**Психологическая характеристика детей**

**с интеллектуальной недостаточностью.**

Нарушения интеллектуальной сферы детей могут носить различный характер и иметь большое количество вариантов проявления. Дети с интеллектуальной недостаточностью составляют от 1 до 3% от общей детской популяции.

Под ***умственной недостаточностью*** понимают стойкое нарушение познавательной деятельности в результате органического поражения клеток коры головного мозга. Однако следует помнить, что не само по себе органическое нарушение коры головного мозга формирует умственную недостаточность, «оно лишь дает толчок личностно-социальному процессу, который ведет к умственной недостаточности во всей ее сложной совокупности» (И.А. Коробейников).

Степень выраженности нарушения существенно зависит от тяжести постигшей ребенка вредности, от ее преимущественной локализации, от времени начала воздействия. Чем в более ранние сроки возникло нарушение, тем тяжелее оказываются последствия.

Интеллектуальная недостаточность в зависимости от времени воздействия патологического фактора может проявляться в форме ***олигофрении,*** которая возникает на более ранних этапах онтогенеза (до трех лет), или ***деменции*** (распад психики) - на более поздних этапах онтогенеза (после трех лет) как следствие органических заболеваний мозга и травм.

Характерными признаками деменции являются несоответствие между запасом знаний и возможностью их реализации; выраженные нарушения работоспособности, памяти, внимания, регуляции поведения, мотивации.

Клинико-психологическая структура нарушения при недостаточности, как отмечал В.В.Лебединский, обусловлена явлениями необратимого недоразвития мозга в целом с преимущественной незрелостью его коры. В данном случае отсутствует нарастание интеллектуального нарушения.

В тесной связи с указанными особенностями находятся сформулированные Г.Е. Сухаревой два основных клинико-психологических «закона» олигофрении: тотальность нервно-психического недоразвития и его иерархичность.

Понятие «тотальность» означает, что в состоянии недоразвития находятся все нервно-психические и в определенной мере даже соматические функции, «начиная от врожденной несформированности ряда внутренних органов (порок сердца, нарушение строения желудочно-кишечного тракта и других систем), недоразвития костной, мышечной и других систем, несформированности сенсорики и моторики, элементарных эмоций, и кончая недоразвитием высших психических функций, таких как речь, мышление, формирование личности в целом» (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский и др.).

Сейчас на основе «Методических рекомендаций по использованию Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, десятого пересмотри» (МКБ-10, 2002) выделяются четыре степени интеллектуальной недостаточности:

• легкая;

• умеренная;

• тяжелая;

• глубокая.

Специфика психического развития у детей с любой степенью интеллектуальной недостаточности определяется глубиной нарушения и проявляется с первых дней жизни. Первым тревожным для родителей сигналом должна быть задержка в формировании локомоторных функций: держать голову, сидеть, стоять, ходить такие дети начинают значительно позднее, чем их нормально развивающиеся сверстники. Эта задержка у многих детей бывает довольно существенной и может захватывать не только первый, но и второй год жизни.

Развитие детей *с легкой степенью*интеллектуальной недостаточности характеризуется такими особенностями:

**Моторика**

Дети с интеллектуальной недостаточностью и младенческого, и более позднего дошкольного возраста характеризуются существенными отклонениями в развитии моторики. Они гораздо позднее своих сверстников 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 дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, отличаются неловкостью, плохой координированностью, чрезмерной замедленностью или, напротив, импульсивностью.

Недостаточностью моторики в определенной мере обусловлены свойственные детям с интеллектуальной недостаточностью 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 детей с интеллектуальной недостаточностью существенно сглаживаются под влиянием коррекционно-воспитательной 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 детей с интеллектуальной недостаточностью, преимущественно непроизвольно. Оно характеризуется небольшим объемом, неустойчивостью, а в ряде случаев — трудной переключаемостью.

Особенно малый объем внимания и его кратковременность свойственны возбудимым детям. Они крайне импульсивны и несосредоточенны.

Дети с интеллектуальной недостаточностью с характерной заторможенностью могут показаться на первый взгляд внимательными, но обычно это всего лишь внешние проявления их медлительности и патологической инертности.

Школьники с интеллектуальной недостаточностью младших классов очень невнимательны, что в значительной мере мешает их обучению, способствует появлению множества ошибок.

Невнимательность детей с интеллектуальной недостаточностью 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 несформированность интересов детей данной категории.

 **Интересы**

Развитие школьника с интеллектуальной недостаточностью, тесно связано с формированием у него разнообразных интересов. 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.

Детям с интеллектуальной недостаточностью в первые дни обучения в школе свойственно почти полное отсутствие каких-либо интересов, или их интересы малоинтенсивны, неглубоки, односторонни, неустойчивы.

Личные интересы преобладают над всеми остальными.

Познавательный интерес у учащихся с интеллектуальной недостаточностью обнаруживается лишь как реакция на отдельные занимательные факты, события. Дети данной категории, особенно младших классов, обычно пассивно относятся к учебным занятиям, требующим мыслительной деятельности. На начальных этапах школьного обучения интересы учеников с интеллектуальной недостаточностью часто связаны с занимательностью учебного материала, яркостью его подачи. У этих детей значительно позже, чем у их типично развивающихся 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 них деятельности (чтении, письме, решении задач и примеров). Однако наряду с безразличием большинства учеников с интеллектуальной недостаточностью к учебе на начальном этапе школьного обучения наблюдаются случаи положительного отношения к новым для них занятиям, в частности к урокам по трудовому обучению. Даже 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 интерес и внимание к ней со стороны ребенка возрастают, становятся более мотивированными.

Дошкольники с интеллектуальной недостаточностью 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 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.

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, учащихся с интеллектуальной недостаточностью, так и в появлении интересов к определенным видам практической деятельности в свободное от учебы время (вязание, шитье, выпиливание, работа с бисером и др.).

 **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 детей с интеллектуальной недостаточностью чаще, чем у типично развивающихся, имеют место нарушения ощущений различной модальности и соответственно восприятия объектов и ситуаций.

Наиболее разносторонне изучено зрительное восприятие учеников младших классов специальной школы для детей с интеллектуальной недостаточностью. 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.

Низкая дифференцированность зрительного восприятия обнаруживается в неточном распознавании детьми близких по спектру цветов и цветовых оттенков.

Для детей с интеллектуальной недостаточностью характерно своеобразное узнавание объектов и явлений. Так первоклассники 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, 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 интеллектуальной недостаточности.

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 детей с интеллектуальной недостаточностью младших лет обучения отчетливо проявляется при рассматривании сюжетных картин, понимание которых оказывается неполным, поверхностным, а в ряде случаев — и неадекватным.

**Память**

Память детей данной категории развита очень слабо. Особенно на примерах запоминания вербального материала. 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. Чаще они вспоминают лишь то, что произвело на них большое впечатление — очень понравилось, испугало и т.п.

Остановимся на некоторых особенностях памяти.

Объем запоминаемого учениками вспомогательной школы материала существенно меньше, чем у их типично развивающихся сверстников. Установлено, что если типично развивающиеся дети запоминают 7±2 объектов, одновременно предъявленных, то их сверстники с интеллектуальной недостаточностью — 3. Эти данные очень важны 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 хуже, чем ряды соответствующих картинок. В свою очередь, ряды картинок детям запомнить труднее, чем ряды, объединяющие реальные предметы. Такая закономерность прослеживается на всех годах обучения. Это подтверждает важность применения наглядности на занятиях с детьми с интеллектуальной недостаточностью.

Точность и прочность запоминания учащимися и словесного, и наглядного материала низкие. Воспроизводя его, они многое пропускают, переставляют местами элементы, допускают много повторов и в то же время привносят ненужные элементы в результате различных, нередко случайных ассоциаций. При этом дети с интеллектуальной недостаточностью, 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.

Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью 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 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.

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. Создается впечатление, что буквальное повторение — наиболее известный, если не единственный прием, применяемый детьми данной категории. Характерно, что наличие задачи запомнить материал мало влияет на результат запоминания.

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.

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, а также их привычкой ориентироваться на восприятие устной речи.

Учащиеся старших классов легче запоминают материал в тех случаях, когда они самостоятельно читают его вслух. Прочитывание может рассматриваться как один из первых шагов к самостоятельной работе школьников над текстом, над его пониманием и запоминанием.

**Мышление**

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

Наглядно-действенные формы мышления наиболее доступны младшим школьникам с интеллектуальной недостаточностью. Однако при выполнении заданий дети испытывают трудности. Так, им, как и дошкольникам, трудно сложить несложную разрезанную картинку или правильно заполнить доску Сегена. В младшем школьном возрасте действия 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 с интеллектуальной недостаточностью 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 типично развивающихся дошкольников тексты, содержащие временные, причинные и другие отношения. Ученики с интеллектуальной недостаточностью воспроизводят материал упрощенно, опускают многие, иногда наиболее значимые его части, изменяют последовательность смысловых звеньев текста, не устанавливают необходимых взаимоотношений между ними.

Мыслительные процессы у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью 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.

Еще большие трудности представляет для учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью сравнение двух, а тем более нескольких объектов. Сравнение предполагает установление черт сходства и различия между предметами или явлениями. 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.

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 с интеллектуальной недостаточностью заменяют сложную для них задачу более легкой, привычной и, вместо того чтобы сравнивать два или несколько объектов, начинают анализировать один из них, в силу недостаточной критичности, неумения контролировать свои действия и получаемые результаты, совершенно не замечают 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.

Еще более сложной задачей для учащихся с интеллектуальной недостаточностью является обобщение наблюдений, например, объединение предметов или явлений на основе выявленной общей, существенной для этого ряда объектов черты. Выполняя подобное задание дети с интеллектуальной недостаточностью 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.

Особенно затрудняет учеников изменение однажды усвоенного принципа обобщения, т. е. объединение объектов по новому признаку. Так, если они могут отобрать в одну группу геометрические фигуры по величине, то затем детей трудно переключить на объединение этих фигур — по цвету или по форме. В их способе выполнения задания проявляется свойственная патологическая инертность нервных процессов.

Следует специально подчеркнуть, что ученики с интеллектуальной недостаточностью даже в старших классах недостаточно критично относятся к результатам своей деятельности. У них редко возникают сомнения, стремление проверить себя. Они вполне удовлетворяются достигнутыми успехами, не выражают желания улучшить их.

Характеризуя мышление детей с интеллектуальной недостаточностью, 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 ошибкам.

 **Речь**

Конечно, дети с интеллектуальной недостаточностью — 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.

Фонетический строй речи почти у всех детей с интеллектуальной недостаточностью к началу школьного обучения оказывается не сформированным. Исключения встречаются весьма редко.

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 в произношении. Позднее, как правило, эти недостатки с большим или меньшим успехом исправляются. Это говорит о более позднем становлении у детей с интеллектуальной недостаточностью фонематического слуха — функции, чрезвычайно важной для правильного произношения и для обучения грамоте.

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

В речи учеников младших классов данной категории можно встретить замены одних звуков другими, сходными по звучанию или артикуляции. В одних случаях эти замены носят постоянный характер, в других — эпизодический. Некоторые звуки, не умея их произносить, дети просто пропускают, что делает их речь трудно воспринимаемой.

Словарь учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью 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».

Для речи детей данной категории 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 не только примитивно, но и часто неправильно. В них отмечаются — 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 с интеллектуальной недостаточностью значительно обогащается. Однако дефицит слов, определяющих свойства человеческой личности, сохраняется.

Для социальной адаптации человека очень важно его общение с другими людьми, умение вступить в беседу и поддержать ее. 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 детей с интеллектуальной недостаточностью старших лет обучения наблюдаются успехи, то овладение монологической речью представляется для них чрезмерно сложным.

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.

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. 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.

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.

Отклонения в развитии познавательной деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью 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.

**Деятельность**

Для детей с интеллектуальной недостаточностью характерно позднее и неполно­ценное формирование всех видов деятельности.

Установлено, что школьники данной категории, особенно учащиеся младших классов, не всегда могут подчинять свои действия поставленной перед ними задаче. Часто они приступают к выполнению трудового задания без должной ориентировки в нем, без его анализа. Ученики выполняют задание, не осознавая его конечной цели и не имея плана действия.

Для школьников с интеллектуальной недостаточностью свойственно переносить в неизменном виде прошлый опыт на решение новой трудовой задачи.

Это ведет к тому, что они не могут достигнуть цели, поставленной перед ними педагогом.

Для большинства учеников с интеллектуальной недостаточностью 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.

Школьники путаются и забывают, что и когда надо сделать, и нуждаются в постоянном контроле и разнообразной помощи со стороны учителя.

Дети данной категории недостаточно критичны к результатам своей деятельности: им трудно соотнести полученное изде­лие с образцом, оценить реальную значимость своей работы.

Большинство же школь­ников с интеллектуальной недостаточностью к старшим классам 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 школьников с интеллектуальной недостаточностью характеризуется незрелостью, слабой выраженностью и кратковременностью побуждений к деятельности, ограниченностью мотивов, недостаточной сформированностью социальных потребностей. Деятельность учащихся младших классов специальной школы в значительной степени зависит от ситуации. При выполнении простой однообразной деятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью 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 школьни­ков с интеллектуальной недостаточностью показывают, что похвала, положительная оценка достигнутых ребенком результатов способствуют формированию мотивации, побуждают его как можно лучше проявить себя при выполнении задания.

**Самооценка и уровень притязаний**

У младших школьников данной категории 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 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 заниженная самооценка.

Для младших учащихся с интеллектуальной недостаточностью характерен высо­кий уровень притязаний, поскольку они не могут правильно оце­нить свои возможности. Их планы на будущее свидетель­ствуют об этом: «Буду летчиком, начальником, учителем» и т.п.

С возрастом самооценка становится более адекватной, что говорит о развитии личности.

Школьники с интеллектуальной недостаточностью 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.

По мнению многих авторов, дети с интеллектуальной недостаточностью как младшего, так среднего и старшего школьного возраста преимуще­ственно положительно относятся к учению.

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