**Психологическая характеристика детей с интеллектуальной недостаточностью**

**Моторика**

Умственно отсталые дети и младенческого, и более позднего дошкольного возраста характеризуются существенными отклоне­ниями в развитии моторики. Они гораздо позднее своих сверстни­ков начинают тянуться к висящей перед ними игрушке, пытаясь достать ее, а также позднее начинают сидеть, стоять, передви­гаться в пространстве ползком, ходить. Замедленное развитие дви­гательной сферы существенно снижает возможности ребенка зна­комиться с окружающим его предметным миром, ориентироваться в пространстве.

Движения умственно отсталых дошкольников отличаются не­ловкостью, плохой координированностью, чрезмерной замедлен­ностью или, напротив, импульсивностью. Это служит одной из причин, затрудняющих овладение простейшими, жизненно не­обходимыми умениями и навыками самообслуживания. Ребенок, вышедший из младенчества, долго не умеет пользоваться чашкой и ложкой. Он разливает их содержимое, не успев донести до рта, пачкая стол и свою одежду.

В дошкольном возрасте многие умственно отсталые дети, с ко­торыми специально не проводилась длительная, целенаправлен­ная работа, не могут самостоятельно одеться и раздеться, пра­вильно сложить свои вещи. Особую сложность представляет для них застегивание и растегивание пуговиц, а также зашнуровыва-ние ботинок. Эти умения обычно специально отрабатываются в учебных учреждениях с использованием тренажеров.

Неловкость движений умственно отсталых дошкольников об­наруживается в ходьбе, беге, прыжках, во всех видах практиче­ской деятельности. Они ходят неуклюже, шаркая ногами. С трудом овладевают такой детской забавой, как прыгалки. Нередко пред­меты непроизвольно выпадают из их рук. Поливая комнатные рас­тения, они расплескивают воду или льют ее в слишком больших количествах.

Слабое развитие моторики сказывается на других видах дея­тельности умственно отсталых детей. Так, их рисунки выполнены нетвердыми, кривыми линиями, отдаленно передающими кон­тур предмета.

Недостаточностью моторики в определенной мере обусловлены свойственные умственно отсталым детям нарушения произноси­тельной стороны речи. Фонетически правильная устная речь пред­полагает точную координацию движений органов речи. Нарушения моторики, проявляющиеся в походке и ручной деятельности до­школьников, находят свое отражение и в их речевой деятельности.

В школьные годы недостатки моторики умственно отсталых де­тей существенно сглаживаются под влиянием коррекционно-воспи-тательной работы, систематически осуществляемой на всех уроках и во внеурочное время. Движения учеников постепенно приобрета­ют четкость, координированность и плавность. К старшим годам обучения многие школьники легко и красиво ходят, танцуют, бе­гают на лыжах, играют в мяч, выполняют довольно сложные тру­довые задания как бытового, так и производственного характера.

**Внимание**

Внимание умственно отсталых детей преимущественно непро­извольно. Оно характеризуется небольшим объемом, неустойчи­востью, а в ряде случаев — трудной переключаемостью. Работая с дошкольниками, обычно применяют самые различные средства для того, чтобы привлечь и удержать их внимание на том объекте, который в данный момент является предметом рассмотрения. По­стоянно используются яркие предметы и их изображения, крат­кие эмоционально-выразительные пояснения или вопросы, разыгрывание простейших ситуаций с привлечением игрушек и т. п. Продолжительность занятий весьма ограничена.

Проявления основных свойств внимания ребенка зависят oт качественного своеобразия структуры его дефекта. Особенно ма­лый объем внимания и его кратковременность свойственны воз­будимым дошкольникам. Эти дети крайне импульсивны и несо­средоточенны.

Дошкольники-олигофрены с характерной заторможенностью могут показаться на первый взгляд внимательными, но обычно это всего лишь внешние проявления их медлительности и патоло­гической инертности.

Умственно отсталые школьники младших классов также очень невнимательны, что в значительной мере мешает их обучению, способствует появлению множества ошибок при выполнении даже таких заданий, которые по уровню развития их познавательной деятельности им вполне доступны.

Невнимательность детей-олигофренов всех возрастов в опреде­ленной мере обусловлена слабостью их волевой сферы. Они не могут в должной мере сосредоточиться на выполняемой деятель­ности, работать не отвлекаясь. Большое значение имеет также не-сформированность интересов умственно отсталых детей.

**Интересы**

Побудителями поведения ребенка и одним из значимых крите­риев социальной активности личности являются его интересы. Мотивационно-потребностная сфера умственно отсталых дошколь­ников находится на начальной стадии становления. Их интересы тесно связаны с занимательностью выполняемой деятельности, мало интенсивны, неглубоки, односторонни, ситуативны, недиф-ференцированны и неустойчивы, вызываются преимущественно физиологическими потребностями. Дети руководствуются, как пра­вило, ближайшими мотивами. Многие исследователи отмечают как характерную черту умственно отсталого ребенка отсутствие у него интереса к учебе, познанию. Импульсивные реакции такого ре­бенка, конечно, не могут быть оценены как интерес к тому или иному объекту.

 Умственно отсталые дошкольники характеризуются сниженностью интереса к ближайшему предметному окружению. Возбу­димые дети хватают все, что попадает в поле их зрения, не заду­мываясь о том, можно ли это делать. Однако ими руководит не интерес, а присущая им импульсивность. Они тут же бросают взя­тое, поскольку предмет сам по себе для них не интересен. Затор­моженные олигофрены как бы не замечают того, что вокруг них находится. Ничто не привлекает их внимания. Дети с сохранным поведением ведут себя несколько более адекватно. Привлекаемые яркой окраской или новизной, они берут предмет в руки, неко­торое время смотрят на него, однако настоящего интереса к объекту не проявляют. Они редко задают взрослым вопросы, не пытаются самостоятельно узнать о предмете что-то новое. Их действия с предметом состоят в том, что они пытаются засунуть его в рот или стучат им по столу или полу. Нередко дошкольники безжало­стно ломают новые игрушки, разбивают и уничтожают их.

Такая деятельность не представляет собой попытку практиче­ского анализа предмета, осуществления желания выяснить при­сущие ему качества и свойства. Это всего лишь следствие непра­вильного воспитания, отсутствия коррекционной работы с ре­бенком.

 Развитие умственно отсталого школьника, в частности станов­ление внимания, тесно связано с формированием у него разно­образных интересов, поскольку только на основе этого возможно активное и разностороннее знакомство с окружающей жизнью. Интересы человека формируются в процессе его жизнедеятельно­сти под влиянием воспитания и обучения, их становление во мно­гом зависит от социального окружения, от активности человека, от характера деятельности.

Умственно отсталым детям в первые дни обучения в школе свойственно почти полное отсутствие каких-либо интересов, или их интересы малоинтенсивны, неглубоки, односторонни, неус­тойчивы. Отмечается диффузность, малая дифференцированность и недостаточная осознанность интересов. Личные интересы пре­обладают над всеми остальными.

Познавательный интерес, определяющий в норме направлен­ность ребенка на учебную деятельность, у умственно отсталых учащихся обнаруживается лишь как реакция на отдельные зани­мательные факты, события, которая не перерастает в интерес к предмету как к области знаний. Дети-олигофрены, особенно млад­ших классов, обычно пассивно относятся к учебным занятиям, требующим мыслительной деятельности. На начальных этапах школьного обучения интересы умственно отсталых учеников час­то связаны с занимательностью учебного материала, яркостью его подачи. У умственно отсталых детей значительно позже, чем у их нормальных сверстников, появляется интерес к содержанию учеб­ного материала или к самому процессу учения. Особенно с боль­шим трудом формируются у них познавательные интересы при выполнении сложной для олигофренов деятельности (чтении, письме, решении задач и примеров). Однако наряду с безразличи­ем большинства умственно отсталых учеников к учебе на началь­ном этапе школьного обучения наблюдаются случаи положитель­ного отношения детей к новым для них занятиям, в частности к урокам по трудовому обучению. Даже целиком не осмысливая за­дания, не представляя способов его выполнения, порядка опера­ций, ученики вспомогательной школы активно и с большой охо­той берутся за выполнение трудового задания. А по мере овладе­ния способами действий и осознания результатов деятельности интерес и внимание к ней со стороны ребенка возрастают, стано­вятся более мотивированными.

Умственно отсталые дошкольники совершенно недостаточно направлены на школьное обучение. Если они живут в неблагополучных семьях, то к 7 годам мало что знают о школе и не готовы поступить в нее. Если дети посещают специальный детский сад или живут в заботливых семьях, где прилагаются усилия к тому, чтобы продвинуть их в плане общего развития, то у них оказыва­ются сформированными некоторые необходимые для школы уме­ния и интересы. Однако в силу недостаточности интеллектуаль­ной и личностной сферы они мало интересуются предстоящим поступлением в школу. А если и говорят об этой перспективе, то лишь эпизодически, в связи с возникшим разговором окружаю­щих или по случайным ассоциациям. Тем не менее специальные школы и классы ждут поступления детей. Учителя готовятся рабо­тать с ними. В отдельных, немногочисленных случаях с умственно отсталыми дошкольниками педагог-дефектолог систематически занимается в домашних условиях, что дает различные результа­ты, зависящие от многих условий, в первую очередь от глубины нарушения развития ребенка, от структуры его дефекта и, конеч­но, от квалификации учителя.

Специально организованный педагогический процесс преду­сматривает формирование у умственно отсталых учеников млад­ших классов различных интересов, в том числе и познавательных. Это необходимо для расширения общего кругозора школьников, для их ориентации в социальном окружении. Вместе с тем извест­но, что, недостаточно осознавая поставленную учителем задачу и не проявляя к ней должного интереса, ученик выполняет ее, по­скольку вынужден это делать, но относится к ней формально. Важ­но побудить его работать руководствуясь не только необходимос­тью, но и собственными потребностями и интересами.

У подростков основные интересы связаны уже не со школьны­ми занятиями. Они перемещаются в сферу внешкольной деятель­ности. К старшему школьному возрасту отмечается положитель­ная динамика, как в формировании познавательных интересов умственно отсталых учащихся, так и в появлении интересов к определенным видам практической деятельности в свободное от учебы время (вязание, шитье, выпиливание, работа с бисером и др.). В процессе обучения в специальной школе ее воспитанники не изолированы от воздействия окружения, многообразных вне­школьных отношений, имеющих существенное значение для воз­никновения и развития тех или иных интересов и склонностей.

**Восприятие**

Существенную роль в познании ребенком окружающего мира играют его ощущения и восприятие. Они создают конкретную базу для знакомства с тем, что находится вокруг него, для формирова­ния мышления, являются необходимыми предпосылками прак­тической деятельности. У умственно отсталых детей чаще, чем у нормально развивающихся, имеют место нарушения ощущении различной модальности и соответственно восприятия объектов и ситуаций.

Наиболее разносторонне изучено зрительное восприятие уче­ников младших классов специальной школы для умственно от­сталых детей. Установлено свое­образие обозрения детьми окружающего их пространства, что су­щественно влияет на их поведение. Экспериментальным путем выявлены замедленность зрительного восприятия учащихся в на­чале обучения и некоторое ускорение этого процесса в последую­щие годы. Причем положительные изменения наблюдаются при восприятии лишь относительно простых по строению объектов.

Недостаточная дифференцированность зрительного восприя­тия обнаруживается в неточном распознавании детьми близких по спектру цветов и цветовых оттенков, присущих тем или иным объектам, в глобальном видении этих объектов, т.е. в отсутствии выделения характерных для них частей, частиц, пропорций и дру­гих своеобразий строения. Отмечается также более частое, чем при нормальном развитии, снижение остроты зрения, что лишает образ объекта присущей ему специфичности.

Для умственно отсталых детей характерно своеобразное узна­вание объектов и явлений. Они склонны отождествлять в некото­рой мере сходные предметы. Так, воспитанники детских садов vпервоклассники нередко не видят различия между кошкой и бел­кой, компасом и часами, объединяют в одну группу такие гео­метрические фигуры, как квадрат и прямоугольник.

Учащиеся младших классов недостаточно умеют приспосабли­вать свое зрительное восприятие к изменяющимся условиям. Если изображения предметов, твердо ориентированных в пространстве, т.е. обладающих четко выраженным верхом и низом, предъявля­ются младшим школьникам перевернутыми на 180°, то они вос­принимаются детьми как другие объекты, находящиеся в обыч­ном положении. Так, блюдце с чашкой узнается как гриб. При этом ученики не замечают такой существенной детали, как ручка у чашки, и не делают попыток проверить свое решение.

Нарушения пространственной ориентировки — один из ярко выраженных дефектов, встречающихся при умственной отсталости

В становлении познания пространства у нормально развивающегося ребенка обычно выделяют три этапа. Первый из них обус­ловлен появлением возможности двигаться. Второй связан с овла­дением предметными действиями. Третий начинается с развитием речи. Умственно отсталые дети проходят эти этапы, но в иные сроки, чем нормально развивающиеся, и со значительным свое­образием, поскольку у них наличествуют недостатки тех сторон психики, которые играют важную роль на всех этапах последова­тельного формирования пространственного познания. Отклонения в пространственной ориентировке отчетливо обнаруживают­ся во время школьного обучения — в процессе овладения грамо­той, на уроках ручного и профессионального труда, географии, рисования, физкультуры.

Своеобразие зрительного восприятия умственно отсталых де­тей младших лет обучения отчетливо проявляется при рассматри­вании сюжетных картин, понимание которых оказывается непол­ным, поверхностным, а в ряде случаев — и неадекватным.

У умственно отсталых младших школьников, как и у дошколь­ников, отмечается слабое развитие осязательного восприятия, формирование которого способствует поиску дополнительных резервов их продвижения.

**Память**

Память умственно отсталых детей дошкольного возраста раз­вита очень слабо. Это особенно ярко обнаруживается на примерах запоминания вербального материала, что не удивительно. Ведь дети только еще начинают овладевать родной речью. Несколько успеш­нее запоминают они наглядный материал — яркие картинки, изоб­ражающие хорошо знакомые объекты, или реальные, часто упо­требляемые предметы. Однако и они сохраняются в их памяти не­надолго.

Опыты показали, что запоминание облегчается в тех случаях, когда детей побуждают назвать воспринимаемый объект.

Большие трудности вызывает у дошкольников необходимость припоминания воспринятого материала. Не владея преднамерен­ными процессами, они вспоминают лишь то, что произвело на них большое впечатление — очень понравилось, привлекло, ис­пугало и т.п. Нередко припоминание подменяется разговором на другую, далекую от воспринятого тему.

Обучение умственно отсталых детей в большой мере опирается на процессы памяти, которые характеризуются большим своеоб­разием. Остановимся на некоторых особенностях памяти, имею­щих существенное значение для усвоения знаний, умений, навы­ков и, следовательно, социальной адаптации учащихся.

Объем запоминаемого учениками вспомогательной школы ма­териала существенно меньше, чем у их нормально развивающих­ся сверстников. Установлено, что если нормально развивающиеся дети запоминают 7±2 объектов, одновременно предъявленных, то их умственно отсталые сверстники — 3. Эти данные очень важ­ны для построения обучения, в частности для определения объ­ема материала, предлагаемого учащимся на уроке. Причем чем более абстрактным является подлежащий запоминанию матери­ал, тем меньшее его количество запоминают дети. Так, ряды, со­ставленные из хорошо знакомых слов, обозначающих предметы, ученики запоминают менее успешно, чем ряды картинок, изоб­ражающих сами предметы. В свою очередь, ряды картинок детям запомнить труднее, чем ряды, объединяющие реальные предметы. Такая закономерность с различной степенью выраженности про­слеживается на всех годах обучения. Это подтверждает важность применения наглядности во вспомогательной школе.

Точность и прочность запоминания учащимися и словесного, и наглядного материала низкие. Воспроизводя его, они многое пропускают, переставляют местами элементы, составляющие еди­ное целое, допускают много повторов и в то же время привносят ненужные элементы в результате различных, нередко случайных ассоциаций. При этом умственно отсталые дети, характеризую­щиеся преобладанием процессов возбуждения, обнаруживают осо­бенно отчетливо выраженную склонность к подобным привнесе­ниям. Учащиеся с преобладанием процессов торможения запоми­нают меньший объем материала, но количество привнесений у них незначительно.

Умственно отсталые учащиеся обычно пользуются непредна­меренным запоминанием. Они запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным. Например, крупный, яркий, хо­рошо знакомый предмет, который они под руководством учителя рассматривают, словесно характеризуют, выполняют с ним ка­кие-то практические действия.

В текстах дети выделяют эмоционально насыщенные фрагмен­ты. Воспринимая их, они не остаются равнодушными: радуются, огорчаются, всем своим видом, жестами, возгласами передавая отношение к происходящему. Именно эти части текста ученики наиболее хорошо запоминают, даже если они не являются сущест­венными и не определяют основное содержание прослушанного.

Требование запомнить материал слабо изменяет мнемическую деятельность школьников. Они не владеют умениями организо­вать эту деятельность не только в младших классах, но и на более поздних годах обучения.

Некоторые учащиеся младших классов, узнав о том, что им следует запомнить воспринятое, обнаруживают обеспокоенность и растерянность. Они хотели бы выполнить требование взрослого, но не знают, как и что следует для этого делать. Это состояние быстро проходит, поставленная же задача фактически теряется, а достигнутые результаты оказываются ниже, чем в условиях не­преднамеренного запоминания.

Даже ученики средних и старших классов, запоминая словес­ный материал, совершенно недостаточно умеют самостоятельно пользоваться мнемическими приемами — делить текст на абзацы, выделять основную мысль, определять опорные слова и выраже­ния, устанавливать смысловые связи между частями материала и т. п. В лучшем случае отдельные школьники делают попытки шепотом повторять текст вслед за учителем. Однако, поскольку это невозможно, шепот быстро прекращается. Создается впечатление, что буквальное повторение — наиболее известный, если не един­ственный мнемический прием, применяемый умственно отста­лыми детьми. Соответственно результаты запоминания, получен­ные при наличии задачи запомнить материал и при ее отсутствии, мало отличаются друг от друга. Это дает основание говорить, что знакомство с разнообразными приемами запоминания и выра­ботка умения пользоваться ими — актуальная задача учебной ра­боты с умственно отсталыми детьми. Ее решение в определенной мере обеспечит пользование учащимися преднамеренным запо­минанием.

Запоминание учебного материала в большой мере зависит от его структуризации и характера, от того, каким путем он был воспринят, а также от возраста школьников. Установлено, что уче­ники успешнее запоминают стихотворные, чем прозаические, тек­сты. Наличие ритма и рифмы облегчает протекание мнемического процесса. Дети не вполне осознают это, однако результаты и не­посредственных, и отсроченных воспроизведений свидетельству­ют о лучшем запоминании стихотворного текста. Для того чтобы его заучить, умственно отсталым учащимся различных школьных возрастов требуется меньшее количество повторений, чем для за­поминания прозаического текста такого же объема и содержания.

Для учащихся младших классов наиболее благоприятным для запоминания является прослушивание текста с голоса учителя. Это обусловлено трудностями процесса чтения, которым ученики еще не полностью овладевают на данном этапе обучения, а также их привычкой ориентироваться на восприятие устной речи.

Учащиеся старших классов легче запоминают материал в тех случаях, когда они самостоятельно читают его вслух. Вероятно, одновременно осуществляемое зрительное и слуховое восприятие создает благоприятные условия для закрепления материала в па­мяти. Ученик видит расположение текста на страницах книги, выделенные абзацы, в ряде случаев — напечатанные особым шриф­том слова и смысловые единицы, что облегчает нахождение опор­ных слов. Прочитывание может рассматриваться как один из пер­вых шагов к самостоятельной работе школьников над текстом, над его пониманием и запоминанием. Заметим, что к старшим годам обучения преобладающее большинство учеников уже вла­деют техникой чтения и прочитывание небольшого текста не вы­зывает у них серьезных трудностей.

**Мышление**

Большую роль в становлении и развитии познавательной дея­тельности ребенка играет мышление.

У умственно отсталых детей дошкольного возраста имеет место недостаточность всех уровней мыслительной деятельности. Их за­трудняет решение даже простейших, наглядно-действенных за­дач, таких, как объединение разрезанного на 2—3 части изобра­жения знакомого объекта, выбор геометрической фигуры, по своей форме и величине идентичной соответствующему имеющемуся на плоскости углублению («почтовый ящик»), и т.п. Дети выпол­няют подобные задания с большим количеством ошибок после ряда попыток. Причем одни и те же ошибки многократно повто­ряются, поскольку умственно отсталые дети, не достигнув успе­ха, обычно не изменяют способа действия. Надо сказать, что осу­ществление практических действий само по себе затрудняет олигофренов, поскольку их двигательное и чувственное познание не­полноценно. Их движения неловки и стереотипны, часто импуль­сивны, чрезмерно быстры или, напротив, слишком замедленны.

Задания, требующие наглядно-образного мышления, вызыва­ют у дошкольников еще большие трудности. Они не могут сохра­нить в своей памяти показанный им образец и действуют оши­бочно.

Наиболее трудными для дошкольников оказываются задания, выполнение которых основывается на словесно-логическом мыш­лении. Многие из них, по существу несложные, оказываются не­доступными даже тем детям, которые два-три года посещали спе­циальный детский сад. Если некоторые задания детьми выполня­ются, то их деятельность при этом представляет собой не столько процесс мышления, сколько припоминания. Другими словами, дети запоминают некоторые словесные выражения и определе­ния, а потом с большей или меньшей точностью воспроизво­дят их.

Так, умственно отсталого дошкольника из старшей группы дет­ского сада спросили, что такое фрукты, какие он знает фрукты. Ребенок уверенно ответил, что это яблоко, груша, апельсин, кон­феты. Названия фруктов многократно повторялись на занятиях по развитию речи. Ребенок их припомнил, однако добавил к этому перечню конфеты как продукт, который он тоже очень любит.

Работа над развитием всех форм мышления умственно отста­лых дошкольников — одно из основных направлений коррекционной работы и является важнейшим фактором, способствующим продвижению детей в плане познавательной деятельности. Эта работа необходима для подготовки детей к предстоящему обуче­нию в школе и для социальной адаптации в широком понимании этого термина.

Наглядно-действенные формы мышления наиболее доступны умственно отсталым младшим школьникам. Однако при выполне­нии заданий дети испытывают трудности. Так, им, как и дош­кольникам, трудно сложить несложную разрезанную картинку или правильно заполнить доску Сегена. У умственно отсталых учащих­ся недостаточно развиты практические действия, что связано с определенными трудностями, вызываемыми неполноценностью чувственного познания и нарушениями моторной сферы. В млад­шем школьном возрасте действия детей с предметами часто носят импульсивный характер, не связаны с мыслительной задачей и не имеют познавательного значения.

Большие трудности вызывают у учащихся зада­чи, предусматривающие использование наглядно-образного мыш­ления.

Особенно сложными оказываются задания, требующие от де­тей словесно-логического мышления. Так, имея перед собой цвет­ную картинку, изображающую определенное время года, школь­ники далеко не всегда могут правильно установить отраженные на ней причинно-следственные связи и на этой основе опреде­лить, какой сезон передает рисунок. Они часто не понимают даже несложные, предназначенные для нормально развивающихся дош­кольников тексты, содержащие временные, причинные и другие отношения. Умственно отсталые ученики воспроизводят матери­ал упрощенно, опускают многие, иногда наиболее значимые его части, изменяют последовательность смысловых звеньев текста, не устанавливают необходимых взаимоотношений между ними.

По мере проводимого в школе специального обучения недо­статки мышления учеников корригируются, но не преодолевают­ся полностью и вновь обнаруживаются при усложнении предъяв­ляемых задач.

Мыслительные процессы у умственно отсталых младших школь­ников протекают весьма своеобразно. Так, выполняемый ими мыс­ленный анализ зрительно воспринимаемого реального предмета или его изображения отличается бедностью, непоследовательно­стью, фрагментарностью. Глядя на объект, ученик называет дале­ко не все составляющие его части даже в тех случаях, когда хоро­шо знает их названия, а также не отмечает многих существенно важных свойств, хотя они ему давно известны. Обычно он говорит о таких частях, которые выступают из общего контура фигуры, не соблюдая при этом какого-либо порядка.

Так, рассматривая чуче­ло вороны, дети обычно не упоминают о наличии у нее тулови­ща, но указывают лапы, клюв, когти, голову. В лучшем случае они отмечают величину птицы.

Анализ объектов оказывается более подробным, если он осу­ществляется с помощью взрослого — по его вопросам.

В тех случаях, когда учащиеся под руководством взрослого по­следовательно выполняют с предметом практические действия, которые, казалось бы, должны привлечь их внимание к его особенностям, производимый ими анализ обогащается незначитель­но. Внимание детей сосредоточивается на отдельных действиях, которые они не осознают как направленные на последовательное рассмотрение объекта. Значительные положительные сдвиги мож­но наблюдать, когда от учеников требуют оречевления получае­мых результатов. Но и при этих условиях обнаруживается неупоря­доченность, бессистемность самостоятельно выполняемого ана­лиза, беспорядочное называние того, что бросается в глаза, без выделения главного, существенного.

Постепенно ученики овладевают умением достаточно подроб­но, придерживаясь определенной последовательности, характе­ризовать воспринимаемый объект, начиная с того, что для него является наиболее существенным, и, продолжая анализ, указы­вать второстепенные детали. Продвижение проявляется также в возрастающем умении детей использовать данные своего собствен­ного практического опыта для характеристики рассматриваемого предмета.

Еще большие трудности представляет для учащихся младших классов сравнение двух, а тем более нескольких объектов. Сравне­ние предполагает сопоставительное установление черт сходства и различия между предметами или явлениями, в некоторых случа­ях — выявление их тождества. Ученики I—II классов обычно об­ращают внимание только на те особенности, которые отличают один объект от другого, и не замечают того, что эти объекты имеют также и черты сходства.

Сравнение требует последовательного сопоставления однотип­ных частей или свойств предметов. Нередко дети утверждают раз­личие между объектами, ссылаясь на несопоставимые признаки.

Например, ученик говорит: «Эта чашка — большая, а у этой — цветочек синенький. Они разные». Фактически у первого предмета выделена величина, у другого — наличие украшающего рисунка.

В ряде случаев школьники заменяют сложную для них задачу более легкой, привычной и, вместо того чтобы сравнивать два или несколько объектов, начинают анализировать один из них, т.е. выполняют в какой-то мере сходное, но иное задание. Или, начав сравнение, ученик, как и в только что описанном случае, переходит на анализ одного из предметов и, в силу недостаточ­ной критичности, неумения контролировать свои действия и по­лучаемые результаты, совершенно не замечает этого. Ребенок как бы не удерживается в русле слож­ного для него задания и непроизвольно заменяет его более про­стым, тем самым облегчая свою умственную деятельность.

Продвижение учеников в овладении процессом сравнения об­наруживается примерно к IV классу, т.е. к 11 — 12 годам. Оно про­является в меньшем количестве случаев отклонения от выполняемого задания, в вовлечении в сравнение большего числа свойств объектов, в попытках выявления между ними не только черт раз­личия, но и сходства. Что касается использования результатов практически выполненного сопоставления, то оно становится в какой-то мере возможным только в самом конце школьного обу­чения. Однако с помощью наводящих вопросов учителя дети го­раздо раньше справляются с соответствующими заданиями.

Еще более сложной задачей для умственно отсталых учащихся является обобщение наблюдений, например объединение пред­метов или явлений на основе выявленной общей, существенной для этого ряда объектов черты. Выполняя подобное задание олигофрены всех возрастов нередко берут во внимание случайные признаки, т.е. действуют необоснованно, вопреки логике вещей.

Так, они объединяют картинки с изображениями чашки, тарел­ки и цветка в одну группу потому, что эти предметы синего цве­та, но отказываются присоединить к группе предметов, относя­щихся к посуде, чайник, потому что он красный, или относят мышь к числу домашних животных на том основании, что она имеет норку в доме за шкафом.

Таким образом, обобщения олигофренов оказываются слиш­ком широкими, недостаточно дифференцированными. Особенно затрудняет учеников изменение однажды выделенного принципа обобщения, т. е. объединение объектов по новому основанию. Так, если они могут отобрать в одну группу геометрические фигуры — квадраты, прямоугольники, треугольники и круги, ориентируясь на их величину, то затем детей трудно побудить к объединению этих фигур по другим признакам — по цвету или по форме. В их способе выполнения задания проявляется свойственная олигофренам патологическая инертность нервных процессов.

Следует специально подчеркнуть, что ученики даже старших классов вспомогательной школы недостаточно критично относятся к результа­там своей деятельности, далеко не всегда замечают даже явные противоречия. У них редко возникают сомнения, стремление проверить себя. Они вполне удовлетворяются достигнутыми ус­пехами, не выражают желания самостоятельно улучшить их. Ве­роятно, в этом определенную роль играет ограниченность зна­ний и интересов школьников, а также их интеллектуальная пас­сивность, снижение мотивации деятельности, равнодушие к происходящему.

Характеризуя мышление умственно отсталых детей, следует еще раз акцентировать стереотипность, тугоподвижность этого про­цесса, его совершенно недостаточную гибкость. Именно поэтому применение имеющихся знаний в новых условиях вызывает у школьников затруднения и часто приводит к ошибочному выпол­нению задания.

**Речь**

Орудием человеческого мышления, средством общения, вы­ражения мыслей, чувств, эмоций, средством регуляции деятель­ности служит речь.

Еще не владея не только активной, но и пассивной речью, нормально развивающийся ребенок вступает в эмоциональный контакт с окружающими его заботящимися о нем людьми, обыч­но — с матерью. Он отвечает улыбкой и характерными движения­ми на обращенные к нему слова, произносимые с ласковой инто­нацией. Позднее к этим реакциям присоединяются эмоционально окрашенные звуковые комплексы. Постепенно ребенок начинает реагировать на отдельные слова, выполнять ситуативные коман­ды. По предложению взрослого он с явным удовольствием пока­зывает, «где у него глазки, носик» и т.п., и радуется своим успе­хам вместе с матерью. Прислушиваясь к речи говорящих, он сам стремится им подражать. Обычно до года ребенок уже имеет в своем словарном запасе ряд не всегда точно произносимых слов и активно пользуется ими. Его словарь быстро увеличивается, про­изношение совершенствуется. К концу дошкольного периода жизни он много, довольно правильно и связно говорит на различные темы, адекватно употребляет и сложносочиненные, и сложно­подчиненные конструкции. Может достаточно правильно пере­сказать прослушанный текст или ответить на соответствующие вопросы, рассказать, что он видит на сюжетной картинке, что с ним недавно происходило.

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

Долгое время звучащая речь слабо интересует умственно отста­лых дошкольников. Они недостаточно прислушиваются к ней и, как правило, начинают пытаться говорить с большим запаздыва­нием. Однако постепенно они в разные сроки, но все же овладе­вают элементарным речевым общением даже в тех случаях, когда семья не оказывает им никакой реальной помощи, и они не посе­щают специального дошкольного учреждения. Это связано с не­обходимостью, живя среди людей, взаимодействовать с окружа­ющими.

Многие умственно отсталые дошкольники произносят первые слова в 2—3 года или даже в 5 лет. Это преимущественно имена существительные — названия предметов ближайшего окружения и глаголы, обозначающие часто выполняемые действия. Фонети­ческий строй речи почти у всех детей к началу школьного обуче­ния оказывается сформированным далеко не полностью. Исклю­чения встречаются весьма редко.

К этому времени дошкольники хоть и с трудом, но пользуются речевым общением. Их затрудняет участие в беседе. Тем более слож­ными оказываются рассказ по картинке, пересказ услышанного простого текста или словесная передача увиденного или пережи­того события. Мало разговаривая, дети любят слушать читаемые им детские рассказы и с еще большим удовольствием смотрят любимые телевизионные программы. Хотя они мало что понима­ют, им нравятся движущиеся на экране фигуры и музыкальное сопровождение.

Направленность на речевое общение с окружающими у ум­ственно отсталых дошкольников снижена. Там, где это возможно, они предпочитают пользоваться не речью, но указательными же­стами, мимикой, передавая ими свое желание получить какой-то предмет, выражая положительное или отрицательное отношение к происходящему.

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

Наблюдается такая закономерность: чем в большей мере выра­жено у ребенка недоразвитие речи, тем существеннее оказывают­ся у него отклонения в различных видах познавательной деятель­ности. Так, не умея назвать увиденный предмет или его изображе­ние, умственно отсталый дошкольник быстро забывает воспри­нятое. Дети, произносящие лишь отдельные слоги или пользую­щиеся «детскими» словами типа мяу (кошка), ав-ав (собака), би-би (машина), существенно отстают от своих говорящих сверстни­ков в плане наглядно-действенного мышления. Так, они не могут сложить из 3—4 частей простую фигуру, в то время как до­школьники такого же возраста, в некоторой мере владеющие речью, справляются и с более сложными подобного же рода зада­ниями.

У всех умственно отсталых учащихся на всех годах обучения наблюдаются более или менее выраженные отклонения в рече­вом развитии, которые обнаруживаются на разных уровнях рече­вой деятельности. Некоторые из отклонений относительно быст­ро поддаются коррекции, другие — сглаживаются лишь в извест­ной мере и вновь обнаруживают себя при осложненных усло­виях. Для олигофренов характерна задержка становления речи, которая проявляется в более позднем, чем в норме, понимании обращенной к ним речи и в дефектах самостоятельного пользова­ния ею.

Недоразвитие речи можно с большей или меньшей отчетливо­стью наблюдать на различных уровнях речевого высказывания де­тей и младших, и старших классов. Оно прежде всего обнаружива­ется в затруднениях учащихся младших классов при овладении ими произношением. Позднее, как правило, эти недостатки с большим или меньшим успехом корригируются. Это дает основа­ния говорить о более позднем и дефектном по сравнению с нор­мой становлении у детей-олигофренов фонематического слуха — функции, чрезвычайно важной для правильного произношения и для обучения грамоте.

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

В речи учащихся младших классов вспомогательной школы можно встретить замены одних звуков дру­гими, сходными по звучанию или артикуляции. В одних случаях эти замены носят постоянный характер, в других — спорадиче­ский. Некоторые звуки дети, не умея их произносить, просто про­пускают, что делает их речь трудно воспринимаемой, особенно для людей, впервые с ними имеющих дело.

Конечно, умственно отсталые дети — слышащие и говорящие. Это обстоятельство существенно облегчает работу с ними. Однако из-за недостатков произношения их речь бывает мало понятна и общаться с ними не всегда легко, что вызывает недовольство и насмешки со стороны окружающих: одноклассников и, к сожале­нию, некоторых взрослых. Это приводит к тому, что ребенок, не умея говорить иначе, старается меньше пользоваться речью, от­малчивается, когда его о чем-то спрашивают, нередко прибегает к указательным жестам. Это отрицательно сказывается на разви­тии его эмоционально-личностной сферы. Он становится насто­роженным, замкнутым, постоянно ожидает обиды и порицания. Вместе с тем сужается круг его общения, практика речевой дея­тельности резко ограничивается.

Научить умственно отсталого ребенка изолированно произно­сить тот или иной звук или исправить неточное произношение отдельных звуков обычно не очень сложно. Опытный логопед спра­вится с такой задачей за несколько занятий. Конечно, учитель в свою очередь должен принимать в этой работе активное участие, закрепляя у ученика соответствующие навыки. Однако весьма труд­но ввести уже поставленный звук в активную речь ребенка. На это требуется длительное время — года два и больше. Такое положе­ние вещей обусловлено присущей умственно отсталым резко вы­раженной стереотипностью протекания основных нервных про­цессов. Сложившиеся у них косные стереотипы речевого поведе­ния изменяются очень медленно. Большая временная дистанция между постановкой звука и его свободным использованием слу­жит одним из поводов, позволяющих предполагать наличие у ре­бенка умственной отсталости.

Отклонение от нормы имеет место и при усвоении детьми-олигофренами словарного состава родного языка. Словарь учащихся младших классов беден. Он состоит преимущественно из имен су­ществительных и глаголов. Среди имен существительных преобла­дают слова, обозначающие хорошо знакомые детям предметы. Глаголы большей частью бесприставочные. Имена прилагатель­ные занимают незначительное место в общем составе словаря. Они представляют собой малоконкретные характеристики типа «боль­шой, маленький, хороший, плохой». Очень редко встречаются при­лагательные, характеризующие личностные свойства и качества человека.

Слова, которыми располагают дети, используются ими в при­ближенных, неспецифических значениях. Так, «туфли» — это и туфли, и тапочки, и босоножки, и кроссовки. Словом «шил» мо­гут обозначаться такие действия, как «зашил, пришил» и т. п. Слово «хороший» употребляется в значении «добрый, веселый, краси­вый, послушный, чистый» и др.

Для речи умственно отсталых детей свойственно существенное преобладание пассивного словаря над активным. Другими слова­ми, они понимают более или менее правильно значительно боль­шее количество слов, чем употребляют.

Предложения, которыми пользуются ученики, являются пре­имущественно простыми, состоящими из 1—4 слов. Построены они бывают не только примитивно, но и часто неправильно. В них наблюдаются различные отклонения от норм родного языка — нарушения согласования, управления, пропуски второстепенных и даже главных членов. Сложные, особенно сложноподчиненные, предложения начинают употребляться учениками обычно на стар­ших годах обучения, что свидетельствует о затруднениях в плане понимания и отражения различных взаимозависимостей между объектами и явлениями окружающей действительности и служит еще одним свидетельством грубого недоразвития мышления уча­щихся.

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

Для социальной адаптации человека очень важно его общение с другими людьми, умение вступить в беседу и поддержать ее, т.е. необходим определенный уровень сформированности диалогиче­ской речи. Наблюдения показывают, что ученики младших клас­сов редко бывают инициаторами диалога. Это связано с недораз­витием их речи, с узким кругом интересов и мотивов, с их непре­одолимой стеснительностью и неумением начать беседу, понять высказывание или вопрос собеседника. Поэтому в одних случаях они молчат, в других отвечают невпопад или эхолалически повто­ряют часть заданного вопроса. Развернутые ответы, состоящие хотя бы из одного-двух малораспространенных предложений, от них можно услышать не часто.

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

Ответы учащихся старших классов могут быть излишне крат­кими или чрезмерно пространными. В последнем случае они обычно не представляют собой прямого ответа на вопрос, изобилуют по­вторениями, несут в себе добавочную неадекватную информацию, возникающую по случайным ассоциациям.

Если в формировании диалогической речи у олигофренов стар­ших лет обучения наблюдаются несомненные успехи, то овладе­ние монологической речью представляется для них чрезмерно слож­ным. В известной мере это связано с общими особенностями их деятельности, которые обнаруживаются в речи. Мы имеем в виду и трудности планирования высказывания, и неумение следовать уже составленному плану, и непонимание того, что слушающий должен воссоздать картину происходившего, опираясь на то, что он слышит от говорящего.

Значительной части учеников первых классов для составления рассказа и даже для пересказа прослушанного текста требуется привлечение наглядных средств: сюжетной картины, серии картин, реальных предметов. В таких условиях речь их становится бо­лее развернутой и последовательной. В старших классах использу­ются план, схема и другие средства, организующие речевую дея­тельность школьников.

Отставание и своеобразные черты становления устной речи детей-олигофренов обусловливают трудности, проявляющиеся у них при овладении грамотой. Эти трудности обнаруживаются при осу­ществлении звуко-буквенного анализа слов, в ошибках их напи­сания, в составлении отдельных предложений и пересказов. Связ­ная письменная речь у учащихся старших классов имеет яркие черты устной ситуационной речи. Она мало организована и не упорядочена. Изложение событий осуществляется неточно и не­последовательно, с большим количеством повторений и привне­сений, нередко основывающихся на случайных ассоциациях. Пред­ложения часто неправильно построены и не окончены. Человек, не бывший участником события или не знакомый с излагаемым текстом, с трудом понимает содержание написанного.

У учащихся вспомогательной школы, особенно находящихся на младших годах обучения, недостаточно сформирована одна из основных функций речи — ее регуляторная функция. Указания взрослого воспринимаются детьми не­точно, и поэтому содержание и последовательность выполня­емой ими деятельности далеко не всегда отвечают требованиям. Это прежде всего относится к работе по сложным инструк­циям, состоящим из нескольких, следующих друг за другом звеньев, а также к заданиям, сформулированным обобщенно. В первом случае школьники забывают предложенную последова­тельность действий, нарушают и путают ее. Во втором — терпят неудачи из-за того, что не могут в достаточной мере осмыслить задание.

Ученики вплоть до старших классов испытывают затруднения, когда возникает необходимость рассказать о ходе уже выполнен­ной работы. Они не упоминают многих действий или говорят о них самыми общими словами. Но особенно сложным оказывается для них самостоятельное планирование предстоящей деятельно­сти. Отсутствие наглядно-действенных опор, необходимость ори­ентироваться только на имеющиеся представления делают ответы учеников бедными, непоследовательными, фрагментарными. Та­кие планы, конечно, не могут служить основой для выполнения определенной работы.

Отклонения в развитии познавательной деятельности у умствен­но отсталых детей отчетливо обнаруживаются при взаимодействии с окружающими их взрослыми и детьми. Эти отклонения в той или иной мере проявляются у учащихся всех лет обучения, не­смотря на то, что дети живут и воспитываются в различных усло­виях.

При значительных временных затратах, достаточном внима­нии, уделяемом ребенку, наличии индивидуального подхода к нему можно рассчитывать на положительные результаты. Однако если ребенок находится вне детского коллектива и не приобретает до­статочного опыта общения со сверстниками, то это затормажива­ет его общее развитие и затрудняет адаптацию к школьной обста­новке.

**Личность умственно отсталого ребенка**

Общепринято представление о личности как о социальном об­разовании, формирующемся под влиянием воспитания в конк­ретных условиях жизни. Известно, что большую часть континген­та умственно отсталых учащихся составляют дети, не имеющие родителей, и дети из неполных и неблагополучных семей. Такой ребенок фактически оказывается лишенным полноценного обще­ния со своей семьей, что, безусловно, неблагоприятно сказыва­ется на формировании его личности.

Поздняя диагностика, недостаточная сеть специальных до­школьных учреждений наряду с внутрисемейными сложностями обусловливают далеко не полное соответствие применяемых средств обучения и воспитания возможностям умственно отсталых уча­щихся. Это также отрицательно сказывается на вхождении ребен­ка в соответствующие социальные группы и на последующем вза­имодействии его со взрослыми и сверстниками.

Личность человека — продукт общественно-исторического раз­вития. Она формируется в процессе многообразных взаимодей­ствий с окружающей средой. В силу интеллектуальной неполно­ценности личность умственно отсталого ребенка проходит свое становление в своеобразных условиях, что обнаруживается в раз­личных аспектах.

В общей совокупности многообразных черт личности существен­ное место принадлежит эмоциям,которые оказывают влияние на любое проявление человеческой активности. Формиро­вание эмоций — важнейшее условие становления личности че­ловека.

Проявление эмоций у умственно отсталого ребенка зависит от его возраста, от глубины и качественного своеобразия структуры дефекта (принадлежности к определенному клиническому вари­анту олигофрении) и, конечно, от социальной среды, в которой он находится.

Дети младшего дошкольного возраста отзывчивы на похвалу, одобрение, порицание. Различают ласковую и недовольную инто­нации. Они не могут выражать свои эмоции вербально. Свое отно­шение к человеку они выявляют прикосновением к нему, улыб­кой, заглядыванием в лицо. Некоторые дети при этом произносят отдельные звукосочетания или простые, не всегда правильно зву­чащие слова типа «мама», «любу».

Дети с видимым удовольствием играют со взрослым в прими­тивные игры, сопровождая их в какой-то мере звукоподражанием или «детскими» словами. Например, ребенок производит стерео­типные действия, возит машинку взад и вперед, радостно смеет­ся, произнося одно и то же «би-би».

Старшие дошкольники более адекватно понимают окружаю­щую их обстановку. Они лучше, чем дети младшего дошкольного возраста, владеют речью и могут не только выразить свои эмоции криком или поведением, но и сказать, что им нравится или не нравится, пользуясь словом, объяснить, что они хотят получить ту или иную привлекательную для них игрушку. Эти дети с удо­вольствием слушают выразительно читаемые или рассказываемые доступные для их понимания простейшие тексты, включающие эмоционально окрашенные компоненты. Мимикой, жестами и словесными реакциями они выражают сочувствие добрым героям и отрицательное отношение к их обидчикам. В понятной для них ситуации дошкольники способны к сопереживанию, к эмоцио­нальному отклику на обстоятельства, в которых оказался другой человек. Как правило, дети проявляют отчетливо выраженное по­ложительное отношение к своим родным и близким. Они любят своих родителей и воспитателей и обнаруживают это со всей оче­видностью.

В зависимости от клинического варианта дефекта дошкольни­ки ведут себя по-разному, проявляя свои эмоции. Возбудимые дети берут игрушку и тут же ее бросают. Движения у них быстрые, речевое сопровождение громкое, эмоциональные реакции неус­тойчивы и поверхностны. Проявления гнева, обиды, радости вы­ражаются бурно, импульсивно и не контролируются детьми.

Заторможенные умственно отсталые дошкольники действуют вяло, нерешительно. Они кажутся малоэмоциональными, хотя их переживания нередко бывают устойчивыми и достаточно глубо­кими.

Дети с сохранным поведением эмоционально несколько более устойчивы, хотя их поведение и переживания отражают слабое осознание окружающей обстановки.

Развитие эмоций умственно отсталых дошкольников в значи­тельной мере определяется правильной организацией всей их жиз­ни, наличием специального, систематического педагогического воздействия, осуществляемого родителями в семье или педагогом в специальном учреждении. Дети из социально неблагоприятной среды значительно отличаются от тех, кто посещал специальный детский сад. Они менее организованны, несдержанны в проявле­нии своих эмоций.

И в более старшем — школьном — возрасте эмоциональная сфера умственно отсталых детей, особенно в младших классах, характеризуется незрелостью и недоразвитием. Дети склонны к полярным, лишенным тонких оттенков эмоциям. Их эмоции по­верхностны, неустойчивы, подвержены быстрым и нередко рез­ким изменениям. У некоторых умственно отсталых школьников наблюдается затянутость, инертность эмоциональных реакций, часто имеющих ярко выраженный эгоцентрический характер. Не всегда возникающие у ребенка эмоции адекватны оказываемым на него внешним воздействиям. Учащиеся вспомогательной шко­лы весьма слабо контролируют свои эмоциональные проявления, а часто и не пытаются этого делать.

Вместе с тем необходимо отметить, что учащиеся даже млад­ших классов не остаются равнодушными при прослушивании до­ступных для их понимания текстов, включающих эмоционально окрашенные компоненты, а в своих пересказах не пропускают их, акцентируют на них внимание, воспроизводят с большей выразительностью и правильностью, чем другие части восприня­того.

Умственно отсталый ребенок, а тем более подросток, оказав­шись в доступной его пониманию ситуации, способен к сопере­живанию, к эмоциональному отклику на переживания другого человека и стремится оказать ему ту или иную помощь.

Развитие эмоциональной сферы умственно отсталых школьни­ков в большой мере определяется внешними условиями, важней­шими из которых являются специальное обучение и правильная организация всей жизни детей. Присущие этим ученикам импуль­сивные проявления обиды, злости, радости и т. п. постепенно сгла­живаются под воздействием обучения и воспитания. У детей появ­ляется осмысливание своих действий и поступков, формируются положительные привычки и правильное бытовое поведение, не­обходимые для их успешной социальной адаптации.

Существенные трудности вызывает у умственно отсталых уча­щихся, особенно младших лет обучения, понимание эмоциональ­ных состояний изображенных на картине персонажей. Так, школь­ники недостаточно соотносят движения и жесты персонажей кар­тины с внутренним состоянием, передаваемым этими движения­ми. Дети допускают неточности, а иногда и искажения при толко­вании мимики персонажей, неправильно определяют сложные пе­реживания, сводя их к более простым.

Сложные эмоции социально-нравственного характера, тонкие оттенки чувств остаются недоступными пониманию многих выпускников специальных школ. Вместе с тем часто переживаемые ими и окружающими их людьми состояния радости, обиды почти все ученики правильно понимают и называют.

Учебная деятельность предъявляет к ребенку определенные требования, а ее осуществление связано с переживанием им раз­личных эмоций. Установлено, что на первом году обучения ум­ственно отсталые учащиеся чаще всего испытывают потребности в чувстве покоя, безопасности, эмоционально насыщенных по­ложительных отношениях с окружающими. Дети стремятся быть вовлеченными в разные школьные события. Наряду с этим у них нередко наблюдается дефицит эмоциональных контактов, эмо­ционально-положительных отношений. Постоянное подавление извне своеобразных эмоциональных проявлений нередко приво­дит учащихся к чувству неполноценности, к потребности персо­нального внимания со стороны как взрослых, так и товарищей по классу.

К третьему году обучения у детей наблюдается активность, спо­собствующая эмоциональной разрядке. В большем числе случаев, по сравнению с первым годом обучения, возможны агрессивные проявления. Школьники часто отрицательно реагируют на огра­ничения и запреты со стороны педагога. У них отмечается стрем­ление к положительным эмоционально окрашенным отношени­ям со взрослыми.

В целом на первых годах пребывания в условиях школьного обу­чения у учащихся прослеживается тенденция к эмоциональной дезадаптированности, что является следствием не­достаточной личностной и эмоциональной готовности этой кате­гории аномальных детей к началу обучения. В старших классах мно­гие подростки успешно социально адаптируются, что сказывает­ся в их поведении и в школе, и в семье. Они трудятся в коллективе сверстников, живут в семьях, заботясь о своих близких, сопере­живая с ними те или иные события; хотя и не очень глубоко и четко, но адекватно понимают свои чувства и чувства окружаю­щих их людей, устанавливают определенные отношения и кон­такты, в основном правильно ведут себя в коллективе. Все это свидетельствует о том, что в эмоциональном развитии умственно отсталых учеников в процессе специального школьного обучения происходят определенные положительные сдвиги.

Волевая сфера умственно отсталых дошкольников находится на самых начальных этапах развития. Ее становление непосред­ственно связано с появлением речи, которая позволяет ребенку понять необходимость того или иного способа действия. Однако формирование произвольной регуляции поведения умственно от­сталого ребенка затруднено. Дошкольники-олигофрены не могут контролировать свои поступки, желания. Большинство из них не способны подчинить свое поведение требованиям, которые предъявляют им родители, воспитатели, детский коллектив. Дей­ствия детей нередко носят импульсивный характер, а их поведе­ние часто не соответствует общепринятым правилам и нормам.

Для умственно отсталых младших школьников также характер­ны нарушения поведения. Им свойственны безынициативность, несамостоятельность, слабость внутренних побуждений, внушае­мость, сниженная мотивация, причем не только в учебной, но даже в игровой и трудовой деятельности. Их ставит в затрудни­тельное положение любое препятствие или неудача, они не могут противостоять возникающим желаниям. Однако дети способны проявить волевое усилие в тех случаях, когда знают, как надо действовать, и испытывают потребность в этом действии. Тогда из вялых, безынициативных детей они превращаются в настойчи­вых, безудержных. Такие резкие контрасты в проявлении воли есть результат незрелости личности школьников-олигофренов.

Обучение во вспомогательной школе приводит к существенным сдви­гам в развитии у умственно отсталых детей волевой регуляции поведения: появляется умение сдерживать свои импульсивные ре­акции и подчинять их требованиям ситуации.

Волевая активность, формирующаяся под воздействием коррекционно-направленного обучения, в значительной мере спо­собствует умственному, речевому и в целом личностному разви­тию этой категории детей. Повышается объем внимания, его ус­тойчивость; увеличивается объем памяти, возрастает ее продук­тивность. В свою очередь развитие мышления, речи, памяти сти­мулирует формирование волевых качеств личности школьников-олигофренов. От младшего к старшему школьному возрасту у ум­ственно отсталых учащихся отмечается развитие произвольных психических процессов.

**Деятельность**

Для умственно отсталых детей характерно позднее и неполно­ценное формирование всех видов деятельности. Особенно страда­ет у дошкольников произвольная деятельность. Это обусловлено тем, что ее осуществление требует определенного уровня разви­тия мышления и речи, устойчивого внимания, а также умения целенаправленно приложить волевые усилия. Выполнение различ­ных видов деятельности, предполагающих практические действия, затруднено ввиду отклонений в развитии двигательной сферы.

Простейшая предметно-практическая деятельность, включаю­щая в себя элементы самообслуживания, принятия пищи и не представляющая большой сложности для нормально развиваю­щихся дошкольников, у умственно отсталых детей вызывает серь­езные затруднения и далеко не всегда осуществляется ими долж­ным образом. Для того чтобы овладеть теми или иными действиями, им требуется пройти длительный период направленного обу­чения. Они неловки, невнимательны, легко отвлекаются, быстро забывают последовательность действий, недостаточно понимают важность того, чему их учат. Все отрабатываемые действия долж­ны ежедневно выполняться ими под руководством взрослого и с его активной помощью в форме совместной деятельности, пока­за, сопровождаемых речью. Решающее значение имеют регуляр­ность таких повторений и положительный эмоциональный фон, создаваемый путем одобрения, подчеркивания важности и успеш­ности деятельности ребенка.

Особые трудности вызывает формирование у детей дошколь­ного возраста правильного поведения. Присущая им интеллекту­альная недостаточность и скудный жизненный опыт затрудняют понимание и адекватное оценивание ситуаций, в которых они оказываются. Инертность нервных процессов способствует стерео­типности реакций, которые часто совсем не соответствуют со­здавшейся обстановке.

Например, многие дети не понимают, что, находясь в доме у незнакомых людей, нельзя бегать, кричать, брать без спроса вещи, шуметь, кривляться. Другие умственно отсталые дети ведут себя совсем иначе, но тоже неадекватно: они молчат, испуганно смот­рят по сторонам, прячутся за спину родителей, отмалчиваются, отказываются от каких-либо контактов. Эти же особенности на­блюдаются и у младших школьников, о чем говорилось выше.

Игра. Для нормально развивающихся детей в дошкольный пе­риод жизни ведущим видом деятельности является игра. В спон­танном развитии умственно отсталых детей игра не занимает долж­ного места. Это обусловлено тем, что в дошкольном возрасте они еще далеки от овладения игрой.

Наиболее сложной и вместе с тем наиболее значимой для раз­вития ребенка является сюжетно-ролевая игра. Ею умственно от­сталые дошкольники самостоятельно не овладевают. Лишь в кон­це дошкольного детства у воспитанников специальных детских садов можно наблюдать отдельные элементы сюжетно-ролевой игры, которые формируются воспитателем на занятиях. Так, дети под руководством и с помощью взрослого играют «в магазин», выполняя роли продавца, кассира, покупателей, или обыгрыва­ют ситуацию хождения в гости, становясь хозяевами и гостями, сервируют стол, рассаживают гостей, угощают их чаем и печень­ем и т.п. Однако по собственной инициативе они таких игр не организуют.

Обычно у умственно отсталых дошкольников можно наблю­дать отдельные игровые действия, они не имеют смыслового на­полнения. Так, мальчик многократно прокатывает пустую игру­шечную машинку из одного угла комнаты в другой, издавая при этом звуки, которые должны обозначать шум ее мотора. Его движения и звуковое сопровождение стереотипны и не реализуют какого-либо замысла. Или девочка кормит куклу — держит ее на руках и без устали тычет ложкой ей в лицо, не обращая внимания на то, что не попадает в рот. Ребенок лишь весьма относительно воспроизводит ситуацию, которая не входит ни в какой сюжет, но представляет собой хорошо знакомое действие.

В отдельных случаях дошкольники объединяются по 2—3 чело­века. Например, один мальчик катит машинку и издает звуки, а другой идет за ним следом. Такое объединение бывает кратковре­менным. Вскоре у детей возникает конфликт, и они начинают отнимать друг у друга игрушку.

Если оказывается, что умственно отсталый ребенок играет с нормально развивающимися детьми, то он всегда выполняет только подсобные роли. Те организуют несложную сюжетную игру, а он по их указаниям что-то приносит, уносит, держит. Положение не меняется и в тех случаях, когда товарищи моложе его на год и более.

Рисование. Все нормально развивающиеся дети, начиная с младшего дошкольного возраста, с удовольствием рисуют. Внача­ле они просто выводят на бумаге различные каракули, потом на­чинают видеть в них сходство с каким-то знакомым предметом, позднее пытаются намеренно изобразить отдельные объекты. Мно­гие прилежно копируют рисунки своих старших товарищей или книжные иллюстрации. Детей радует работа с яркими фломасте­рами, карандашами, красками. Они рисуют ими или раскрашива­ют картинки.

Изобразительная деятельность умственно отсталых детей фор­мируется замедленно и своеобразно. В их рисунках есть характер­ные черты, имеющие диагностический характер. Умения детей, лишенных специального обучения в детском саду или семье, дол­го остаются на уровне простых каракуль, и лишь к концу до­школьного детства можно видеть предметные и в какой-то мере сюжетные рисунки, выполненные весьма несовершенно, с гру­быми ошибками и неточностями. В этих рисунках находят свое отражение недифференцированность зрительного восприятия, низкий уровень мышления и памяти и, конечно, несовершенство двигательной сферы. Дети рисуют людей-головоногов, птиц, име­ющих по четыре лапки, «прозрачные» дома и выполняют все это нечеткими, кривыми линиями. Однако они относятся к результа­там своей деятельности весьма эмоционально, высоко их оцени­вают и с удовольствием демонстрируют.

Совсем иная картина наблюдается в тех случаях, когда до­школьников специально обучают рисованию. Большинство из них обнаруживают успехи, свидетельствующие как о наличии у них потенциальных возможностей, так и о важности коррекционного воздействия на умственно отсталого ребенка.

Трудовая деятельность. Во вспомогательной школе одним из основных видов деятельности, помимо учебной, является трудо­вая. Задания, предъявленные на доступном уровне, создают наи­более благоприятные условия для коррекции недостатков психи­ческого развития.

Установлено, что школьники-олигофрены, особенно учащие­ся младших классов, не всегда могут подчинять свои действия поставленной перед ними задаче. Часто они приступают к выпол­нению трудового задания без должной предварительной ориенти­ровки в нем, без его анализа. Школьники выполняют задание, не осознавая его конечной цели и не имея плана действия. Это при­водит к тому, что в процессе деятельности способы действия ре­бенка не изменяются даже тогда, когда они оказываются явно ошибочными и не приводят к нужным, как того требует задание, результатам.

В ходе деятельности человек всегда опирается на свой прошлый опыт, на ранее усвоенные знания, умения, навыки. Особенности психического развития учеников-олигофренов оказывают суще­ственное влияние на характер использования ими прошлого опы­та. Умственно отсталые школьники имеют тенденцию переносить в неизменном виде элементы прошлого опыта на решение новой трудовой задачи. Они выполняют задание, не осознав его специ­фики. Как правило, действуют в соответствии с прошлым опы­том, приобретенным в процессе выполнения в какой-то мере сход­ного задания. Это ведет к тому, что они не могут достигнуть цели, поставленной перед ними педагогом.

При выполнении задания часто наблюдается «соскальзывание» со сложной для детей деятельности на более легкую: не осознавая поставленной задачи и не проявляя к работе должного интереса, ученик пытается выполнить ее привычным способом, т.е. отно­сится к ней формально.

Для большинства умственно отсталых учеников характерно неуме­ние адекватно оценить свои возможности. Они, как правило, с го­товностью берутся за любое трудовое задание, не представляя себе ни способов изготовления предмета, ни порядка операций. Учени­ки не соблюдают необходимых требований, хотя в ряде случаев и помнят их, игнорируют особенности изделия. Школьники путают­ся и забывают, что и когда надо сделать, и нуждаются в постоян­ном контроле и разнообразной помощи со стороны учителя.

Ученики вспомогательной школы недостаточно критичны к резуль­татам своей деятельности: им трудно соотнести полученное изде­лие с образцом, оценить реальную значимость своей работы.

Успешность их трудовой деятельности, так же как и нормаль­но развивающихся детей, во многом зависит от их работоспособ­ности. У умственно отсталых учащихся она ниже, чем у учеников общеобразовательной школы, соответственно и ниже результат их труда.

Среди старшеклассников вспомогательной школы есть такие, кто, имея необходимые знания и умения по труду, применяет их толь­ко в узких пределах хорошо известных им и неоднократно выпол­нявшихся заданий. Большинство же умственно отсталых школь­ников достигают значительной самостоятельности в труде. Они могут правильно, без помощи учителя, выполнить несложное тру­довое задание, а также вполне адекватно оценить полученный ими в процессе трудовой деятельности результат.

**Мотивационно-потребностная сфера**

В сложной структуре формирующейся личности ребенка следу­ет выделить мотивационно-потребностную сферу, которая у умст­венно отсталых школьников характеризуется незрелостью, сла­бой выраженностью и кратковременностью побуждений к дея­тельности, ограниченностью мотивов, недостаточной сформиро-ванностью социальных потребностей. Этим детям свойственна «ко­роткая» («близкая») мотивация деятельности, а также слабая и элементарная мотивация отношений. Деятельность учащихся млад­ших классов специальной школы в значительной степени зависит от ситуации. Мотивы, побуждающие их к выполнению той или иной деятельности (будь то игровая, трудовая, учебная), зачас­тую оказываются слабо выраженными, нестойкими и быстро ис­черпываются. Усваиваются они детьми формально, не становясь их собственными побуждениями.

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

У учеников старших классов специальной школы мотивы дея­тельности, особенно имеющей практическую основу, характери­зуются значительной устойчивостью.

Наблюдения за деятельностью умственно отсталых школьни­ков показывают, что похвала, положительная оценка обществен­ной значимости достигнутых ребенком результатов способствуют формированию мотивации, побуждают его как можно лучше про­явить себя при выполнении задания.

Вместе с тем необходимо знать, что побуждать учеников вспомогательной школы к деятельности мо­тивами общественного характера можно лишь после подготови­тельной работы, имеющей целью формировать более далекие мо­тивы. Такое направленное воздействие оказывает положительное влияние на развитие познавательных процессов и более сложны форм поведения.

Для успешной адаптации умственно отсталого в окружающем его обществе большое значение имеет наличие у него коллекти­вистских мотивов деятельности, которые формируются особенно трудно и длительно. Такие мотивы у учеников средних классов характеризуются нестойкостью и недостаточной осознанностью. Дети действуют преимущественно под влиянием группы, лидера. По мере обучения и развития умственно отсталых школьников мотивы их деятельности становятся более дифференцированны­ми, длительными, действенными. Изменяется и усложняется ха­рактер мотивации их поступков.

В процессе обучения в школе у умственно отсталых учеников складываются определенные отношения друг с другом. Мотивы, побуждающие учащихся младших классов отдавать предпочтение или отрицательно относиться к своим сверстникам, в основном строятся на оценке, которую дает детям учитель. В средних классах для некоторых школьников мотивами выбора товарища являются или привлекательные черты его характера («смелый», «веселый»), или ситуационный фактор («живем рядом»). Отрицательное отно­шение чаще всего мотивируется наличием у одноклассника таких черт, как грубость, злобность, драчливость и т.д.

У старшеклассников мотивы выбора товарища представлены более дифференцированно и определенно. Учащиеся высоко це­нят такие качества сверстников, как смелость, стремление прийти на помощь.

Коррекционно-воспитательная работа с умственно отсталыми учащимися направлена на формирование у них устойчивых и дея­тельных мотивов учения и морального порядка.

**Самооценка и уровень притязаний**

К числу основных компонентов личности принято относить самооценку и уровень притязаний. Эти стороны личности в до­школьном возрасте у умственно отсталых детей не развиты. Если дети и отвечают на вопросы, задаваемые с целью выяснить уро­вень развития этих качеств, то делают это чаще всего бездумно, легко изменяя свой ответ в зависимости от ситуации.

У младших умственно отсталых школьников самооценка не­адекватна, правильные понятия о своих возможностях не сфор­мированы. Они не способны критично оценить свои действия и поступки. Эти дети или завышают чрезмерно, или, наоборот, за­нижают свои способности и нравственные качества. Исключительно значимым в этот возрастной период является мнение взрослого. Если оценка взрослым способностей, черт личности, поступков ребенка без достаточных на то оснований бывает положительной, то у последнего формируется завышенная самооценка. В том слу­чае, когда действия ребенка вызывают раздражение, недовольство окружающих и он слышит только порицания, формируется неправомерно заниженная самооценка.

Для младших умственно отсталых учащихся характерен высо­кий уровень притязаний, поскольку они не могут правильно оце­нить свои возможности. Их планы на будущее, касающиеся пред­стоящей трудовой деятельности и выбора профессии, свидетель­ствуют об этом: «Буду летчиком, начальником, учителем» и т.п.

С возрастом самооценка становится более адекватной, что го­ворит о развитии личности школьников. В результате коррекционного обучения у них проявляется умение правильно оценить и себя, и результаты своей деятельности.

Межличностные отношения в коллективе и самооценка в большой мере определяются успехами в учебной деятельности школьников. Хорошо успевающие ученики с адекватной или несколько заниженной самооценкой своих возможностей и успехов, как пра­вило, занимают благоприятное место в коллективе. Умственно от­сталые школьники со слабой успеваемостью, переоценивающие свои возможности, проявляющие завышенную самооценку и не­адекватный уровень притязаний в сфере межличностных отноше­ний, чаще всего занимают неблагоприятное положение в коллек­тиве сверстников.

Самооценка не только является регулятором поведения ребен­ка и его взаимоотношений с окружающей средой, но и представ­ляет важный компонент в формировании самосознания человека. Учащимся старших классов вспомогательной школы присущ бо­лее высокий уровень самосознания. Умственно отсталые подрост­ки адекватно оценивают свои успехи в учебной деятельности. С возрастом оценка своих интеллектуальных возможностей стано­вится более реалистичной. По мере взросления и расширения со­циального опыта у многих умственно отсталых школьников стар­ших классов возрастает осознание собственного дефекта.

Установлено, что чем раньше ученик вспомогательной школы включается в общественно значимую деятельность, тем быстрее идет формирование положительных сто­рон его личности.

Развитие отношения к учению у детей с интеллектуальной не­достаточностью протекает чрезвычайно замедленно и характери­зуется неустойчивостью, может изменяться под влиянием ситуа­ции, смены обстановки, успеха или неуспеха, степени контроля со стороны педагога.

По мнению многих авторов, умственно отсталые дети как млад­шего, так среднего и старшего школьного возраста преимуще­ственно положительно относятся к учению. Вместе с тем у неко­торых учеников младших классов наблюдается индифферентное отношение к учебной деятельности, а у отдельных старшеклассников — отрицательное. Такое отношение к учению в старших классах возникает чаще всего из-за отсутствия интереса к учебной деятельности и постоянных неудач.

У большинства умственно отсталых старшеклассников наблю­дается избирательное отношение к школьным предметам, хотя такие предпочтения проявляются у них значительно позже, чем в норме, у некоторых же они не формируются даже к выпускному классу.

К старшим годам обучения у учеников наблюдается предпоч­тение тех заданий, которые выполняются легко, но требуют оп­ределенного интеллектуального напряжения.

Среди факторов, способствующих формированию положитель­ного отношения к учению, существенное значение имеет педаго­гическая оценка. Дети обычно называют любимыми те предметы, по которым имеют хорошие оценки.

В младших классах оценка мало стимулирует старательность уча­щихся и их стремление к улучшению качества знаний, поскольку дети не всегда могут адекватно оценить свою работу или работу товарища, не понимают достоинства отметки.

Педагогическая оценка в специальной школе для умственно отсталых детей становится фактором формирования положитель­ного отношения к учению только в том случае, если учащиеся правильно понимают содержание каждой оценки и критериев оце­нивания.

В развитии положительного отношения умственно отсталых школьников к учению, особенно в первые школьные годы, зна­чительная роль принадлежит учителю. Доброжелательность педа­гога к ученикам — одно из условий, формирующих их положи­тельную учебную направленность.

Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И.Солнцева и др.; Под ред. В.И. Лубовского. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 464 с.