находят более рациональные и продуктивные способы решения.

В целом можно отметить, что в условиях школьного обучения развивается и наглядно-образное мышление учащихся. Увеличивается полнота мысленного анализа объектов, совершенствуются приемы наглядного мышления, повышается роль воображения, обнаруживаются значительные сдвиги в развитии способности к абстракции и обобщению, к конкретно-ситуативным формам мышления. От I к V классу происходят изменения в характере выполнения заданий, возрастает результативность решения наглядно-образных задач; снижается количество случаев, в которых требуется оказание помощи; уменьшается число неправильных решений; действие осуществляется с пониманием принципа решения и с мысленным анализом условия задачи. Следовательно, у учеников специальной школы прослеживается положительная возрастная динамика в развитии наглядно-образного мышления.

Вместе с тем выявлено, что уровень наглядно-образного мышления этой категории аномальных детей все же ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. У многих умственно отсталых школьников мыслительные действия, осуществляемые при оперировании сложившимися в жизненном опыте знаниями и представлениями, не достигают должного уровня обобщенности. Вследствие этого они не могут свободно пользоваться словесными значениями при решении умственной задачи.

Психологи считают, что развитие и совершенствование образного мышления учеников с недостатками умственного развития должны осуществляться в процессе работы со знакомыми объектами и быть направлены в первую очередь на коррекцию их чувственного познания и речи. Для этого, по мнению Н. М. Стадненко, на этапе чувственного познания особую значимость имеют-1) целесообразная, направленная педагогом активизация самостоятельности учащихся; 2) разнообразие чувственного познания.

Словесно-логическое мышление — это мышление, оперирующее понятиями. Оно представляет собой генетически позднее формирующийся вид мышления. У большинства умственно отсталых школьников даже к концу обучения отмечается существенное недоразвитие этой высшей формы мыслительной деятельности.

Овладение понятием — это сложный и длительный процесс, имеющий ряд этапов. Первоначально знакомясь со словом и его предметной соотнесенностью, ребенок оперирует им не как понятием. По мнению Л.С.Выготского, это «псевдопонятия», поскольку ребенок устанавливает связи между реальными предметами недостаточно обобщенно. Слово, которое он узнает как название какого-нибудь предмета, позднее теряет свою первоначальную однозначность и в зависимости от ситуации или контекста принимает различные значения.

Вопрос об овладении понятиями учащимися специальной школы является одним из самых важных. Мышление умственно отсталых учеников проходит начальный путь развития и оказывается на уровне, который Л. С. Выготский называет «диффузным комплексом». От диффузного комплекса до понятия, согласно Л. С. Выготскому нужно пройти только ступень псевдопонятия. Степень сформированности понятий в конечном счете зависит от уровня развития интеллектуальных операций и логических действий.

Одна из важных функций усвоения понятии - умение видеть общее, содержащееся в каких-либо единичных фактах, объектах, явлениях. Умение воспользоваться тем или иным понятием является показателем его сформированности.

Исследование проблемы формирования понятийного мышления у умственно отсталых школьников выявило недостаточно свободное владение ими лексическим приводились учителем. Обобщающее значение понятий, существенные их признаки с трудом улавливаются умственно отсталыми школьниками. Они усваивают понятия на низком уровне обобщения иногда чисто механически заучивая их определения. Ученики с интеллектуальной недостаточностью могут усвоить некоторое (ограниченное, неполное) количество существенных признаков, определяющих то или иное понятие. В этом случае понятия оказываются расплывчатыми, неопределенными, диффузными, взаимоуподобляемыми. Например, к частям света умственно отсталые школьники причисляли «экватор», «север», «юг».

Однако качество усвоения понятий этой категорией детей зависит не только от особенностей их психического развития, но и от тех методов, которые использует учитель в процессе формирования этих понятий.

Большое значение в становлении и развитии словесно-логического мышления отводится формированию у школьников понимания причинно-следственных зависимостей. Специальные исследования (В. Н. Синева, И.М.Бгажнокова) и опыт работы школ показывают особенности в установлении причинно-следственных зависимостей учениками-олигофренами. Усвоение и самостоятельное раскрытие даже самых простых причинно-следственных связей вызывает у этой категории детей серьезные затруднения. У большинства учащихся объяснения таких отношений носят тавтологический характер. Причина явления при этом остается, естественно, нераскрытой («В пустыне бедная растительность, потому что там ничего не растет») или вместо того чтобы указать причину явления, школьники «соскальзывают» на его описание. Так, отвечая на вопрос учителя «Почему в тундре не растут высокие деревья?», конкретную причину явления не называют даже старшеклассники, прибегая вместо этого к описанию тундры: «Тундра очень красивая... там растут лишайники и мох, клюква... там много озер...». Очевидно, что в сознании ученика представления о тундре доминируют над понятийным знанием о ней, а этого недостаточно, чтобы ответить на поставленный вопрос. Умственно отсталые учащиеся нечетко дифференцируют причину и следствие. Часто заменяют причину, вызывающую то или иное явление, его следствием, или наоборот. Например: «Баренцево море теплее Белого, потому что там больше рыбы». Зачастую случайные факты, сопутствующие явлениям, рассматриваются ими как их причины. Школьники с

недостатками умственного развития испытывают сложности при установлении причинно-следственных зависимостей и в тех случаях, когда анализируемое понятие вне их жизненного опыта и когда у них сформированы недостаточно четкие представления о свойствах и признаках объектов, явлений. Ошибки неизбежны и в том случае, когда при анализе дети привлекают сведения только об одном из явлений или объектов связанных причинно-следственными отношениями.

Серьезные затруднения возникают у них, когда необходимо рассматривать явление как причину последующего и как следствие предыдущего и особенно при последовательном установлении «причинных цепей» различных явлений окружающей действительности. Если причинно-следственные связи составляют цепь зависимостей, то ученики обычно называют какую-то одну причину, не раскрывая системы этих связей в целом. Детям трудно устанавливать причинно-следственные связи и в тех случаях, когда признаки объекта, существенные для нахождения искомой зависимости, оказываются заслоненными другими признаками, не связанными с причиной того или иного явления. В объяснениях умственно отсталых школьников часто встречаются указания на второстепенные, а иногда совершенно случайные приметы.

Без специального обучения даже старшеклассники с интеллектуальной недостаточностью затрудняются в актуализации причинно-следственных связей для объяснения известных им фактов. Неправильно выбранный способ формирования понятийного мышления, при котором учитель систематически пользуется только одной группой вопросов и предлагает запомнить готовые на них ответы, не способствует развитию словесно-логического мышления (И.М. Бгажнокова).

При соблюдении специальных методических условий работы недостатки понимания и усвоения причинно-следственных зависимостей умственно отсталыми школьниками поддаются коррекции. Чем раньше будет начата такая работа, тем эффективнее результат. Уже в младших классах специальной школы необходимо начинать работать над раскрытием причинно-следственных отношений и последовательно продолжать ее в старших классах. Педагог должен не просто сообщать детям готовые сведения о причинах и следствиях различных событий, явлений, а опираясь на имеющиеся у них знания, стимулировать их к самостоятельным выводам. В. Н. Синев, говоря о возможности развития мышления у умственно отсталых школьников, рекомендует побуждать учащихся продумывать свои ответы с точки зрения их правильности и полноты, своевременно исправлять допущенные ошибки. Не менее важным автор считает обучение школьников установлению двусторонних связей между явлениями (от причины к следствию и от следствия к причине). Это способствует эффективному усвоению материала, овладению операцией обратимости в мышлении.

Рассматривая особенности становления и развития словесно-логического мышления умственно отсталых школьников, нельзя не остановиться на том, как они используют имеющиеся у них знания при высказывании различных суждений и умозаключении. Установлено, что у многих учеников научные понятия, получаемые в школе, полностью не вытесняют существующие у них ошибочные представления. В высказываниях учащихся часто отсутствуют последовательность, логичность, что, в свою очередь, ведет к неправильным суждениям и умозаключениям. Существенные связи между понятиями подменяются наглядно-ситуативными или случайными, не соответствующими поставленной задаче, поэтому суждения учащихся с интеллектуальной недостаточностью малодостоверны, а иногда и совсем неверны.

Известно, что эта категория аномальных детей в мыслительной деятельности проявляет недостаточную критичность и повышенную внушаемость. Однако в старших классах некоторые школьники способны отстаивать свои суждения, используя для доказательства усвоенные ранее в определенной системе знания.

## 10.4. Особенности мышления учеников с недостатками умственного развития при решении учебных задач

Учащиеся специальной (коррекционной) школы испытывают затруднения в осуществлении мыслительных действий, необходимых для решения учебных задач. Мышлению умственно отсталых школьников свойственна тугоподвижность, что обусловлено особенностями высшей нервной деятельности. Эта инертность проявляется в трудностях актуализации и привлечения знаний, необходимых для выполнения заданий. Типичным для этой категории учеников является ошибочное применение способов решения, основывающихся на поверхностном анализе предлагаемых условий. Наблюдается отсутствие сличающей деятельности, направленной на сопоставление своих действий с предложенным условием.

Школьники склонны уподоблять один тип задач другому. Так, в исследовании, проведенном Р.А.Исенбаевой, школьники III, IV и V классов в одних случаях должны были решить сначала простую задачу, а затем составную (сложную), в других — наоборот. И в том и в другом случае многие ученики последующую задачу решали по аналогии с предыдущей. Выяснилось, что решение сложных задач по типу простых наблюдалось в большем числе случаев, чем решение простых задач по типу сложных. Решая задачу, учащиеся, особенно младшего школьного возраста, исходят не из существенных признаков, а из внешних, случайных. Не анализируя содержания задачи и не обращая внимания на отношения между условием и вопросом, они на основе внешних признаков, например выделяя одинаковые слова, строят свое понимание условия. В ряде случаев умственно отсталые ученики, будучи не в состоянии правильно осознать содержание предложенной задачи, изменяют и упрощают его. Наиболее наглядно это проявляется при решении задач с косвенной формулировкой, которая вызывает у этих детей трудности в выборе арифметического действия.

Иногда умственно отсталые учащиеся при воспроизведении текста задачи привносят в ее условие усвоенные ими словесные штампы, которыми и руководствуются при определении хода решения, а действительные связи и отношения, существующие между числовыми данными, не устанавливают (И. М.Солопьев)

Неадекватность действий учеников специальной школы при решении арифметических задач обусловлена в ряде случаев неправильным пониманием и воспроизведением словесного текста. Многие слова и словосочетания, содержащиеся в тексте задачи, школьники осознают неправильно, а чаще они остаются для них совершенно непонятными. Непонимание математических выражений, слов и терминов, выражающих количественную зависимость («больше на...», «меньше на...»), влечет за собой ошибки решения. Тексты задачи остаются непонятными и по той причине, что смысловая нагрузка в них приходится часто на предлоги, наречия, местоимения, которых в активном словаре школьников с интеллектуальной недостаточностью немного.

Однако и правильное воспроизведение текста задачи школьниками-олигофренами не всегда ведет к ее осознанию. Анализ задачи, производимый ими, носит частичный характер. Ученики вычленивают из условия один случайный элемент и, основываясь на этом, выбирают арифметическое действие. Так, при решении составных задач на увеличение или уменьшение числа на несколько единиц школьники решают их как простые. Например, задачу: «В одном кувшине было 3 литра молока, а в другом на 2 литра больше. Сколько литров молока было в обоих кувшинах?» — они решают в одно действие, объясняя это тем, что в тексте два числа.

Для учеников с интеллектуальной недостаточностью решение словесно сформулированных задач является сложной деятельностью. Они должны обладать определенным запасом представлений, связанных с отраженными в задачах предметными ситуациями, понимать значение слов, несущих на себе математическую нагрузку, осознавать связи и отношения между числами.

Для того чтобы обучение умственно отсталых учащихся реше-1ШЮ арифметических задач было успешным, необходимо строить его с учетом дефектов их познавательной деятельности, учить школьников пользоваться рациональными и целенаправленными способами выполнения задания. При отсутствии такой организации учебной деятельности умственно отсталые ученики оказываются неподготовленными к самостоятельному осуществлению мыслительных операций, необходимых для правильного решения арифметических задач.

### **Контрольные вопросы и задания**

1. Назовите и охарактеризуйте основные особенности зрительного восприятия умственно отсталых школьников.
2. В чем проявляется своеобразие памяти школьников с нарушениями умственного развития?
3. Как протекает процесс запоминания у учеников, относящихся к разным клиническим группам?
4. В чем специфика представлений учащихся коррекционных школ?
5. Дайте общую характеристику речи школьников с интеллектуальной недостаточностью.
6. Раскройте особенности фонетической и интонационно-выразительной стороны речи умственно отсталых школьников.
7. Каков словарный запас учащихся с недостатками умственного развития?
8. Какую роль играет речь в регуляции их деятельности?
9. Какими особенностями характеризуется письменная речь учащихся коррекционных школ 8 вида?
10. Назовите основные мыслительные операции. Как они протекают у умственно отсталых учеников?
11. Раскройте особенности разных видов мышления школьников с нарушениями интеллектуального развития.

## **РАЗДЕЛ IV. ЛИЧНОСТЬ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ**

### **ГЛАВА II. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

Развитие личности является одной из наиболее важных проблем в теории воспитания и обучения. Под личностью в общей психологии подразумевается интегрирующее начало, связывающее воедино различные психические процессы индивида и сообщающее его поведению необходимую последовательность и устойчивость.

Личность формируется в процессе многообразных взаимодействий с окружающей средой. Однако человек как личность формируется не путем простого усвоения общественных отношений и общественного опыта, а в результате сложного взаимодействия социальных условий и психофизических задатков развития.

Развитие личности детей с недостатками умственного развития, воспитание у них положительных черт характера — одно из F ведущих направлений в работе специальной (коррекционной) школы VIII вида. Решение данной проблемы обеспечивает подготовку ее воспитанников к успешной социальной адаптации в обществе.

Развитие личности умственно отсталого ребенка происходит по тем же законам, что и развитие нормально развивающихся детей. Вместе с тем в силу интеллектуальной неполноценности оно проходит в своеобразных условиях.

В общей совокупности многообразных черт личности существенное место принадлежит эмоциям, которые оказывают влияние на любое проявление человеческой активности. Какие бы факторы ни определяли жизнь и деятельность человека, психологически действенными они становятся только тогда, когда проникают в сферу эмоциональных отношений.

В психологии не существует единого представления об эмоциях. Многообразие классических и современных теорий и концепций обусловлено как неугасающим интересом к этой проблеме, так и сложностью и многогранностью явления.

Под термином «эмоции» в психологии часто понимают особые внутренние психические состояния, тесно связанные с мотивационно-потребностной сферой личности и проявляющиеся в субъективных переживаниях и экспрессивно-коммуникативном поведении. Эмоции отражают в форме непосредственных переживаний смысл явлений и ситуаций и проявляются как отношение человека к другим людям, событиям, а также оценка и регуляция собственных действий.

При попытке классифицировать широчайший спектр эмоциональных явлений вырисовывается сложная картина. Эмоции принято делить на группы с учетом их модальности, знака, интенсивности, продолжительности, осознанности, условий возникновения, выполняемых функций, особенностей выражения и других параметров.

Сформировавшийся в отечественной психологии взгляд на проблему эмоций в самом общем виде сводится к: разделению их на аффекты (бурные, кратковременные, ситуативные эмоциональные переживания, сопровождающиеся вегетативными сдвигами), эмоции (более устойчивые, менее выраженные, сопровождающие и оценивающие деятельность переживания) и чувства (стабильные, устойчивые эмоциональные отношения, имеющие четко выраженный предметный характер).

Начало теоретической разработки и изучения эмоциональной сферы личности умственно отсталых детей в отечественной психологии связано с именем Л. С. Выготского, который высказал мысль о теснейшей взаимосвязи интеллектуальной и эмоциональной сферы ребенка. Утверждая, что развитие олигофренов осуществляется в соответствии с общими закономерностями детского развития, он подчеркивал, что при умственной отсталости соотношение между интеллектом и аффектом у ребенка иное, чем в норме, и считал, что именно эта характеристика важна для понимания своеобразия его психики.

Конкретизируя диалектико-материалистическое понимание развития человека как взаимодействие организма и среды, Л. С. Выготский ввел понятие «социальная ситуация развития», тем самым подчеркивая мысль о том, что воздействие на ребенка окружающей среды определяется не только своеобразием этой среды, но и индивидуальными особенностями ребенка, теми переживаниями, которые у него возникают. Характер этих переживаний соответствует тому, как ребенок понимает воздействующие на него обстоятельства.

Большое количество фактических материалов, освещающих эмоциональное развитие умственно отсталых школьников, было получено благодаря совместным усилиям педагогов, психологов путем анализа и обобщения наблюдений, проводившихся за учениками на уроках и во внеурочное время. Эти наблюдения характеризуют особенности знаний и умений учащихся с недостатками умственного развития, а также их личностные проявления, в том числе и эмоции. Отдельные сведения об школьниках-олигофренов содержатся в трудах дефектологов, посвященных различным педагогическим и психологическим проблемам. Все эти данные позволили представить общую картину эмоциональной сферы умственно отсталых учащихся, которая дополнялась и уточнялась по мере пополнения имеющихся материалов новыми.

Характеристика особенностей эмоциональной сферы учащихся-олигофренов представлена в ранних работах Л. В. Занкова, где он пишет о том, что развитие эмоций умственно отсталых учеников в значительной мере определяется внешними условиями, к



числу которых в первую очередь относятся специальное обучение и правильная организация всей жизни ребенка. Свойственные учащимся младших классов импульсивные проявления гнева, обиды и т.п. могут быть постепенно сглажены путем целенаправленного воспитания, способствующего появлению у них контроля над своими поступками и действиями, помогающего формировать положительные привычки и навыки правильного поведения в быту. Эмоциональная сфера умственно отсталых школьников рассматривается автором в плане возможностей выработки у них личностных черт, способствующих социальной адаптации.

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

Изучение трудных подростков-олигофренов показало, что основной причиной расстройства их поведения является болезненное переживание собственной неполноценности, нередко осложняемой инфантилизмом, неблагоприятным влиянием среды и других обстоятельств (К.С.Лебединская, Г.Г.Запругаев).

Эмоциональная сфера умственно отсталых детей, особенно младшего школьного возраста, характеризуется незрелостью и существенным недоразвитием, связанными преимущественно с недостаточной сформированностью произвольных психических процессов. Ученики-олигофрены склонны к полярным, лишенным тонких оттенков эмоциям, которые поверхностны, неустойчивы, подвержены быстрым, подчас резким изменениям. Однако у некоторых учащихся наблюдается затянутость, инертность эмоциональных реакций, часто имеющих выраженный эгоцентрический характер. В ряде случаев возникающие у школьников эмоции неадекватны оказываемым на них внешним воздействиям. Умственно отсталые учащиеся слабо контролируют свои эмоциональные проявления, а часто и не пытаются это делать. Тем не менее значимость эмоциональных явлений в структуре психической деятельности умственно отсталых детей может быть проиллюстрирована результатами конкретных исследований.

Показано, что учащиеся даже младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида не остаются равнодушными при прослушивании доступных для их понимания текстов, включающих эмоционально окрашенные компоненты. Отношение к воспринимаемому тексту проявляется в их заинтересованности, восприятие отдельных фрагментов рассказа или сказки, сочувствие героям, отрицательное отношение к их обидчикам выражаются мимикой, жестами, словесной реакцией.

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

Наиболее понятными для учащихся с недостатками умственного развития являются реальные жизненные ситуации. Можно считать установленным, что, оказавшись в доступной для понимания ситуации, они способны к сопереживанию, к эмоциональному отклику на переживания другого человека, могут прийти на помощь в тех случаях, когда она требуется (В. А. Ворянен).

Другая часть сведений, характеризующих эмоциональную сферу учащихся-олигофренов, была получена путем проведения специальных психологических исследований, направленных на изучение этой проблемы (Н. Ю. Борякова, Т. Н. Головина, Э. А. Евлахова, Ж. И. Намазбаева, И. М. Соловьев и др.). Внимание исследователей привлек вопрос о том, насколько успешно ученики различных лет обучения

распознают переживания человека, изображенного на сюжетной художественной картине. ассматривалась возможность детей воспринимать и понимать эмоциональные состояния персонажей, представленных в черно-белом и цветном рисунках.

Известно, что эмоциональные состояния субъекта находят свое выражение во внешних проявлениях — в мимике его лица и выразительных движениях. Каждому состоянию соответствует определенная мимика — выражение глаз, положение губ и бровей, а также характерные двигательные реакции — общий характер движений, принимаемые позы, жесты. Перед учащимися ставили задачу определить, какие элементы рисунка являются наиболее существенными для правильного узнавания характера эмоций изображенного субъекта. Исследователи определяли, достаточно ли для понимания эмоций воспринимать только лицо человека или важно увидеть всю фигуру, позу, положение рук, ног и т.п. Прослеживалось, как постепенно по мере обучения возрастают возможности учеников правильно понимать эмоциональные состояния изображенных персонажей. Исходным было положение о том, что понимание эмоционального состояния другого человека определенным образом характеризует эмоциональный мир ребенка.

Установлено, что умственно отсталые школьники младших классов недостаточно соотносят движения персонажей картины с внутренним состоянием, передаваемым этими движениями. Учащиеся допускают грубые ошибки и даже искажения при толковании мимики персонажей, изображенных на сюжетной картине, им недоступны сложные и тонкие переживания, они сводят их к более простым и элементарным. Особенно резко эти недостатки проявляются у учеников с психопатическими чертами характера, а также с нарушениями в области лобных долей больших полушарий головного мозга. Учащиеся с недостатками умственного развития отстают от возрастной нормы. Однако почти все ученики правильно понимают и называют наиболее часто переживаемые ими самими и окружающими их людьми состояния радости, обиды и т.п. Вместе с тем сложные эмоции социально-нравственного характера, тонкие оттенки чувств остаются недоступными для понимания и обозначения даже многим выпускникам специальных школ VIII вида. Это в известной мере связано с общим нарушением развития познавательных процессов, характерным для умственной отсталости.

Помощь со стороны учителя, оказываемая в форме вопросов, достигает своей цели лишь в тех случаях, когда понимание изображенных эмоций находится в пределах зоны ближайшего развития школьников. В противном случае вопросы только сбивают учащихся, побуждают их к нелепым высказываниям.

Наблюдения за умственно отсталыми учениками, а также психологические исследования убедительно свидетельствуют о своеобразии их эмоционального развития, бедности эмоциональных проявлений. И все же этот личностный компонент оказывается более сохраненным по сравнению с познавательной деятельностью.

Еще одним важным аспектом изучения эмоционального развития умственно отсталых школьников является исследование их эмоционального состояния в процессе урока, поскольку учебная деятельность ставит перед ними достаточно жесткие требования, а ее осуществление связано с переживанием различных эмоций.

Обнаружено, что у умственно отсталых первоклассников выражена потребность в чувстве покоя, безопасности, в положительных эмоциональных отношениях с окружающими. Они стремятся быть эмоционально вовлеченными в события класса. Испытывают удовольствие от удовлетворения физических потребностей (еда, движение). Вместе с тем у них наблюдается дефицит эмоционально положительных отношений. Постоянное подавление взрослыми их эмоциональных проявлений вызывает чувство неполноценности, а также потребность в персональном внимании.

Для учеников III класса специальной школы VIII вида характерна активность, дающая возможность эмоциональному выходу. Отмечаются также агрессивные проявления. Учащиеся реактивны на внешние стимулы и отрицательно реагируют на

ограничения и запреты. У них четко обнаруживается стремление к эмоционально окрашенным, положительным отношениям со взрослыми.

У всех умственно отсталых учащихся наблюдается потребность в одобрении со стороны окружающих и в признании себя.

У младших умственно отсталых школьников прослеживается недостаток эмоционально положительных отношений и контактов с окружающими. Отмечается тенденция к эмоциональной дезадаптированности в условиях школьного обучения, что, вероятно, является следствием отсутствия личностной и эмоциональной готовности этих детей к началу обучения.

## **ГЛАВА 12. ОСОБЕННОСТИ ВОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ**

Понятие «воля» определяется в психологии как одно из высших проявлений человеческой активности. Волевое поведение всегда предполагает сознательное регулирование человеком своего поведения, что проявляется при определении цели, составлении плана, выполнении задания, преодолении препятствий. Волевая регуляция осуществляется в течение всей деятельности индивида с помощью волевых усилий, направленных на ее различные компоненты.

Действия, совершаемые человеком, обычно имеют своей целью изменение или сохранение условий, в которые он поставлен. Их принято подразделять на произвольные и произвольные. Произвольные действия сознательно не регулируются и не контролируются. Они осуществляются импульсивно и служат непосредственным ответом на вызывающее их побуждение. Произвольные действия связаны с осознанием их цели и необходимых для достижения операций. Среди произвольных действий выделяется волевые действия.

Проблема воли умственно отсталых привлекла к себе внимание как только эту категорию стали выделять из всей массы детей с отклонениями в развитии. Зарубежные дефектологи, наблюдая за жизнью умственно отсталых в специальных больницах и приютах, за их повседневной деятельностью, анализируя многочисленные факты, подчеркивали грубую недостаточность воли этих детей и делали вывод о том, что именно эта особенность характеризует сущность умственной отсталости. Это мнение отражено в литературных источниках, написанных ведущими психологами, занимавшимися данной проблемой. Так, Э.Сеген писал о резко выраженной слабости волевых процессов умственно отсталых и считал ее важнейшей чертой, обуславливающей их состояние. К.Левин полагал, что именно от недоразвития эмоционально-волевой сферы зависит интеллектуальная неполноценность умственно отсталых детей.

Особенности воли учащихся с недостатками умственного развития отмечались в начале XX в. и русскими учеными. Педагог, врач и психолог Г. Я. Трошин подчеркивал резкое снижение волевой активности у этих детей. В частности, он утверждал, что трудности запоминания и припоминания материала, отмечаемые у умственно отсталых учеников, непосредственно связаны с их слабой волей.

Позднее Л. С. Выготский заметил, что для умственно отсталых детей свойственно иное, чем в норме, соотношение интеллекта и аффекта, но, к сожалению, не успел развить эту мысль. Л.В.Зан-ков посвятил этой проблеме отдельные параграфы в ряде своих книг, где обобщил имеющиеся материалы наблюдений за детьми. В трудах И. М. Соловьева и его сотрудников показано, как трудно формируется и реализуется у школьников с недостатками умственного развития намерение выполнять определенную учебную деятельность, как быстро оно исчерпывается. Возникает явление «насыщения», и ученики перестают работать, т.е. авторами констатируется кратковременность и слабость волевых усилий у данной категории детей.

Постепенно накапливался сопоставительный материал, характеризующий становление волевого поведения у нормально развивающихся и умственно отсталых

детей. Было показано, что у нормально развивающегося маленького ребенка совершенствование воли происходит в ходе ведущей для него деятельности — предметно-практической, выполняемой совместно со взрослым, и в процессе игры. Большое значение при этом имеет речевая регуляция поведения.

У умственно отсталых детей словесная регуляция производимых действий формируется значительно позднее и с существенными отклонениями. Ученикам младших и даже средних классов трудно длительное время удерживать цель действий, они не доводят начатое дело до конца, им требуется для этого направляющая помощь взрослого. У учащихся с нормальным интеллектуальным развитием заметно возрастает способность к волевым усилиям, формируются многие виды произвольных умственных действий, хотя для учеников младших классов эти процессы представляют значительную сложность. Для умственно отсталых школьников не только младших, но и средних лет обучения реализовать волевые усилия очень нелегко. Обычно им требуется постоянная, активная поддержка со стороны взрослого.

Для умственно отсталых младших школьников характерными можно считать такие проявления, как безынициативность, несамостоятельность, слабость внутренних побуждений, внушаемость, слабая мотивация. Эти черты личности проявляются и в учебной, и в трудовой деятельности. Учащиеся с недостатками умственного развития даже не пытаются преодолеть неудачи и препятствия, если они возникают. Нередко они действуют в соответствии с внезапно возникающими желаниями, не имея силы воли, чтобы противостоять им. Этим ученикам особенно важны постоянное руководство и своевременная помощь со стороны взрослого. Учащиеся не в состоянии завершить начатую работу, если к этому их не побуждают внешние дополнительные стимулы.

Самостоятельное выполнение учебных заданий для умственно отсталых школьников представляет трудность, так как оказываются слабыми мотивы, побуждающие их к деятельности. Намерение выполнить задание быстро исчерпывается. Появляется «пресыщение», и дети переключаются на другую деятельность.

Недостатки воли у умственно отсталых учеников отмечают все, кто работал с ними, однако специальных экспериментальных исследований в этом направлении имеется немного. Среди них следует назвать работы И.М.Соловьева, Й.П.Лаужикаса, В.И.Лубовского, М.Г.Царцидзе. Й.П.Лаужикас, анализируя волевое поведение глубоко умственно отсталых детей, выделяет в развитии их воли две стадии. Первая из них формируется до того, как они овладели речью. В этот период дети, побуждаемые узколичными мотивами, могут выполнять лишь отдельные произвольные движения.

Вторая, собственно волевая стадия, начинается с появления у них речи. Именно речь позволяет им понять необходимость предлагаемого способа действия, в какой-то мере делает для детей гонятыми и осознанными социальные мотивы.

Й.П.Лаужикас, изучая две функции воли — активную, которая дает начало действию, усиливает его, и тормозящую, ослабляющую или задерживающую действие, — выявил преобладание у детей-олигофренов импульсивных реакций. Существенный вклад в изучение воли умственно отсталых школьников внес В. И.Лубовский, который экспериментально показал, что в их деятельности речь не в полной мере выполняет регулирующую функцию. В проведенном им исследовании учащимся I — III классов предлагалась несложная инструкция, которая, однако, включала в себя элемент конфликтности. Испытуемому предлагалось нажать два раза рычажок прибора в ответ на три вспышки света, а на две вспышки — нажать три раза. Анализ полученных материалов показывает, что каждая отдельная часть задания выполняется успешно умственно отсталыми учениками, а при попытках использовать инструкцию в целом волевая регуляция активности нарушается. Реакции детей становятся хаотичными и не соответствуют заданию. Это результат низкого уровня развития внутреннего торможения, которое представляет собой одно из важнейших проявлений волевой активности.

Развитие воли у умственно отсталых школьников, как и других психических функций, — процесс длительный и протекающий замедленно. Однако можно заметить, что у учащихся с интеллектуальной недостаточностью при специальной организации обучения и воспитания постепенно происходят сдвиги в развитии преднамеренных психических процессов — повышается устойчивость и улучшается распределение внимания, увеличивается продуктивность мнемической деятельности, от класса к классу наблюдаются небольшие положительные сдвиги.

Заметим что развитие волевой активности у детей способствует их умственному и речевому развитию, и обратно: успехи в овладении мышлением и речью положительно сказываются на формировании волевой сферы.

В одном из проведенных исследований прослеживается развитие волевой регуляции поведения у умственно отсталых учащихся с I по VIII класс (М. Г. Царцидзе).

К сожалению, до настоящего времени он не стал предметом специальных психологических исследований. Существуют лишь отдельные, в ряде случаев очень ценные наблюдения которые однако, не приведены в систему и не дают полной картины становления и развития волевого поведения у умственно отсталых учащихся.

### **ГЛАВА 13. САМООЦЕНКА И УРОВЕНЬ ПРИТЯЗАНИЙ**

Личность человека представляет собой сложную структуру, являющуюся продуктом его развития. Среди многих компонентов личности одним из основных является самооценка, т. е. оценка самого себя. Самооценке принадлежит важная роль в процессе саморегуляции поведения индивида и его взаимодействия с окружающей средой. Она играет большую роль в формировании самосознания.

Самооценка во многом определяет уровень притязаний человека, т.е. те задачи, которые он ставит перед собой и к разрешению которых считает себя способным. От соотношения самооценки и уровня притязаний в значительной мере зависит эмоциональное состояние человека. Адекватная самооценка и соответствующий ей уровень притязаний — необходимое условие его успешной социально-трудовой адаптации, безболезненной интеграции в окружающее общество.

Последующие исследования самооценки и уровня притязаний умственно отсталых школьников проводились значительно позднее — в 60 — 80-е гг. разными авторами, преимущественно под руководством Г. М. Дульнева, Ж. И. Шиф, В. Г. Петровой. Эксперименты осуществлялись на различных территориях России и бывших союзных республик: Казахстана, Литвы, Эстонии. Полученные данные помогли провести сопоставительный анализ, который позволяет с уверенностью сказать, что результаты не являются случайными и не зависят от места жительства испытуемых. Последовательно и разноаспектно рассматривались самооценка и уровень притязаний учащихся младших и старших классов специальных школ VIII вида.

Выяснилось, что ученики младших классов в преобладающем большинстве оценивают себя положительно. Они говорят о себе — «я хороший», «я умный». Нередко уточняют свои ответы, ссылаясь на школьные успехи — «умею читать», «пишу красиво», «примеры решаю». Некоторые дети, давая себе высокую оценку, приводят факты из домашней жизни: «Слушаюсь маму», «Не обижаю брата». Иногда эти высказывания не вполне адекватны вопросу: «Хорошо кушаю», «Люблю гулять».

Отдельные школьники называют себя плохими, мотивируя это следующим образом: «Не знаю букв», «Разбил чашку».

Можно заметить, что на высказывания учеников решающее влияние оказывают те оценки, которые им дают родители или учителя, т.е. значимые для них взрослые. Самостоятельно они затрудняются оценить личностные качества свои и окружающих.

Вместе с тем все, кто исследовал умственно отсталых учеников, пишут, что чем более выражен у них дефект, чем слабее он успевает, тем выше оказываются его самооценка и уровень притязаний.

Если умственно отсталый школьник младшего класса выполняет тест Де-Греефа, т.е. с помощью вертикальных линий дает оценку своему уму, а также уму учителя и своего товарища, то обычно он линию, которая должна обозначать его ум, рисует самой длинной. Отсюда делают вывод о том, что ученик оценивает себя по уму выше товарища и учителя. Однако можно полагать, что не всегда учащийся с недостатками умственного развития соотносит свой рисунок с передаваемым содержанием.

Когда ученики младшего класса получают какое-то сложное практическое задание, то, по наблюдениям многих дефектологов, они обычно не отказываются от его выполнения. Не дослушав до конца, что именно нужно сделать, не задумываясь над тем, посильна ли им работа, не спланировав свои действия, они сразу же к ней приступают. Конечно, у них ничего не получается. Подобные факты свидетельствуют о том, что у учащихся непомерно высокая самооценка и непропорциональный уровень притязаний. Они считают, что могут справиться с любым заданием, с любой „(„ (2 м Дульнев, Б. И. Пинский).

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

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

Исключительно значимой для учеников в этот возрастной период является оценка, которую лаает взрослый их поступкам, действиям, проявлениям личности. Если эта оценка бывает положительной без достаточных на то оснований, то у детей формируется завышенная самооценка. А если действия школьников оцениваются в основном отрицательно и они постоянно видят раздражение и недовольство окружающих, у них может сформироваться непропорционально заниженная самооценка.

Подростковый возраст — период интенсивного развития личности. Ученики старших классов уже не дают себе только положительные оценки. Обычно они отвечают уклончиво, давая такие формулировки: «Когда бываю хорошим, когда плохим». Такой ответ школьники обосновывают тем, что по одним учебным предметам они учатся успешно, по другим — результаты значительно ниже: Пересказываю хорошо, на вопросы отвечаю. Следовательно, подростки более адекватно, чем ученики младших классов, оценивают свои успехи в учебе, отмечают реальные трудности, возникающие при усвоении некоторых предметов.

Самооценка и уровень притязаний умственно отсталых учеников старших классов в значительной мере определяются видом выполняемой ими деятельности, учебным предметом и успехами обучении. Наиболее адекватные ответы наблюдаются в тех слу

чаях, когда речь идет о профессионально-трудовом обучении. Не столь адекватно учащиеся оценивают свои возможности на упорах математики и русского языка (Н. Л. Коломинский).

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

Можно заметить, что в старших классах у учеников с недостатками умственного развития отчетливо обнаруживается тенденция к адекватной самооценке. Показательно, что недооценка своих возможностей обычно отмечается у учащихся с лучшей успеваемостью и соответственно с более высоким уровнем интеллекта. Для школьников, успевающих слабо, т.е. с более выраженной умственной отсталостью, характерна переоценка своих возможностей, т.е. завышенная самооценка и высокий уровень притязаний. Если речь идет о самооценке применительно к домашней обстановке, к быту, то можно заметить, что с возрастом учащиеся себя оценивают реальнее и точнее, в меньшей мере зависят от мнения взрослых. Часто от учеников можно услышать такие рассуждения: «Маме помогаю, слушаюсь не всегда, бываю грубым. Выполняя тест Де-Греефа, старшеклассники не пытаются представить дело таким образом, что они умнее учителя. Однако ум своего товарища нередко оценивают ниже, чем собственный (Ж.И.Намазбаева).

Они выражают надежду на помощь со стороны предприятия где они проходят практику. Большинство из них оставляют о себе неплохое впечатление, поскольку проявляют себя старательными, дисциплинированными рабочими, хотя темп их работы ниже требуемого. Некоторые ожидают помощи со стороны родственников или знакомых и готовы трудиться подсобными рабочими. Многие мечтают поступить в ПТУ и продолжить свое обучение. Все это свидетельствует о том, что уровень притязаний учеников старших классов значительно снижается, становится более адекватным, самооценка оказывается более реалистичной.

Личностные взаимоотношения и оценка своего положения в коллективе класса у умственно отсталых учащихся младших классов формируются постепенно и зависят от потребности в социальном общении. Самооценка определяется успехами в учебной деятельности, труде и игре. От полного непонимания положения в коллективе сверстников школьники переходят к более определенной и адекватной позиции (Л.И.Даргевичене).

При переходе учеников-олигофренов из младших классов в старшие возрастает адекватность личностной самооценки. Однако оценки, которые дают себе пятиклассники, обычно выше, чем те, которые они получают от окружающих (ГГ. А. Чубаров). В целом необходимо отметить, что в процессе коррекционного обучения происходит формирование адекватной самооценки и уровня притязаний у большинства умственно отсталых учащихся и ведущая роль в этом принадлежит учителю.

## **ГЛАВА 14. ОТНОШЕНИЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Основная деятельность детей школьного возраста - учеба в процессе которой происходит развитие познавательной сферы

Каждый ребенок, достигший 6—7-летнего возраста, должен учиться в адекватных для него условиях обязан получить образование. Обучение в школе — это общественно необходимая деятельность, выполняя которую ребенок становится участником жизни

общества, включается в общественные отношения, в частности, у него формируется и развивается отношение к учебной деятельности.

Проблема отношения к учебной деятельности нормально развивающихся школьников была предметом изучения многих психологов (Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, Н.Г.Морозова, Л.Я.Славина и др.). Отмечено, что учебная деятельность оказывается только тогда успешной, когда учащиеся понимают ее значение, проявляют к ней интерес. Это содействует развитию у школьников положительных качеств личности, таких как активность, целенаправленность, чувство коллективизма, заинтересованное выполнение заданий и др.

Психическая неполноценность учеников специальной школы VIII вида обнаруживается не только в недостатках их интеллекта, но и в недоразвитии личности как сложной совокупности психических свойств, в частности, в их отношении к учебной деятельности.

Определенное влияние на формирование отношения умственно отсталых учащихся к учению оказывают и те обстоятельства, в которые попадают дети, становясь школьниками. Некоторые из них приходят в специальную школу, проучившись какой-то срок в массовой общеобразовательной, где у них постоянно возникали стойкие неудачи в учебе, складывались сложные взаимоотношения с учителями и сверстниками. На этом фоне у умственно отсталых учеников создается отрицательное отношение к школе и к учению. Иногда сами родители формируют у своего ребенка такое негативное отношение к учению. Не учитывая или просто не имея представления о возможностях своего ребенка в плане овладения им учебной программой, они или чрезмерно завышают или, наоборот, занижают предъявляемые к нему требования. Факты свидетельствуют и о том, что отрицательное отношение к учебе не сразу изменяется у ребенка даже тогда, когда он начинает учиться в адекватных для него условиях - в специальной (коррекционной) школе по доступной программе.

В олигофренопсихологии вопросы отношения учащихся к учебной деятельности рассматривались в работах И.Г.Еременко, Т.В.Жук, Т.Д.Ильяшенко, Н. М.Стадненко, Ж.-И. Намазбаевой, Б.И.Пинского, И.П.Ушаковой и др. Проблема в целом изучена достаточно полно и разноаспектно.

При рассмотрении отношения к учебной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью исследователи выделяют пованности этого компонента личности. так, и. п. Ушаковой следующие параметры: направленность (преобладание положительного или отрицательного фактора отношения), осознанность, устойчивость, объем и мотивы. Выделены 5 групп отношений к учению, которые характерны для младших умственно отсталых школьников.

При активно-отрицательном отношении реакция учеников-олигофренов характеризуется активным и даже агрессивным сопротивлением требованиям педагога. При пассивно-отрицательном отношении к учению учащиеся, хотя и отрицательно воспринимают требования учителя или воспитателя, но все же выполняют их под давлением со стороны взрослого или в силу ситуационной заинтересованности.

При равнодушном отношении к учению школьники безразличны к требованиям учителя. Они часто выполняют что-либо в силу привычки. Их интересы нестойки, одномоментны, они утрачиваются с изменением конкретной ситуации.

При отношении к учебной деятельности, которое можно охарактеризовать как внешне положительное, учащиеся принимают требования педагога, но выполняют их не в силу стремления овладеть знаниями, а в силу того, что эти требования исходят от учителя, они руководствуются желанием получить положительную отметку, одобрение взрослого.

Внутренней положительное отношение выражается у школьников-олигофренов в том, что они положительно относятся к требованиям взрослого, стремятся к усвоению школьных знаний, понимая, что знания необходимы для будущей жизни.



Наиболее распространенным отношением к учебной деятельности у учащихся младших классов является равнодушное и внешне положительное. Реже встречаются ученики с активно-отрицательным отношением к учебной деятельности. Оно характерно в основном умственно отсталым школьникам с психопатоподобным поведением, изредка — возбудимым.

Для основной массы умственно отсталых учащихся I — III классов не характерно осознанно-положительное отношение к учебной деятельности, хотя у отдельных школьников можно наблюдать элементы такого отношения.

Н. М. Стадненко и ее сотрудниками для исследования отношения учащихся с недостатками умственного развития к учению кроме осознанности и устойчивости были дополнительно предложены еще два показателя: активность и эмоциональная окрашенность. Анализируя отношение умственно отсталых школьников к учебной деятельности по трем признакам (осознанность, устойчивость, активность), авторы, как правило, говорят о положительном или отрицательном их проявлении. Эмоциональность рассматривается ими в трех качествах: положительном, отрицательном, безразличном. Выбирая эти критерии для оценки отношения к учебной деятельности, исследователи исходили из того что формирование положительного отношения к учению должно быть предметом специального внимания педагога.

Развитие положительного отношения к учению у умственно отсталых школьников протекает чрезвычайно замедленно и характеризуется неустойчивостью. Оно может изменяться под влиянием ситуации, успеха или неуспеха, смены обстановки, степени контроля со стороны педагога.

Отношение к учебе на первом году обучения — это эмоционально окрашенные реакции на посещение школы. Из недифференцированного вначале отношения к нахождению в новом коллективе постепенно возникает сложное, противоречивое отношение к учению. По мнению многих авторов, умственно отсталые учащиеся как младшего, так и старшего школьного возраста, преимущественно положительно относятся к учению. Отрицательное отношение реже проявляется у третьеклассников, чем у учеников V и VIII классов, а индифферентное, наоборот, чаще у учащихся III класса, реже — у пятиклассников и восьмиклассников. Установлено, что отрицательное отношение к учебе, особенно в младших классах, чаще всего связано с трудностями в овладении знаниями, умениями и навыками, с переживанием неуспеха. В старших классах такое отношение к учению возникает чаще всего из-за отсутствия интереса к учебной деятельности.

У старшеклассников можно наблюдать избирательное отношение к школьным предметам (Ж. И. Намазбаева, Н.М.Стадненко, И.П.Ушакова и др.). Однако предпочтение какого-либо школьного предмета или учебного задания у них возникает значительно позже, чем в норме. У некоторых умственно отсталых учащихся избирательное отношение к школьным предметам не формируется даже к VIII классу.

В I — III классах большинство учеников положительно относятся к таким предметам, как рисование, физкультура, труд, поскольку эти занятия не требуют высокого интеллектуального напряжения, тесно связаны с любимой и привычной деятельностью детей. У многих умственно отсталых первоклассников и второклассников наблюдается равнодушное или отрицательное отношение к урокам чтения, что объясняется сложностью техники чтения. У учеников III класса преобладает негативное отношение к урокам математики, так как в соответствии с программой к этому времени увеличивается количество решаемых примеров и задач, материал становится сложнее и вызывает у школьников большие трудности.

Среди умственно отсталых учащихся встречаются и такие, которые вплоть до выпускного класса не могут определить своего отношения к тому или иному предмету. В целом же отношение к изучаемым предметам у учеников, особенно младших классов, мало устойчиво и во многом зависит от успехов и неудач. Только в VIII классе школьники

осознанно связывают свое положительное отношение к отдельным учебным предметам с тем, что получаемые по этим предметам знания необходимы им для овладения будущей профессией.

На формирование положительного отношения к учебным предметам существенное влияние оказывают те виды работ, которые используются учителем в процессе обучения умственно отсталых школьников. Материалы исследований показывают, что предпочитаемыми оказываются те задания, которые учащиеся выполняют легко, без затруднений. Самые высокие ранговые места в I— II классах принадлежат таким видам учебной работы, как устный счет, рисование. В III классе наибольший интерес вызывают письменные упражнения и рисование. К старшим годам обучения у учеников наблюдается предпочтение тех заданий, которые выполняются легко, но требуют определенного интеллектуального напряжения, активности.

Немаловажное значение в формировании отношения к учению оказывают содержание изучаемого материала, степень его новизны. От класса к классу происходит увеличение числа учащихся, предпочитающих новые задания, и уменьшение числа учеников, склонных к выполнению уже знакомых.

Среди факторов, влияющих на формирование положительного отношения к учению, большое значение имеет педагогическая оценка. Известно, что в массовой общеобразовательной школе на всех этапах обучения оценка выполняет две функции: ориентирующую и стимулирующую. Первая — это воздействие на интеллектуальную деятельность учащихся, осознание учениками процесса этой деятельности, оценивание собственных знаний. Вторая состоит в воздействии на личностные качества школьника. Роль оценки в специальной (коррекционной) школе VIII вида заключается в том, чтобы содействовать осознанию своей успеваемости и стимулировать более качественную работу, положительное отношение к учению. Педагогическая оценка у умственно отсталых учащихся, как правило, определяет избирательное отношение к учебным предметам, отдельным заданиям. Замечено, что ученики-олигофрены обычно называют любимыми те предметы, по которым получают хорошие оценки.

Практика работы школы показывает, что оценка, особенно в младших классах, мало стимулирует умственно отсталых школьников к улучшению качества знаний. Психологи объясняют этот факт непониманием достоинства отметки, неумением адекватно оценить свою работу и работу товарища по классу, а также отрицательным или неосознанно-положительным отношением к оценке. В том случае, если оценка педагога правильно понимается школьниками, вызывает у них осознанно-положительное отношение, она становится важным стимулом в учебной деятельности. Если же отметка влечет за собой возникновение неосознанно-положительного отношения, то она мало активизирует учащихся к учению. При безразличном или отрицательном к ней отношении отметка вообще не является стимулом учения.

Следовательно, оценка становится фактором формирования положительного отношения к учению, если ученики правильно понимают критерии оценивания и содержание каждой оценки. Необходима специальная поэтапная коррекционная работа, направленная на развитие адекватного понимания оценки умственно отсталыми учащимися. Так, на начальных этапах формирования правильного понимания отметки педагог должен анализировать работу школьников и обязательно мотивировать свою оценку, т.е. объяснять, почему поставлена именно эта отметка. Надо указывать на качество выполнения задания и говорить, за что снижена оценка. На следующих этапах учитель привлекает к оцениванию самих учеников, руководя их высказываниями: обращает внимание на ошибки, не замеченные детьми, смягчает слишком резкие суждения и т.д. Постепенно учащиеся овладевают умением самостоятельно оценивать работу одноклассников. В конечном счете каждому школьнику следует уметь адекватно оценивать свою собственную работу, а класс должен уметь анализировать качество выполнения задания тем или иным учеником и правильность его самооценки. Этому

следует обучать школьников в течение всего их пребывания в школе, поскольку таким образом формируется не только осознанное отношение к педагогической оценке, понимание ее значения, но и адекватная самооценка.

В формировании положительного отношения умственно отсталых школьников к учению, особенно в первые годы обучения, значительная роль принадлежит учителю. Отношение к педагогу нередко определяет отношение к преподаваемой им дисциплине. Доброжелательность учителя, его деловые и коммуникативные качества играют решающую роль в выборе любимого предмета.

Среди учеников одного и того же класса наблюдаются большие индивидуальные различия в овладении знаниями, умениями и навыками предусмотренными программой, а также в плане развития их личностных качеств, в частности отношения к учебной деятельности, которое в большой мере определяется такими ; индивидуальными особенностями, как потребность в успехе, осознание и переживание его, а также работоспособность.

Необходимо отметить, что среди учеников младших классов случаи индифферентного отношения к учению, реже: отрицательного. В V и VIII классах нередко случаи положительного отношения к учебе и единичные — негативного.

В процессе учения удовлетворяются важнейшие потребности школьников: потребность в познании и самоутверждении. Различная структура дефекта у умственно отсталых учащихся, несомненно, способствует появлению специфических трудностей в удовлетворении этих потребностей, вследствие чего отношение к учению у них различно. Формирование положительного отношения к учебной деятельности у учеников с недостатками умственного развития предполагает знание педагогом их индивидуальных особенностей и учет всех вышеизложенных факторов.

### **Контрольные вопросы**

1. Каковы особенности эмоционального развития умственно отсталых школьников?
2. В чем специфика волевого повеления учеников с интеллектуальной недостаточностью?
3. Какие особенности самооценки и уровня притязаний отмечаются у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида?
4. Какие факторы влияют на формирование у умственно отсталых школьников положительного отношения к учебной деятельности?

## ЛИТЕРАТУРА

- Баскакова И.Л.* Внимание школьников-олигофренов. — М., 1982.
- Бгажнокова И. М.* Психология умственно отсталого школьника — М 1987.
- Белякова И. В.* Запоминание стихотворных текстов умственно отсталыми школьниками при разных способах восприятия // Вопросы психологии познавательной деятельности. — М., 1984.
- Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. — М., 1983. — Т. 5: Основы дефектологии.
- Головина Т.Н.* Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. — М., 1974.
- Занков Л. В.* Психология умственно отсталого ребенка. — М., 1939.
- Исследование познавательных процессов детей-олигофренов: Сб. науч. тр. / Под ред. В. Г. Петровой. — М., 1987.
- Краткий психологический словарь / Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. — М., 1985.
- Лубовский В.И.* Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). — М., 1978.
- Лурия А. Р.* Умственно отсталый ребенок. — М., 1969-г *Матасов Ю. Т.* Изучение мыслительной деятельности учащихся вспомогательной школы. — Л., 1986.
- Морозова И. Г.* Формирование познавательных интересов у аномальных детей. — М., 1969.
- Иамазбаева Ж. И.* Некоторые особенности личности учащихся вспомогательной школы. — Алма-Ата, 1985.
- Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж.И.Шиф. — М., 1965.
- Певзнер М. С., Лубовский В. И.* Динамика развития детей-олигофренов. — М., 1963.
- Петрова В. Г.* Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. - М., 1968.
- Петрова В. Г.* Развитие речи учащихся вспомогательной школы. — М., 1977.
- Петрова В. Г., Белякова И. В.* Психология умственно отсталого школьника (олигофренопсихология). — М., 1996.
- Петрова В. Г., Белякова ИВ.* Кто они, дети с отклонениями в развитии. — 2-е изд. — М., 2000.
- Пинский Б. И.* Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. — М., 1969.
- Пинский Б. И.* Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы. — М, 1985.
- Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе/ Под ред. Ж.И.Шиф, В.Г. Петровой, Т.Н.Головиной. — М, 1980.
- Рубинштейн С.Я.* Психология умственно отсталого школьника. — М., 1986
- Соловьев И. М.* Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей: Сравнение и познание отношений предметов. — М., 1966.
- Стадненко И.М.* Особенности мышления учащихся вспомогательной школы. — Киев, 1980.
- Сумарокова В. А.* Психологический анализ запоминания и понимания текстов умственно отсталыми школьниками при чтении вслух и про себя: Клиническое и психолого-педагогическое исследование детей с интеллектуальной недостаточностью / Под ред. К.С.Лебединской, В.М.Явкина, В. Г. Петровой, - М., 1976.
- Умственное развитие учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж.И.Шиф. - М., 1961.

Учащиеся вспомогательной школы / Под ред. М.С. Псвзнер, К.С.Лебединской. — М., 1979.

*Феофанов М.П.* Очерки психологии усвоения русского языка учащимися вспомогательной школы. — М., 1955.

Эмоционально-волевые процессы и познавательная деятельность умственно отсталых детей: Сб. науч. тр. — М., 1993.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.....	
<b>РАЗДЕЛ I. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ</b>	
Глава 1. Понятие «умственно отсталый ребенок».....	
Глава 2. Развитие детей с интеллектуальной недостаточностью.....	
Глава 3. Исследования в области олигофренопсихологии. Обмен научной информацией и опытом.....	
<b>РАЗДЕЛ II. ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С НЕДОСТАТКАМИ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ</b>	
Глава 4. Общая характеристика деятельности и ее мотивация.....	
Глава 5. Внимание.....	
5.1. Характеристика внимания.....	
5.2. Специфика основных свойств внимания.....	
Глава 6. Трудовая деятельность.....	
<b>РАЗДЕЛ III. ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ</b>	
Глава 7. Восприятие.....	
7.1. Характеристика восприятия.....	
7.2. Зрительное восприятие.....	
7.3. Осязательное восприятие.....	
Глава 8. Память .....	
8.1. Общая характеристика мнемической деятельности.....	
8.2. Факторы, влияющие на процесс запоминания.....	
8.3. Воспроизведение.....	
8.4. Особенности памяти школьников-олигофренов с различной структурой дефекта.....	
Н.5. Представления.....	
1 Глава 9. Речь.....	
9.1. Общие сведения и этапы развития речи.....	
9.2. Фонетическая и интонационно-выразительная стороны речи ...	
9.3. Особенности словаря.....	
9.4. Синтаксическая структура речи.....	
9.5. Диалогическая и монологическая речь.....	
9.6. Сеченая регуляция деятельности.....	
9.7. Письменная речь.....	
Глава 10. Мышление.....	
10.1. Общие сведения о мышлении.....	
10.2. Основные мыслительные операции.....	
10.3. Виды мышления.....	
10.4. Особенности мышления учеников с недостатками умственного развития при решении учебных задач .....134	
<b>РАЗДЕЛ IV. ЛИЧНОСТЬ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ</b>	
Глава 11. Особенности эмоционального развития.....	
Глава 12. Особенности волевого поведения.....	
Глава 13. Самооценка и уровень притязаний.....	
Глава 14. Отношение умственно отсталых школьников к учебной деятельности.....	
Литература.....	