

Содержание

Введение	3
Тема 1. Особенности внимания умственно отсталых детей дошкольного и школьного возраста	4
Практическое занятие № 1. Экспериментальные методики исследования внимания	9
Тема 2. Особенности ощущений и восприятия умственно отсталых детей	13
Практическое занятие № 2. Исследование восприятия умственно отсталых детей	18
Тема 3. Особенности памяти и представлений у умственно отсталых детей	21
Практическое занятие № 3. Экспериментальные методики изучения памяти и представлений умственно отсталых детей	25
Тема 4. Особенности мышления умственно отсталых детей	34
Практическое занятие № 4. Экспериментальные методики изучения мышления умственно отсталых детей	38
Заключение	45
Приложение	46

Введение

Проблема оценки уровня интеллектуального развития традиционно занимает центральное место среди проблем психологической диагностики детей. В особой мере это относится к специальной психологии, где степень недоразвития познавательных процессов кладется в основу соответствующего диагноза, определяет социальный статус ребенка и форму обучения. В свою очередь, правильный и своевременно поставленный диагноз является необходимым, хотя и недостаточным условием успешного применения коррекционного обучения и воспитания ребенка.

Принципиально важно как можно в более раннем возрасте диагностировать интеллектуальную недостаточность. Однако тонкая психологическая диагностика степени снижения интеллекта реально возможна лишь начиная с дошкольного возраста. Речь идет не о выявлении грубых форм умственной отсталости, а о прогностически валидном анализе структуры дефекта. Сами же методы диагностики должны быть адекватны данной стадии психического развития ребенка.

Предлагаемое пособие посвящено психологическому исследованию отдельных составляющих познавательной сферы. Исходя из принципа максимальной эффективности при минимальной продолжительности и энергозатратности, были отобраны методы и системы анализа результатов, дающие возможность системно оценить психическое развитие каждого конкретного ребенка. В качестве методического обеспечения мы считаем принципиально важным использование классических отечественных патопсихологических методов, которые отрабатывались поколениями психологов и дефектологов (А. Н. Бернштейн, С. Я. Рубинштейн, В. М. Коган, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, другие отечественные педагоги и психологи).

Учитывая тот факт, что описание сущности познавательных процессов входит в раздел общей психологии, в предлагаемом пособии основной упор сделан на

описание основных понятий отдельных познавательных процессов, особенностях их проявлений и изменений при умственной отсталости.

Тема 1. Особенности внимания умственно отсталых детей дошкольного и школьного возраста

Под познавательным процессом, обозначаемым вниманием понимается направленность и сосредоточенность психической деятельности на определенном объекте или виде деятельности. Внимание характеризуют также, как процесс сознательного или бессознательного отбора одной информации, поступающей через органы чувств при одновременном игнорировании другой.

Как правило, функция внимания существенно страдает при любом соматическом заболевании, а также имеет свои особенности при психической патологии.

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

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

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

Усвоение учащимися школьных знаний предполагает некоторую сформированность произвольного внимания. Оно у умственно отсталых учащихся характеризуется целым рядом нарушений: небольшим объемом, слабой устойчивостью и переключаемостью, малой произвольностью и др.

Воспитание внимания у умственно отсталых школьников тесным образом

связано с формированием их личности. Внимание сопровождает формирование таких личностных качеств, как целенаправленность, самостоятельность, дисциплинированность, настойчивость и др. Присущие ученикам с недостатками умственного развития нарушения произвольного внимания препятствуют формированию у них целенаправленности поведения и деятельности, резко снижают их работоспособность.

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

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

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

Установлено, что объем внимания у умственно отсталых первоклассников низкий, так как ограничивается 1- 2 объектами. У третьеклассников он несколько выше (2 - 3 объекта). Однако при определенных благоприятных условиях он может расширяться. К числу таких условий относятся: предварительная инструкция, повышающая мотивацию деятельности учеников - олигофренов; предварительное знакомство учащихся с отобранными для предъявления объектами и активная деятельность с ними; оптимальное количество воспринимаемой одновременно зрительной информации и ее содержание (цифры, буквы, изображения предметов). При активизирующей инструкции, меняющей мотивацию выполнения задания и включающей элементы соревнования, объем внимания у школьников значительно повышается. Замечено, что нецелесообразно чрезмерно уменьшать или увеличивать количество предъявляемых объектов, так как у данной категории учащихся это может привести к сужению объема внимания. Оптимальным количеством предъявляемой зрительной информации для первоклассников является 3 - 5, а для учеников третьего - класса 5 - 7 объектов.

Исследования показали зависимость объема внимания умственно отсталых учеников от наличия смысловых связей между предъявляемыми объектами. При восприятии изображенных предметов, логическая взаимосвязь между которыми понятна учащимся, внимание у первоклассников повышается. У третьеклассников значительно возрастает объем внимания при восприятии не только изображений предметов, логически связанных между собой, но и букв, образующих слова, т. е. при восприятии более абстрактного материала. Это свидетельствует о том, что к третьему классу у умственно отсталых школьников формируется умение группировать логически взаимосвязанные объекты. Вместе с тем объем внимания учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида значительно ниже объема внимания их нормально развивающихся сверстников, особенно при выполнении заданий, в которых требуется более высокий уровень обобщения и осмысления.

К старшему школьному возрасту объем внимания у умственно отсталых учащихся возрастает, однако не достигает того уровня, который отмечается у старшеклассников массовой общеобразовательной школы.

Под устойчивостью внимания подразумевается длительность сосредоточения внимания на объекте. Большинство младших школьников могут относительно долго интенсивно выполнять несложную однообразную работу. Так, в течение 15 минут учащиеся - олигофрены в корректурных пробах достаточно успешно вычеркивают 3 изображения. Продуктивность работы при этом в среднем не снижается, а в отдельных случаях даже повышается. Вместе с тем отмечается большое число ошибок, проявляющихся в пропуске зачеркивания предусмотренных инструкцией изображений (знаков), в зачеркивании не предусмотренных инструкцией знаков. Средний уровень устойчивости внимания школьников с недостатками умственного развития ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. От 1 к 3 классу наблюдается заметное развитие устойчивости внимания, при этом меняется темп выполнения задания. Третьеклассники работают быстрее первокласс-

ников, но количество ошибок, которое они допускают в ходе выполнения задания, остается очень существенным. Это свидетельствует о том, что показатели устойчивости внимания повышаются к 3 классу в основном за счет роста темпа работы, а не ее качества. Для младших умственно отсталых учеников периодом наиболее оптимального проявления устойчивости внимания при выполнении однообразной работы является временной промежуток в 6-10 минут.

В процессе обучения возникают ситуации, когда умственно отсталым школьникам бывает необходимо одновременно выполнять два и более действия. Например, при написании диктанта ученики должны внимательно слушать, что произносит педагог, и писать диктуемое. Одним из условий, способствующих успешному совмещению двух видов деятельности, является умение учащихся распределять свое внимание. Известно, что распределение внимания малодоступно ученикам с интеллектуальной недостаточностью. Когда им предлагают осуществлять какую-то деятельность одновременно с выполнением другого задания, им бывает трудно справиться с поставленной перед ними задачей. Так, первоклассники, по заданию учителя вычеркивая в корректурной таблице определенные фигуры, должны были, кроме того, считать звуковые сигналы, подававшиеся во время этой работы. Однако дети занимались только корректурной таблицей, т. е. Из двух видов деятельности они выполняли только одну, ту, которая была для них более привычной.

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

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

При усложнении задания у школьников - олигофренов отмечается снижение уровня устойчивости внимания. В тех случаях, когда учащимся необходимо одновременно выполнять два разных вида деятельности (например, пересказывать содержание прочитанного текста с одновременным вычеркиванием букв), большинство пятиклассников, как и дети младшего школьного возраста, выполняют только одну, более легкую задачу: зачеркивают буквы. Многие восьмиклассники, в отличие от учащихся V класса, выполняют такого рода задания, что дает основание говорить о повышении устойчивости их внимания при выполнении двухплановых заданий.

Еще одним важным качеством внимания является его переключение. Оно предполагает намеренный перенос внимания с одного вида деятельности на другой или с одного объекта на другой внутри какой-либо деятельности, например, когда при списывании текста следует еще подчеркивать какую-либо орфограмму.

Вопросы к семинарскому занятию

1. Каковы основные свойства внимания при умственной отсталости? Раскройте их специфику.
2. Недоразвитие высших форм внимания и его причины.
3. Связь внимания с другими психическими явлениями: а) мышление и внимание, б) интересы и внимание, в) воля и внимание, г) потребности и внимание.
4. Каковы особенности внимания у школьников с качественно различной структурой дефекта?

Практическое занятие № 1

Экспериментальные методики исследования внимания

Задание 1. Изучение устойчивости внимания

Необходимый материал: бланк корректурной пробы.

Ход выполнения задания:

Испытуемому предлагается, прослеживая строку за строкой, вычеркивать какие-нибудь две буквы (например, *к*, *и*). По сигналу экспериментатора (одновременно включается секундомер) испытуемый начинает вычеркивать заданные буквы. По истечении каждой минуты исследователь ставит вертикальную черту в том месте бланка, где ученик остановился (отсчет минут необходим для установления динамики устойчивости внимания).

Обработка данных:

После выполнения задания подсчитывается количество ошибок (корректур) в каждой строчке и затраченное время. Устойчивость внимания определяется по формуле: $Q = s : m$, где Q - показатель устойчивости, s - количество строк, m - общее количество ошибок. Близкая к норме устойчивость равна единице.

Задание 2.

Изучение переключения внимания

Необходимый материал: таблицы Шульте, которые представляют собой набор цифр (от 1 до 25), расположенных в случайном порядке в клетках. Испытуемый должен показать и назвать в заданной последовательности (как правило, возрастающей от единицы до двадцати пяти) все цифры.

Ход выполнения задания:

Испытуемому предлагается подряд четыре-пять неидентичных таблиц Шульте. Психолог регистрирует время, затраченное испытуемым на показывание и называние всего ряда цифр в каждой таблице в отдельности.

1.

14	18	7	24	21
22	1	10	9	6
16	5	8	20	11
23	2	25	3	13
19	15	17	12	4

2.

22	25	7	21	11
6	2	10	3	23
17	12	16	5	18
1	15	20	9	24
19	13	4	14	8

3.

9	5	11	23	20
14	25	17	1	6
3	21	7	19	13
18	12	24	16	4
8	15	2	10	22

4.

21	12	7	1	2
6	15	17	3	18
19	4	8	25	13
24	20	22	10	5
9	14	11	23	16

Отмечаются следующие показатели: 1) превышение нормативного (40-50 секунд) времени, затраченного на указывание и называние ряда цифр в таблицах) динамика временных показателей в процессе обследования по всем пяти таблицам.

По результатам данного теста возможны следующие заключения о характеристиках внимания испытуемого:

Внимание концентрируется достаточно — в случае, если на каждую из таблиц Шульте испытуемый затрачивает время, соответствующее нормативному.

Внимание концентрируется недостаточно — в случае, если на каждую из таблиц Шульте испытуемый затрачивает время, превышающее нормативное.

Внимание устойчивое — в случае, если не отмечается значительных временных отличий при подсчете цифр в каждой из четырех-пяти таблиц.

Внимание неустойчивое — в случае, если отмечаются значительные колебания результатов по данным таблиц без тенденции к увеличению времени, затраченного на каждую следующую таблицу.

Внимание истощаемое — в случае, если отмечается тенденция к увеличению времени, затрачиваемого испытуемым на каждую следующую таблицу.

Задание 3.

Изучение распределения внимания

Необходимый материал: специальный бланк корректурной пробы, на котором приведен ряд букв, расположенных в случайном порядке.

Ход выполнения задания:

Инструкция предусматривает зачеркивание испытуемым одной или двух букв по выбору исследующего. При этом через каждые 30 или 60 секунд исследователь делает отметки в том месте таблицы, где в это время находится карандаш испытуемого, а также регистрирует время, затраченное на выполнение всего задания.

Обработка данных:

Подсчитывается количество ошибок и количество строк. Распределение внимания подсчитывается по формуле $R = s : m$, где R - показатель распределения, s - количество строк, m - количество ошибок.

Близкая к норме распределяемость равна единице.

Литература

1. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2003. – 391 с.
2. Катаева А.А. Дошкольная олигофренопедагогика / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 207 с.
3. Кононова М.П. Руководство по психологическому исследованию психически больных детей / М.П. Кононова. – М.: Медгиз, 1963.- 176 с.
4. Лебединская К.С. Степени умственного недоразвития при олигофрении // Отбор детей во вспомогательную школу / Сост. Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.Ф. Мачихина. – М.: Просвещение, 1983.- С. 18 – 22.
5. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В.И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.
6. Особенности развития и воспитания детей с недостатками слуха и интеллекта // Под ред. Л.П. Носковой. – М., 1984.
7. Петрова В.Г. Особенности внимания. Специфика основных свойств внимания // Психология умственно отсталых школьников / В.Г.Петрова, И.В.Белякова.- М.: «Академия», 2004. –С.42 – 46.
8. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / Под ред. Ж. И. Шиф. - М., 1980. - С. 63-71.
9. Рубинштейн С.Я. Особенности познавательных процессов умственно отсталых детей // Экспериментальные методики патопсихологии / С.Я. Рубинштейн. – М.: ЭКСМО – Пресс, 1999. – С. 356 – 361.

Тема 2. Особенности ощущений и восприятия умственно отсталых детей

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

Для умственно отсталых детей характерно диффузное недоразвитие поверхностных слоев коры больших полушарий головного мозга, что обуславливает отклонения в развитии познавательной деятельности, в частности ее сенсорно-перцептивной организации. У умственно отсталых детей могут быть нарушены все звенья анализатора - периферический отдел (рецептор), проводящие нервные пути и соответствующие участки коры головного мозга. Рецептор анализирует элементарные раздражения, а сложная аналитико-синтетическая работа осуществляется на уровне центрального звена анализатора.

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

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

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

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

Исследования советских дефектологов показывают, что у детей-олигофренов имеется значительная недостаточность непосредственного сенсорно-перцептивного отражения. Вместе с тем отмечается, что в процессе обучения и коррекционно-воспитательной работы можно значительно развить их ощущения и восприятия.

Восприятие - целостное отражение непосредственно воздействующих на органы чувств предметов и явлений окружающего мира.

Физиологическая основа восприятия - сложные условнорефлекторные связи. Различные нарушения условнорефлекторной деятельности у умственно отсталых детей обуславливают дефектность восприятия.

Процесс восприятия протекает в единстве с другими психическими процессами: ощущениями, представлениями, мышлением и речью. На него оказывают влияние индивидуально-психологические свойства личности. Недоразвитие различных сторон психики неблагоприятно влияет на процесс восприятия.

В силу указанных причин у умственно отсталых детей отмечается нарушение избирательности, целостности, обобщенности, осмысленности,

темпа, точности, полноты, константности восприятия.

Поскольку у умственно отсталых детей наблюдается недоразвитие интересов и потребностей, у них недостаточно отчетливо проявляется избирательность восприятия. У учащихся вспомогательной школы отмечается сниженная активность, пассивность восприятия.

Умственно отсталые дети не стремятся детально изучить предмет. При описании какого-либо предмета школьники с умственной отсталостью обнаруживают недостаточную обобщенность восприятия. Они указывают лишь на некоторые, резко выделяющиеся, внешние признаки и ограничиваются самым общим узнаванием предмета. Учащиеся 1-го класса вспомогательной школы крайне затрудняются при необходимости узнавать изображения предметов при изменении их положения в пространстве (например, при повороте на 90 и 180°). Процесс восприятия у учащихся вспомогательной школы протекает значительно медленнее, чем у их нормальных сверстников. Это обусловлено замедленностью процессов анализа и синтеза, тугоподвижностью, инертностью нервных процессов.

Эксперименты М. М. Нудельмана свидетельствуют о том, что во время наблюдений за окружающей обстановкой у умственно отсталых детей обнаруживается присущая им узость восприятия. Так, многопредметный участок действительности воспринимается ими как малопредметный. Прежде всего, опускаются мелкие и слабо выделяющиеся объекты.

Восприятие умственно отсталых детей слабо дифференцировано. При восприятии знакомых предметов умственно отсталые школьники 1-го класса затрудняются в вычленении деталей, отождествляют предметы, не выделяют объекты, мало отличающиеся по цвету, пропускают небольшие объекты.

Особенности восприятия влияют на своеобразие использования имеющихся образов предметов. Развитие узнавания предметов имеет у умственно отсталых школьников ту же тенденцию, что и в норме. На смену ошибочному узнаванию приходит правильное, но очень общее узнавание. Затем обобщенное узнавание переходит в специфическое, при котором

указываются отдельные признаки, особенности. Умственно отсталые школьники допускают значительно более грубые ошибки, чем их нормально развивающиеся сверстники. Ошибочное узнавание у умственно отсталых сохраняется дольше, нежели у учащихся массовой школы. В развитии узнавания умственно отсталых школьников положительную роль играет сравнение предметов, развитие их речи (словаря, грамматического строя).

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

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

В норме восприятие характеризуется константностью, под которой понимается относительное постоянство воспринимаемой величины, формы и цвета предметов при изменении расстояния, ракурса, освещенности. У умственно отсталых детей так же, как у учащихся массовой школы, восприятие отличается относительной константностью. Но это свойство восприятия у умственно отсталых выражено в меньшей степени, чем у нормально развивающихся сверстников.

Все объекты реальной действительности существуют в пространстве и

времени. В процессе восприятия пространства человек познает форму, величину, направление, местоположение объекта. Восприятие пространства зависит от остроты зрения, поля зрения, глазомера и других физиологических особенностей.

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

Восприятие времени - отражение объективной длительности и последовательности, чередования явлений действительности. У умственно отсталых детей, по данным И.И. Финкельштейна, наблюдается нарушение осознанного восприятия бытового, математического и исторического времени. Так, например, обнаруживается нарушение осознанности восприятия дат и событий личной жизни. В восприятии математического времени выступает нарушение осознанного соотношения мер (единиц) времени и знания сравнительных величин, единиц времени. В восприятии исторического времени оказываются нарушенными связи между событиями и отрезками времени, в которых они протекают.

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

Способ исследования предметов с помощью осязания у умственно отсталых детей довольно примитивен. Они ограничиваются общим узнаванием предмета по одному-двум признакам, не пытаются исследовать предмет, не

производят его детального анализа.

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

Вопросы к семинарскому занятию

Особенности ощущений и восприятия умственно отсталых детей

1. Особенности сенсорного познания умственно отсталыми детьми.
2. Особенности ощущений умственно отсталых.
3. Особенности зрительного восприятия умственно отсталых.
4. Особенности восприятия времени и пространства умственно отсталыми.
5. Осязательные восприятия умственно отсталых.
6. Развитие восприятия у умственно отсталых школьников в процессе учебно-воспитательной работы.

Практическое занятие № 2.

Исследование восприятия умственно отсталых детей

На данном занятии выясняются особенности восприятия умственно отсталых детей. С этой целью предлагаются задания:

Задание 1.

Исследование глазомера

- а) Экспериментатор показывает с расстояния 1,5 - 2 м полоски длиной 65, 70, 75 и 80 см и просит ответить на вопросы: «Какая полоска длиннее? Какова длина в сантиметрах каждой из полосок?»
- б) Экспериментатор просит ученика определить на глаз расстояние от него до доски, ширину и длину класса, размеры доски и парты.

Задание 2.

Исследование целостности восприятия

- а) Экспериментатор предлагает узнать, какие предметы (дом, птица и т.д.)

изображены прерывистым контуром.

б) Экспериментатор просит ученика сложить из частей геометрическую фигуру, предметную картинку, сюжетную картинку.

Задание 3.

Исследование дифференцированности зрительных восприятий

Экспериментатор предлагает испытуемому узнать, что изображено на картинках, повернутых на 90 и 180°.

Задание 4.

Исследование особенностей обозрения многопредметного пейзажа (по картине)

Испытуемому предъявляется картинка. Затем его просят ответить на вопросы и выполнить задание: «Что здесь изображено? Чем заняты люди? Дай картине название».

Задание 5.

Восприятие времени

а) Экспериментатор производит по два удара рукой по столу. При этом он просит испытуемого определять, сколько времени прошло от одного удара до другого (удары следует производить с интервалами в 1, 2, 3 секунды и в 1, 2, 3 минуты).

б) Затем экспериментатор просит ученика производить удары рукой по столу через те или иные промежутки времени.

Задание 6.

Восприятие пространства

Экспериментатор предлагает ребенку:

а) посмотреть на предъявляемые предметы и ответить на вопросы: «Что это? Какой величины? Какой формы?»;

б) положить квадрат правой рукой спереди (перед собой), сзади, слева, справа, поднять вверх, опустить вниз;

в) найти место матрешки в ряду;

г) найти место кольца в пирамиде;

- д) сгруппировать геометрические фигуры по форме, цвету, величине;
- е) сложить фигуры из палочек по образцу;
- ж) вложить фигуры в пазы доски (имеется в виду доска Э. Сегена);
- з) подойти с закрытыми глазами к доске, двери.

Задание 7.

Слуховые восприятия

- а) Исследование точности направления локализации звука при моноуральном и биноуральном слушании с закрытыми глазами (звук бубенчика, звонка, свистка, голоса).
- б) Восприятие шепотной речи на расстоянии 4-6 м.

Задание 8.

Осязание

- а) Узнавание предметов (гриб, яблоко, груша и т. д.) по их плоскостному изображению.
- б) Узнавание предметов по их объемному изображению.
- в) Узнавание букв алфавита.

ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Восприятие и действие у учащихся с умственной отсталостью.
2. Восприятие и речь у учащихся вспомогательной школы.
3. Восприятие предметов умственно отсталыми школьниками.
4. Развитие перцептивной деятельности учащихся вспомогательной школы в процессе профессионально-трудовой подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Забрамная С.Д. Умственная отсталость и отграничение ее от сходных состояний // С.Д. Забрамная. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – С.5-18.
2. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н. Исаев. –

- СПб.: Речь, 2003. – 391 с.
3. Катаева А.А. Дошкольная олигофренопедагогика / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 207 с.
 4. Левченко И.Ю. Особенности психолого-педагогического изучения детей с отклонениями в развитии на разных возрастных этапах // Психолого-педагогическая диагностика / И.Ю.Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др. – М.: «Академия», 2003. – С. 127-155.
 5. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж.И. Шиф. - М., 1965. – С.34 – 82.
 6. Переслени Л.И. Механизмы нарушения восприятия у аномальных детей: психофизиологическое исследование / Л.И. Переслени.- М.: Педагогика, 1984. – 160 с.
 7. Рубинштейн С. Я. Ощущения и восприятия. Методы исследования восприятий // С. Я. Рубинштейн. Психология умственно отсталого школьника. - М.: ЭКСМО – Пресс, 1999. – С.299 – 310.
 8. Соловьев И.М. Восприятие действительности умственно отсталыми детьми // Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. - М., 1953.

Тема 3. Особенности памяти и представлений у умственно отсталых детей

В процессе многообразной деятельности человеку часто необходимо использовать приобретенные знания и накопленный опыт. Это становится возможным на основе памяти. В памяти выделяют три процесса: запоминание, сохранение и воспроизведение прошлого опыта и текущих событий.

У умственно отсталых учащихся память формируется в процессе деятельности так же, как у нормальных школьников. Функциональное развитие процессов памяти зависит не только от анатомо-физиологических особенностей. Определяющим фактором является деятельность личности.

В процессе изучения условных рефлексов И.П. Павлов раскрыл

физиологические основы памяти. Рефлекторные механизмы памяти и ее ассоциативная природа длительное время являлись предметом исследования. Современные ученые изучают природу памяти на молекулярном уровне и на уровне биоэлектрической активности, стремятся к структурному моделированию механизмов памяти.

Процессы запоминания, сохранения и воспроизведения у олигофренов имеют определенные особенности.

Запоминание может быть преднамеренным и непреднамеренным. У нормальных школьников эффективность преднамеренного запоминания значительно выше непреднамеренного. У умственно отсталых младших школьников не обнаруживается преимуществ преднамеренного запоминания перед непреднамеренным. Однако у учащихся старших классов под воздействием коррекционных мероприятий преднамеренное запоминание существенно улучшается. Возрастает произвольность деятельности, ее планомерность. Вследствие этого сама организация процесса запоминания поднимается на более высокий уровень.

Сохранение того или иного материала в памяти у учащихся с умственной отсталостью имеет свои особенности. Нарушение процесса сохранения у олигофренов выражается в быстром угасании образованных связей и сформированных ассоциаций. Причины этого кроются в функциональных нарушениях процессов высшей нервной деятельности (слабость замыкательной функции, патологическая инертность нервных процессов возбуждения и торможения и т. д.). Функциональные нарушения, как известно, тесно связаны с первичным дефектом - органическим поражением головного мозга. Но на особенности процесса сохранения большой отпечаток накладывают вторичные нарушения - личностное недоразвитие умственно отсталых. По этой причине зачастую сохраняется не смысловое целостное содержание запоминаемого материала, а отдельные фрагменты, броские по форме, цвету, звучанию и т.д. Практика обучения умственно отсталых детей показывает, что процесс сохранения обнаруживает положительную динамику в том случае, когда

коррекционная работа направляется на формирование общественно значимых интересов, умения самостоятельно выполнять отдельные этапы деятельности, способности адекватно оценивать значимость результатов своей деятельности и т. д.

Воспроизведение находится в зависимости от качества запоминания и сохранения. У детей с умственной отсталостью этот процесс также имеет свои особенности. При отсроченном и моментальном воспроизведении обнаруживаются привнесения и замещения; нередко воспроизведенный материал искажается. Причем при отсроченном воспроизведении эти недостатки оказываются выраженными в большей степени. В воспроизведенном материале нередко обнаруживаются отождествления, нарушение последовательности, неполнота содержания. Наибольшие искажения встречаются при воспроизведении словесного материала.

Представления - это вторичные образы действительности; они являются воспроизведением образов восприятия. У детей с умственной отсталостью представления отличаются недифференцированностью, фрагментарностью, расплывчатостью. Произвольное оперирование представлениями нарушено. Анализ и синтез на образном уровне протекают неполноценно. В отсроченных представлениях имеется тенденция к утрате специфичности, целостности образа, уподоблению образов.

Формирование смысловых и ассоциативных связей у умственно отсталых протекает с большими нарушениями. Смысловые связи искажаются, замещаются привнесениями, оказываются структурно неоформленными. Ассоциативные связи быстро угасают, случайно заменяются. Образная память преобладает над словесно-логической.

Специальная коррекционная работа способствует устранению недостатков памяти и представлений. Проведение учебно-воспитательной работы с установкой на развитие осмысленного запоминания - один из самых эффективных путей оптимизации запоминания, сохранения и воспроизведения. В специальной психологии имеется указание на то, что после десятилетнего

возраста у умственно отсталых детей при специальной коррекционной работе особенно заметно начинает развиваться логическая память. Это объясняется возрастным созреванием, развитием мыслительной деятельности, формированием личностных структур, приводящим к осознанному и целенаправленному запоминанию и усвоению материала, пониманию важности учебной и практической деятельности.

При изучении этой темы следует, прежде всего, обратить внимание на причины своеобразия и особенности процессов запоминания, сохранения и воспроизведения у умственно отсталых детей. Важно глубоко понять взаимосвязь мышления и памяти, обусловленность нарушений высших форм памяти дефектами мыслительной деятельности. Следует овладеть методиками экспериментального исследования памяти на практических занятиях по специальной психологии.

В процессе анализа особенностей памяти умственно отсталых школьников необходимо постоянно соотносить тот или иной дефект памяти с возможной коррекционной деятельностью по преодолению этого дефекта. Изучая представления памяти, следует отметить соотношение образных и вербальных компонентов. Овладевая содержанием материала, реферируя рекомендуемые литературные источники, необходимо обратить внимание на неразработанные вопросы в области психологии памяти умственно отсталых детей.

Вопросы к семинарскому занятию

Особенности мнемической деятельности умственно отсталых учащихся

1. Своеобразие процессов запоминания, сохранения и воспроизведения у умственно отсталых школьников. Физиологические механизмы нарушений в процессах памяти.
2. Логическая и механическая память умственно отсталых.
3. Дефекты мышления, обуславливающие нарушения памяти умственно

отсталых.

4. Нарушения мотивационного компонента памяти.

5. Представления памяти умственно отсталых и их особенности.

6. Условия, способствующие развитию высших форм памяти умственно отсталых.

Практическое занятие № 3

Экспериментальные методики изучения памяти и представлений умственно отсталых детей

Задание 1.

Исследование объема слухоречевого запоминания, объема отсроченного воспроизведения

Наиболее часто для оценки мнестических нарушений используется методика запоминания 10 слов (Лурия А.Р.).

Методика направлена на изучение способности к непосредственному краткосрочному или долговременному запоминанию. Обследуемому зачитывается 10 слов, подобранных так, чтобы между ними было трудно установить какие – либо смысловые отношения. Непосредственно после зачитывания, а также через час после него испытуемому предлагается воспроизвести эти слова в любом порядке. Процедура повторяется 5 раз подряд. Отмечаются следующие показатели:

1. количество воспроизведенных слов;
2. количественная динамика воспроизведенных слов (кривая запоминания).

№	Лес	Хлеб	Окно	Стул	Вода	Брат	Конь	Рука	Мед	Каша	Дополнения
1											
2											
3											
4											
5											
6											

10										
9										
8										
7										
6										
5										
4										
3										
2										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

По результатам данного теста возможны следующие заключения о характеристиках памяти испытуемого:

1. Непосредственное запоминание не нарушено – в случаях, когда испытуемый воспроизводит в пяти попытках не менее 6 слов.

2. Непосредственное запоминание нарушено – испытуемый воспроизводит менее 6 слов. Чем меньшее количество слов удастся испытуемому воспроизвести, тем более выраженными признаются признаки нарушения непосредственного запоминания.

3. Долговременная память не нарушена – в случаях, когда через час испытуемый воспроизводит не менее 6 слов.

4. Долговременная память снижена – в случаях, когда через час испытуемый воспроизводит менее 6 слов.

«Лишние» слова, по наблюдениям отдельных психологов, встречаются при исследовании больных детей, страдающих текущими органическими заболеваниями мозга. Особенно много таких «лишних» слов продуцируют дети в состоянии расторможенности.

«Кривая запоминания» может указывать и на ослабление активного внимания, и на выраженную утомляемость. Так, например, иногда ребенок ко второму разу воспроизводит 8 или 9 слов, а при последующих пробах припоминает их все меньше и меньше. В жизни такой ученик обычно страдает забывчивостью и рассеянностью. В основе забывчивости лежит преходящая астения, истощаемость внимания. Кривая в этих случаях необязательно резко

падает вниз, иногда она имеет зигзагообразный вид, свидетельствующий о неустойчивости внимания и его колебаниях.

В отдельных, сравнительно редких случаях дети всякий раз воспроизводят одинаковое количество одних и тех же слов, т. е. кривая имеет форму «плато». Такая стабилизация свидетельствует об эмоциональной вялости, отсутствии заинтересованности в том, чтобы запомнить больше. Кривая типа низко расположенного «плато» наблюдается при слабоумии с апатией (при паралитических синдромах).

Число слов, удержанных и воспроизведенных испытуемым час спустя после повторения, в большей мере свидетельствует о памяти в узком смысле слова.

Пользуясь разными, но равными по трудности наборами слов, можно проводить этот эксперимент повторно с целью учета эффективности терапии, оценки динамики болезни и т. д.

Задание 2.

Исследование опосредствованного запоминания

(по А. Н. Леонтьеву)

Для проведения эксперимента необходимо иметь наборы изображений предметов (картинки) и набор слов.

I вариант (6-10 лет).

Набор карточек: диван, гриб, корова, умывальник, стол, ветка, земляника, ручка для перьев, самолет, дерево, лейка, дом, цветок, тетради, телеграфный столб, ключ, хлеб, трамвай, окно, стакан, постель, экипаж, настольная электрическая лампа, картина в раме, поле, кошка.

Слова для запоминания: свет, обед, лес, учение, молоток, одежда, поле, игра, птица, лошадь, дорога, ночь, мышь, молоко, стул.

II вариант (после 10 лет).

Набор карточек: полотенце, стул, чернильница, велосипед, часы, глобус, карандаш, солнце, рюмка, обеденный прибор, расческа, тарелка, зеркало, перья

(2 шт.), поднос, дом-булочная, фабричные трубы, кувшин, забор, собака, детские штанишки, комната, носки и ботинки, перочинный нож, гусь, уличный фонарь, лошадь, петух, черная доска (школьная), рубашка.

Слова для запоминания: дождь, собрание, пожар, горе, день, драка, отряд, театр, ошибка, сила, встреча, ответ, праздник, сосед, труд.

Перед ребенком раскладывают рядами все карточки в любом порядке, но так, чтобы они были ему видны. Затем говорят: «Тебе нужно будет запомнить ряд слов. Для того чтобы это было легче делать, нужно каждый раз, когда я буду называть слово, выбирать такую карточку, которая потом поможет припомнить слово. Вот, например, первое слово, которое нужно запомнить ... (смотря по тому, какой вариант предлагают, это может быть слово «дождь»). Здесь дождь нигде не нарисован, но можно выбрать карточку, которая поможет запомнить это слово». После того как ребенок выберет карточку, ее откладывают в сторону и спрашивают: «Как эта карточка напомнит про дождь?» Если ребенок приступает к работе неохотно, то такие вопросы можно задавать после предъявления третьего и четвертого слова. Все отобранные карточки откладывают в сторону. Затем спустя 40 мин или час, т. е. перед концом исследования (после того как проделаны какие-либо другие эксперименты), ребенку в произвольном порядке показывают по одной карточке и просят припомнить, для запоминания какого слова эта карточка была отобрана. При этом обязательно спрашивают, как удалось припомнить или чем эта карточка напомнила соответствующее слово.

Форма протокола

Слова	Выбираемая карточка	Объяснение связи для запоминания	Воспроизведение	Объяснение связи

При анализе результатов учитывается, что не может быть правильного или неправильного выбора. Анализируется характер связи, которую

испытуемый установил между словом и изображением на карточке.

С 6-7-летнего возраста опосредствованное запоминание преобладает над непосредственным заучиванием. С возрастом этот разрыв увеличивается еще больше в пользу опосредствованного запоминания. К 15 годам здоровые дети могут воспроизводить все 100% предъявляемого материала.

Дети с ослабленной работоспособностью значительно лучше запоминают материал при опосредствованном запоминании, так как смысловая связь создает им дополнительные опорные вехи для запоминания. Дети с нарушением целенаправленности мышления часто не могут вспомнить ни одного слова (при воспроизведении называют картинки, а не слова), так как еще во время образования связи они как бы теряют основную цель работы - необходимость связать выбор картинки с последующим воспроизведением слова.

Задание 3.

Исследование опосредованного запоминания

(пиктограмма)

Необходимый материал: Для проведения эксперимента нужна чистая бумага и карандаши (простой и цветные).

Ход выполнения задания:

Ребенку предлагаются заранее подготовленные для запоминания 10 – 15 понятий, которые он должен нарисовать так, чтобы впоследствии по рисунку вспомнить заданные понятия.

В подготавливаемых к эксперименту наборах слов и словосочетаний простые понятия могут чередоваться с более сложными, отвлеченными, например: «вкусный ужин», «тяжелая работа», «счастье», «развитие», «печаль», «сердитая учительница», «девочке холодно», «болезнь», «разлука», «побег», «надежда», «зависть», «веселый праздник», «глухая старушка». Через час испытуемому предлагается вспомнить заданные слова вразбивку.

Ребенку объясняют, что будет проверяться его память, можно сказать «зрительная память». Чтобы запомнить отдельные словосочетания, он должен,

ничего не записывая, нарисовать то, что поможет ему вспомнить заданное слово.

Выбранные из легких первые выражения могут быть использованы для более подробного разъяснения, уточнения инструкции, даже показа, если ребенок испытывает затруднения в понимании инструкции. По ходу работы желательно просить ребенка давать пояснения к замыслу, деталям, содержанию рисунка. Какие бы связи и рисунки ребенок ни создавал, не следует высказывать неодобрения. Лишь тогда, когда рисунки слишком многопредметны, а сам ребенок больше увлекается процессом рисования, чем выбором связи для запоминания, его можно несколько ограничить во времени.

Через час ребенку предлагают вспомнить заданные слова вразбивку. Можно назвать слова по рисункам и сделать подписи к ним. Иногда ребенку может быть оказана и необходимая помощь.

При оценке результатов эксперимента, прежде всего, подсчитывается количество правильно воспроизведенных слов в соотношении с общим количеством предъявленных для запоминания. Эти данные могут быть составлены с результатами непосредственного заучивания (по методике «заучивание 10 слов»).

Задание 4.

Исследование логической и механической памяти

Необходимый материал: заранее подготовленные пары слов. В одной колонке пары слов со смысловыми связями, в другой - пары слов, не связанные по смыслу, например:

нож - резать	небо - рак
ручка - писать	рыба - песня
ученик - школа	ботинки - стол
кураца - яйцо	дерево - крыша
лед - коньки	спички - кровать

Ход выполнения задания:

Экспериментатор медленно зачитывает пары слов из первой, а затем из

второй колонки. Испытуемому предлагается их запомнить. После этого экспериментатор называет начальные слова из первой колонки, испытуемый должен назвать соответствующее парное слово. Аналогичная работа производится со словами второй колонки. Затем сопоставляются те и другие данные.

Задание 5.

Исследование зрительной памяти

Необходимый материал: заранее подготовленные два десятка картинок.

Ход выполнения задания:

Экспериментатор предъявляет (с интервалом в две секунды) картинки из первого десятка. Затем нужно сделать десятисекундный перерыв. Следует перемешать предъявлявшиеся картинки с картинками из второго десятка. Затем надо разложить все двадцать картинок на столе. После этого испытуемому предлагается назвать те картинки, которые были предъявлены вначале эксперимента. Полученные результаты выражаются в процентах.

Задание 6.

Исследование словесно-логической памяти

Необходимый материал: короткий рассказ с четкими смысловыми единицами.

Ход выполнения задания:

Экспериментатор читает рассказ и просит испытуемого воспроизвести его содержание.

Галка и голуби

Галка услышала о том, что голубей хорошо кормят, выбелилась в белый цвет и влетела в голубятню. Голуби приняли ее как свою, накормили, но она не удержалась и закричала по-галочьи. Тогда голуби увидели, что она галка, и выгнали ее. Она вернулась было к галкам, но те ее не признали и тоже не приняли.

Подсчитывается количество и полнота воспроизведенных смысловых единиц.

Задание 7.

Исследование условий продуктивного запоминания

Необходимый материал: заранее подготовленные две колонки слов.

работа	к - рова
солома	плат - к
мост	с - мка
пещера	р - чка
мотор	спич - ка
путь	дров-
роща	стак - н

Ход выполнения задания:

Испытуемому предлагается переписать первую колонку слов. Затем дается задание переписать вторую колонку слов и при этом вставлять пропущенные буквы. После этого письменная работа забирается. Испытуемому предлагается назвать все слова, которые он помнит, из первой, а затем из второй колонки. В итоге подсчитывается и сопоставляется количество воспроизведенных слов из первой и второй колонок. В выводах отмечается влияние особенностей деятельности на продуктивность запоминания.

Задание 5.

Исследование полноты и точности представлений

Необходимый материал: заранее подготовленная картинка с изображением рыбы.

Ход выполнения задания:

Испытуемому предлагается рассмотреть картинку, а затем воспроизвести ее в собственном рисунке. Затем экспериментатору следует проанализировать рисунок в сопоставлении с картинкой, учитывая полноту и точность воспроизведения.

ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Особенности памяти умственно отсталых детей дошкольного и школьного возраста.
2. Особенности произвольной памяти умственно отсталых детей.
3. Роль учебной деятельности в развитии высших форм памяти умственно отсталых детей.
4. Коррекционные пути развития памяти умственно отсталых детей дошкольного и школьного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григонис А.В. Особенности непреднамеренного запоминания у умственно отсталых учеников различных клинических групп // Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе / Под ред. Ж.И. Шиф. – М., 1972.- С.43 – 60.
2. Занков Л.В. Очерки психологии умственно отсталого ребенка / Л.В. Занков. - М., 1969.
3. Занков Л.В. Последовательность воспроизведения и ее особенности у умственно отсталых школьников // Вопросы воспитания и обучения глухонемых и умственно отсталых детей. - М., 1941.
4. Блейхер В.М. Клиническая патопсихология / В.М. Блейхер, И.В. Крук, С.Н. Боков. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2002. – 512 с.
5. Забрамная С.Д. Умственная отсталость и отграничение ее от сходных состояний // Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С.Д. Забрамная. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – С.5-18.
6. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2003. – 391 с.
7. Катаева А.А. Дошкольная олигофренопедагогика / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 207 с.

8. Лурия А.Р. Нейропсихология памяти при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия. - М., 1974.- Ч.1. – С.10 – 26.
9. Менделевич В.Д. Психологическая и патопсихологическая характеристика познавательных процессов // Клиническая психология / В.Д Менделевич. – М.: МЕДпресс, 1999. - С. 127 – 131.
- 10.Рубинштейн С.Я. Особенности памяти умственно отсталых школьников. Методы исследования памяти // Экспериментальные методики патопсихологии / С.Я. Рубинштейн. - М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 1999. - С. 338 – 356.
- 11.Особенности памяти детей-олигофренов с различной структурой дефекта // Психология умственно отсталых школьников/ В.Г.Петрова, И.В.Белякова. – М.: Академия, 2004. – С79 – 81.
- 12.Особенности психолого-педагогического изучения детей с отклонениями в развитии на разных возрастных этапах // Психолого-педагогическая диагностика / И.Ю.Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др. – М.: «Академия», 2003. – С. 127-155.
- 13.Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж.И. Шиф. - М., 1965. - гл. 4.

Тема 4. Особенности мышления умственно отсталых детей

В структуре познавательной деятельности человека мышление является одной из важнейших форм познания. Благодаря мышлению человек не только познает предметы, но и отражает различные связи и отношения, раскрывает объективные закономерности, устанавливает сущность явлений, ведет целенаправленный поиск решения возникшей проблемы. Мышление это обобщенное и опосредствованное отражение действительности в ее существенных связях и отношениях.

Отличительной особенностью отражательной деятельности умственно отсталого ребенка является нарушение его познавательной деятельности.

Прежде всего, это нарушение обобщенного и опосредствованного познания.

Являясь целенаправленной деятельностью, мышление всегда выступает как решение определенной проблемы. Процесс решения мыслительной задачи имеет несколько этапов: осознание условия задания, постановка вопроса, создание гипотез возможного решения, осуществление решения и проверка его правильности. Все этапы мыслительного процесса представляют собой произвольную, целеустремленную деятельность, в которой раскрываются знания, умения, способности личности, ее волевые и эмоциональные качества.

Решение мыслительных задач уже на начальном этапе вызывает у умственно отсталых детей значительные затруднения. Они часто неадекватно осознают существо задания, упрощают его или искажают. Таким образом, с самого начала утрачивается целенаправленность мышления, и оно перестает выполнять регулирующую функцию. Обнаруживается неполноценность и последующих этапов решения. Так, гипотеза возможного решения часто подменяется нецеленаправленным манипулированием исходными данными. Используемые способы решения оказываются примитивными и неэффективными. В процессе выполнения решения обнаруживаются тенденции соскальзывания, ухода от поставленной цели, застревания на каком-то частном фрагменте проблемы. Процесс решения нередко сводится к совокупности проб и ошибок. Проверка не осознается как необходимый этап. Связь полученных результатов с исходными данными не производится. Низка критичность мышления на всех этапах решения мыслительной задачи.

Из сказанного следует, что в первую очередь следует помочь умственно отсталым организовать свою деятельность с тем, чтобы каждый отдельный этап мыслительного процесса протекал полноценно. Эта задача оказывается принципиально разрешимой в том случае, когда умственно отсталым даются посильные задания, тщательно отрабатываются способы их выполнения, приемы контроля и т. п.

Мыслительный процесс осуществляется во взаимосвязанных мыслительных операциях. В ходе анализа предметов и явлений умственно

отсталые выделяют меньшее число существенных частей, чем их нормальные сверстники. В процессе синтезирования обнаруживается низкий уровень обобщений. Операция сравнения, с помощью которой устанавливаются признаки сходства и различия объектов, у умственно отсталых школьников протекает также своеобразно. Зачастую сравниваются несущественные признаки. Обнаруживается тенденция к неправомерно широким отождествлениям сходных объектов. Абстрагирование - наиболее трудная операция для умственно отсталых. Нарушение абстрактного мышления составляет ядерный признак Умственной отсталости. Производимые умственно отсталыми обобщения носят ситуационный характер.

Различают несколько видов мышления: практически-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое. Каждое из них отличается ведущим действием: в практически-действенном мышлении это предметные действия, в наглядно-образном - действия-представления, в словесно-логическом - умственные действия. Низкий уровень владения предметным, образным и умственными действиями - отличительная черта мыслительной деятельности умственно отсталых учащихся. Выявлено, что в ходе решения мыслительной задачи умственно отсталые учащиеся склонны переключаться со словесно-логического мышления на более простые его виды.

Практика обучения умственно отсталых детей показывает, что нарушение операционной стороны мышления успешно устраняется в результате систематической работы по самостоятельному выполнению учащимися заданий на уровне предметных, образных, умственных действий. Большая роль при этом отводится специальному психологу, управляющему процессом формирования операций и действий.

Данная тема - одна из центральных в курсе специальной психологии. Будущему олигофренопедагогу необходимо основательно разобраться в теоретических основах данной проблемы по литературным источникам. При этом следует различать два аспекта изучения мышления умственно отсталых детей. Первый аспект: мышление рассматривается как процесс. При этом

изучаются его основные операции - анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация и т. д. Второй аспект: мышление рассматривается как деятельность. При этом изучаются особенности мотивации мышления, направленности, самостоятельности, критичности и т. д.

Таким образом, проблему мышления умственно отсталых необходимо изучать в связи с потребностями, интересами, направленностью личности. В процессе изучения проблемы мышления необходимо овладеть методиками экспериментального исследования мыслительной деятельности умственно отсталых школьников. На практических занятиях осуществляется общее знакомство с методиками изучения отдельных проявлений мыслительной деятельности умственно отсталых детей. Предполагается, что в дальнейшей работе студенты по рекомендованной литературе самостоятельно познакомятся с другими методиками изучения особенностей мышления детей с умственной отсталостью.

Своеобразие мыслительной деятельности необходимо рассматривать с учетом структуры дефекта изучаемых групп учеников для того, чтобы коррекционные выводы и рекомендации адресовались определенному контингенту учеников вспомогательной школы.

Вопросы к семинарскому занятию

«Особенности мышления умственно отсталых школьников»

1. Конкретность мышления – основная особенность мыслительной деятельности умственно отсталых детей дошкольного и школьного возраста.
2. Нарушения операционной стороны мышления умственно отсталых.
3. Личностные нарушения мышления:
 - а) нарушение мотивации мышления;
 - б) нарушение критичности мышления;
 - в) нарушение целенаправленности мышления.

Практическое занятие № 4.

Экспериментальные методики изучения мышления умственно отсталых детей

Задание 1. Исследование уровня развития процессов обобщения и отвлечения.

Необходимый материал: набор карточек с изображениями различных предметов и растений.

Ход выполнения задания:

Экспериментатор раскладывает на столе один из наборов карточек (демонстрационный вариант). Объясняет испытуемым смысл задания – карточки надо сгруппировать так, чтобы в группах были родственные предметы, - например, картинки с изображением ножа, карандаша, книги, стакана, циркуля, тарелки можно разделить на две группы: 1) нож, стакан, тарелка - посуда; 2) карандаш, книга, циркуль - школьные принадлежности.

После этого на столе раскладывается другой набор карточек и испытуемым предлагается выполнить аналогичное задание самостоятельно.

Результаты эксперимента протоколируются, рассуждения испытуемых фиксируются. В заключение делается вывод об особенностях обобщения и отвлечения.

Задание 2.

Исследование уровня осмысления проблемной ситуации

Необходимый материал: серия картинок с изображением какого-либо сюжета, например: «Пожар», «Наводнение» и др. На картинках должны быть изображены отдельные события: ребенок в отсутствие взрослых играет со спичками; воспламеняется какая-нибудь часть интерьера; из окна дома валит дым; едут пожарные; пожарные тушат огонь; пожарник держит на руках испуганного мальчика.

Ход выполнения задания:

Экспериментатор раскладывает на столе картинки, нарушая последовательность развития сюжетной линии. Испытуемому предлагается

разложить картинки соответственно логике развития сюжета. Деятельность учеников протоколируется. В заключение делается вывод о правильности, быстроте и глубине осмысленности выполнения предложенного задания.

Задание 3.

Исследование процесса абстракции

Выявляет понимание переносного смысла, умение вычленить главную мысль во фразе конкретного содержания, а также дифференцированность, целенаправленность суждений больных. Разработана Б. В. Зейгарник.

Необходимый материал: несколько общеизвестных пословиц и метафор.

Ход выполнения задания:

Испытуемому называют пословицы и метафоры. Предлагается истолковать переносное значение этих пословиц и метафор. Буквальное истолкование метафоры или пословицы свидетельствует о нарушении процессов абстракции и обобщения.

Пословицы

1. Куй железо, пока горячо.
2. Цыплят по осени считают.
3. Нечего на зеркало пенять, коли рожа крива.
4. Не красна изба углами, а красна пирогами.
5. Лучше меньше, да лучше.
6. Взятся за гуж — не говори, что не дюж.
7. Тише едешь — дальше будешь.
8. Не в свои сани не садись.
9. Не все то золото, что блестит.
10. Семь раз отмерь, а один раз отрежь.

Фразы

1. Материал разрезают ножницами.
2. Зимой ездят на санях, а летом на телеге.
3. Каждое утро овец выгоняют за деревню.

4. Не всегда то, что нам кажется хорошим, действительно хорошо.
5. Нельзя питаться одними пирогами, надо есть и ржаной хлеб.
6. Если сам отрезал неправильно, то не следует винить ножницы.
7. Цыплята вырастают к осени.
8. О деле судят по результатам.
9. Одну хорошую книгу прочесть полезнее, чем семь плохих.
10. Если не знаешь дела, не берись за него.
11. Кузнец, который работает не торопясь, часто успевает больше, чем тот, который торопится.
12. Чтобы сделать работу лучше, нужно о ней хорошо подумать.
13. Хорошее качество зеркала зависит не от рамы, а от самого стекла.
14. Если уж поехал куда-нибудь, то с полдороги возвращаться поздно.

Одна часть фраз такова, что их смысл соответствует пословицам, а остальные фразы лишь внешне по составу слов напоминают пословицы, но ничего общего с ними не имеют по смыслу. Так, например, если среди пословиц будет «Не в свои сани не садись», то среди фраз будет такая, как «Не нужно братья задело, которого ты не знаешь», и такая: «Зимой ездят на санях, а летом на телеге». Первая фраза соответствует по смыслу пословице, а вторая лишь внешне похожа на нее, но никакой общей идеи с пословицей не содержит. Таким образом, фраза оказывается примерно в 2 раза больше, чем пословица. Таково же соотношение метафор и фраз.

Метафоры

1. Золотая голова. 2. Железный характер. 3. Ядовитый человек. 4. Каменное сердце. 5. Зубастый парень. 6. Глухая ночь.

Фразы к метафорам

1. Умная голова.
2. Художник сделал статуэтку с позолоченной головой.

3. Золото ярче железа.
4. Человек высек на скале сердце.
5. Сильный характер.
6. Железо тверже меди.
7. Железная дорога.
8. Мальчик наелся сладостей и заболел.
9. Злой человек.
- 10.Его укусила ядовитая змея.
- 11.Черствое сердце.
- 12.Он всегда с камнем за пазухой.
- 13.Больной вместо лекарства глотнул яду.
- 14.У Ивана были крепкие и здоровые зубы.

3. Экспериментатор раскладывает на столе слева от больного пословицы или метафоры одну под другой, столбиком. Затем экспериментатор дает больному в перемешанном виде пачку таблиц с фразами и предлагает: «Положите рядом с каждой пословицей соответствующую ей по смыслу фразу». При этом экспериментатор предупреждает больного, что «не ко всем пословицам найдутся подходящие фразы, а многие фразы не подходят ни к одной пословице».

После того как больной выполнил это задание, экспериментатор спрашивает его, в чем он видит сходство фраз и пословиц, в чем их общая идея.

Форма протокола

Пословицы или метафоры		Подобранные фразы	Объяснение
Например: железо..."	"Куй	Кузнец, который работает...	

4. Обилие фраз, из которых нужно выбрать нужные, провоцирует соскальзывания и неточности суждений у тех больных, у которых мышление

нецеленаправленно и диффузно. Центр тяжести задания как бы переносится с задачи понимания переносного смысла пословиц на задачу соотнесения одного смысла другому.

Выявляется конкретность и поверхностность суждений олигофренов, диффузность и неопределенность суждений больных с сосудистыми и иными органическими поражениями мозга, соскальзывания и паралогические суждения больных шизофренией.

Примером не столь выраженных расстройств мышления являются следующие решения больной, свидетельствующие о диффузности, нечеткости ее суждений.

Задание 4.

Исследование критичности мышления

Необходимый материал: заранее подготовленный небольшой рассказ с пропущенными в отдельных фразах словами, например:

«Лев стал... и не мог ходить на... . Тогда он решил жить хитростью: залег в своей берлоге и притворился... . И вот другие звери стали приходить навещать больного... . А когда они приходили, он набрасывался на них и... . Пришла лисица, но в берлогу не вошла, а остановилась. у... . Лев спросил у нее: «Что же ты не войдешь ко мне?» А... отвечала: «Я вижу много следов, которые ведут к твоей... , но не вижу..., которые вели бы обратно».

Ход выполнения задания:

Испытуемому предъявляется текст рассказа. Он должен его прочитать и вставить пропущенные слова. Экспериментатор должен сделать вывод о качестве выполненной работы. Анализ вставленных испытуемым слов дает возможность определить не только степень критичности мышления испытуемого, но и выявить нарушения целенаправленности и мотивации его мышления. Оценивая результаты, следует исходить из того, что критичность мышления представляет собой умение действовать, исходя из адекватно осознаваемой цели задания, умение контролировать и исправлять свои дей-

ствия.

ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Особенности мышления умственно отсталых детей дошкольного и школьного возраста.
2. Особенности мыслительных операций умственно отсталых детей дошкольного и школьного возраста.
3. Связь мышления умственно отсталого ребенка с другими познавательными процессами.
4. Личностные нарушения мышления (критичность, целенаправленность, мотивация).

ЛИТЕРАТУРА

1. Белопольская Н.Л. Дифференциально-психологическая диагностика детей с интеллектуальной недостаточностью / Н.Л. Белопольская, В.И. Лубовский // Детская патопсихология. Хрестоматия / Сост. Н.Л. Белопольская. – М.: Когито – Центр, 2004. – С. 32 – 45.
2. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С.Д. Забрамная.– М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 89 с.
 1. Замбацявичене З.Ф. К разработке стандартизированной методики для определения уровня умственного развития нормальных и аномальных детей // Дефектология. – 1984. - №1. – С.28 – 33.
 2. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2003. – 391 с.
 3. Некоторые особенности наглядно-образного мышления у детей-олигофренов // Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж.И. Шиф. - М., 1965.- С.14 –41.
 4. Особенности мышления учеников с недостатками умственного развития при решении учебных задач // Психология умственно отсталых школьников / В.Г.Петрова, И.В.Белякова. – М.: Академия, 2004. – С. 134 – 137.

5. Особенности психолого-педагогического изучения детей с отклонениями в развитии на разных возрастных этапах // Психолого-педагогическая диагностика / И.Ю.Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др. – М.: «Академия», 2003. – С. 127-155.
6. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями интеллекта // Дошкольная олигофренопедагогика / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: ВЛАДОС, 2005. – С. 20-54.
7. Рубинштейн С.Я. Развитие мышления умственно отсталых школьников. Методы исследования мышления // Экспериментальные методики патопсихологии / С.Я. Рубинштейн. - М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 1999. - С. 318 – 338.
8. Синев В.Н. О развитии мышления учащихся вспомогательной школы // Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью / В.Н. Синев В.Н., Е.А. Билевич. – М., 1976.
9. Соловьев И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей / И.М. Соловьев. - М., 1966.

Заключение

В заключение следует подчеркнуть необходимость расширения традиционных подходов к психологической диагностике детей с интеллектуальной недостаточностью за счет более полного учета их аффективно-личностных характеристик. Проводя дифференциально-психологическую диагностику детей с интеллектуальной недостаточностью, нельзя оценить их умственные возможности вне сферы развивающегося самосознания в дошкольном и младшем школьном возрасте. Решение интеллектуальных задач у дошкольника всегда включено в более широкий контекст его жизнедеятельности, общения. Особенно важно иметь это в виду, когда рассматривается деятельность детей со снижением интеллекта. Поэтому, например, оценка уровня понимания смысла ситуации, в которой ребенок находится или которую себе представляет, дает больше информации о его интеллектуальных возможностях, чем результат выполнения тестового задания. А понимание смысла ситуации непосредственно связано с деятельностью эмоционального воображения дошкольника и через него с эмоциональным предвосхищением ситуации и способностью к идентификации.

Таким образом, предлагаемый подход позволяет решить многие сложные проблемы дифференциально-психологической диагностики детей с интеллектуальной недостаточностью.

План / протокол психологического обследования

Ребенка _____
(фамилия, имя, возраст ребенка)

Дата _____ специалист _____
(Ф.И.О.)

Диагностическая гипотеза и план обследования	Протокол обследования (методики, особенности выполнения)
Дифференциация умственной отсталости и нарушений активности и внимания	
1. Исследование мыслительных операций	1. Исследование уровня развития процессов обобщения и отвлечения:
	2. Исследование уровня осмысления проблемной ситуации:
	3. Исследование процесса абстракции:
	4. Исследование критичности мышления:
2. Исследование внимания	1. Изучение устойчивости внимания:
	2. Изучение переключения внимания:
	3. Изучение распределения внимания:
3. Исследование восприятия	1. Исследование глазомера:
	2. Исследование целостности восприятия:
	3. Исследование дифференцированности зрительных восприятий:
	4. Исследование особенностей обозрения многопредметного пейзажа:
	5. Восприятие времени
	6. Восприятие пространства:
	7. Слуховые восприятия
	8. Осязание
4. Исследование памяти и представлений	1. Исследование объема слухоречевого запоминания, объема отсроченного воспроизведения:
	2. Исследование опосредствованного запоминания (по А.Н. Леонтьеву):
	3. Исследование опосредствованного запоминания (пиктограмма):
	4. Исследование логической и механической памяти:
	5. Исследование зрительной памяти:

	6. Исследование словесно-логической памяти:
	7. Исследование условий продуктивного запоминания:
	8. Исследование полноты и точности представлений:

Приложение 2

Примерное распределение времени диагностической деятельности с детьми с различными вариантами несформированности познавательной деятельности

Виды работ	Возраст детей (в годах)						
	3-5	5-6	6-7	7-8	8-10	10-12	13-17
<i>Первичное индивидуальное обследование</i>							
1	2	3	4	5	6	7	8
1.1. Выяснение истории развития	До 30	До 30	До 35	До 40	До 40	До 45	До 45
1.2. Обследование ребенка	15x4	15x4	20x4	20x4	25x4	25x4	90-120
1.3. Консультирование родителей	35-45	35-45	45-60	До 60	До 60	До 60	До 60
1.4. Анализ результатов и написание психологического заключения	От 40 до 80 минут						
<i>Повторное индивидуальное обследование</i>							
2.1. Повторное (динамическое) обследование ребенка	15x3	15x3	20x3	20x3	20x3	20x4	До 90
2.2. Повторное консультирование родителей	15-20	15-20	15-30	15-30	До 30	До 30	До 30
2.3. Анализ результатов и написание динамического заключения	От 25 - 45 минут						
<i>Групповое диагностическое обследование</i>							
3.1. Групповое обследование детей	—	—	—	До 45	До 45	До 90	До 90
3.2. Групповое обследование родителей	От 45 до 80						
3.3. Анализ результатов и написание заключения на одного ребенка	До 30	До 30	До 30	До 30	45	45	45
3.4. Групповой анализ и заключение	3—5 часов на группу из 12—15 человек						

Рекомендации к психолого-педагогическому изучению особенностей познавательной сферы детей дошкольного возраста

При анализе выполнения того или иного задания, направленного на исследование познавательной сферы, с нашей точки зрения, необходима оценка следующих показателей:

1. Адекватность поведения - в первую очередь, в самой ситуации обследования (один из основных неспецифических критериев оценки развития ребенка).

2. Мотивационный аспект выполнения задания - принятие задания, формы, в которой происходит его подача, для того чтобы ребенок это задание «принял».

3. Целенаправленность деятельности - возможность удержания задания на протяжении всей работы или, наоборот, импульсивность при его выполнении. Также необходимо учитывать динамику изменения характера деятельности в зависимости от различных условий обследования, в том числе и его длительности, а также степени мотивированности ребенка. По сути дела, речь идет о сформированности произвольного компонента деятельности, необходимого для продуктивной работы.

4. Доступность задания в целом - в том числе и собственно понимание инструкций. Как раз трудности понимания инструкций могут возникать не только у детей с тотальным недоразвитием в силу специфики их интеллектуальной деятельности. Очень часто задание не понимается из-за длинной и сложной формулировки самой инструкции. Именно поэтому в технологии проведения обследования изучение объема слухоречевой памяти выносится в начало работы с ребенком в качестве одного из ключевых моментов. Точно также препятствием для понимания задания может стать сложность описывающей его речевой конструкции, что, в свою очередь, является показателем недостаточной сформированности одного из компонентов (уровней) пространственных

представлений, а именно - квазипространственных представлений. Реже трудности понимания инструкции могут быть обусловлены грубыми нарушениями фонематического восприятия или снижением остроты слухового восприятия в целом.

5. Доступный уровень сложности задания, которое выполняет ребенок, должен соотноситься со средними возрастными результатами выполнения, то есть оцениваться с точки зрения соответствия возрасту.

6. Общая результативность выполнения предъявляемых заданий и ее соответствие возрастным нормативам.

7. Стратегия деятельности ребенка является не менее важным показателем при оценке и анализе выполнения заданий интеллектуального плана. В этой связи могут быть выделены и проанализированы следующие виды стратегии деятельности:

- *хаотическая*, то есть деятельность без учета результативности выполнения собственных попыток, ошибок, проб;
- действия *методом «проб и ошибок»*, то есть достаточно целенаправленные действия (может, даже и неверные), но с частичным учетом проведенных проб и сделанных ошибок;
- *целенаправленное выполнение задания* (с предварительными пробами - примериваниями в перцептивно-действенном плане);
- *целенаправленное выполнение с собственным «упреждающим» программированием и контролем* деятельности (например, с предварительным зрительным соотнесением).

8. Критичность к результатам собственной деятельности. Этот показатель также является одним из наиболее важных «неспецифических» критериев оценки состояния ребенка, который трудно переоценить при проведении дифференциальной диагностики и постановке психологического диагноза.

Неоспоримой представляется также и важность оценки потенциала познавательной деятельности ребенка. Анализ необходимых и достаточных для выполнения тех или иных заданий видов помощи, ее объема и степени развер-

нутости является наиболее важным, с точки зрения оценки специфики психического развития в целом. Подобный потенциал рассматривается нами как *обучаемость ребенка* во всех ее аспектах.

Вид (специфика) и объем необходимой ребенку помощи в выполнении тех или иных заданий при работе с диагностическими материалами и дидактическими средствами в достаточной степени отражает его обучаемость. Можно выделить следующие виды помощи (обучения), выстроенные в логике увеличения ее объема и развернутости для ребенка:

- стимулирующая помощь;
- организующая помощь (создание внешней программы деятельности);
- введение дополнительной наглядности;
- разъясняющая помощь;
- полная развернутая обучающая помощь с дальнейшим переносом на аналогичный материал.

Обучаемость вместе с *адекватностью* и *критичностью* следует рассматривать как совокупность крайне важных дифференциально-диагностических показателей.

Эти и все вышеприведенные показатели должны быть в той или иной степени учтены при анализе выполнения ребенком любой из предлагаемых психодиагностических методик.