«Особенности развития познавательной сферы детей с умственной отсталостью и детей с задержкой психического здоровья»

учитель-дефектолог

Ахмедьянова Н.М.

Мышление как особый психический процесс имеет ряд специфических харак­теристик и признаков.

Первым таким признаком является обобщенное отражение действительности, поскольку мышление есть отражение общего в пред­метах и явлениях реального мира и применение обобщений к единичным предме­там и явлениям.

Вторым, не менее важным, признаком мышления является опосредованное по­знание объективной реальности.

Чаще всего мышление подразделяют на теоретическое и практическое. При этом в теоретическом мышлении выделяют понятийное и образное мышление, а в практическом наглядно-образное и наглядно-действенное.

Понятие — это отражение общих и существенных свойств предметов или явле­ний. В основе понятий лежат наши знания об этих предметах или явлениях. При­нято различать общие и единичные понятия.

Слово «интеллект» происходит от латинского intellectus, в переводе на русский означающего «разумение», «понимание», «постижение». Следует отметить, что единого понимания данного термина до сих пор не существует. Различные авторы связывают понятие «интеллект» с системой умственных операций, со стилем и стратегией решения жизненных проблем, с эффективностью индивидуального подхода к ситуации, требующей познавательной активности, с когнитивным сти­лем и т. д. Другой весьма распространенной точкой зрения стало мнение   
Ж. Пиа­же о том, что интеллект — это то, что обеспечивает адаптацию человека.

Под интеллектом понимается совокупность самых раз­нообразных умственных способностей, обеспечивающих успех познавательной дея­тельности человека.

К основным видам умственных операций относятся: сравнение, анализ и син­тез, абстракция и конкретизация, индукция и дедукция.

В развитии мыслительных операций у детей Пиаже выделял четыре стадии.

Первая стадия — сенсомоторного интеллекта. Она охватывает период жизни ребенка от одного года до двух лет и характеризуется развитием способности вос­принимать и познавать предметы реального мира, составляющие окружение ре­бенка. Причем под познанием предметов предполагается осмысление их свойств и признаков. При помощи органов чувств и своих движений ребёнок открывает окружающий мир, начинает видеть связь между собственными действиями и их последствиями. Он начинает понимать, что сам он — нечто отдельное от внешнего мира. Но «внутренний план» пока недоступен ребёнку, он манипулирует только конкретными предметами.

К концу первой стадии ребенок становится субъектом, т. е. выделяет себя из окружающего мира, осознает свое «Я». У него отмечаются первые признаки воле­вого управления своим поведением, и помимо познания предметов окружающего мира ребенок начинает познавать самого себя.

Вторая стадия — дооперационального мышления — относится к возрасту от двух до семи лет. Этот возраст, как известно, характеризуется развитием речи, поэтому, активизируется процесс интериоризации внешних действий с предметами, фор­мируются наглядные представления. В это время у ребенка наблюдается проявле­ние эгоцентризма мышления, что выражается в трудности принятия позиции дру­гого человека. В это же время наблюдается ошибочная классификация предметов из-за использования случайных или второстепенных признаков.

Ребёнок постепенно начинает формировать «внутренний план». Теперь он учится использовать символы: карандаш — это градусник, а крышка от коробки — лодка. Дооперациональной эта стадия называется потому, что ребёнок ещё не в силах воспринять некоторые виды опыта.

Например: - предметов, которые лежат в ряд, по мнению ребёнка, становится больше, если их расставить с большими промежутками;

- даже после нескольких проб дошкольник не в силах понять, что если перелить воду из высокого и узкого стакана в низкий и широкий, то количество воды не изменится;

- ребёнок считает, что кусок пластилина уменьшится, если из шарика его раскатать в колбаску;

-  верёвка станет короче, если её изогнуть.

Если научить дошкольника правильному ответу и объяснению — он воспримет эту информацию. Но стоит чуть изменить эксперимент, и ребёнок снова начнёт давать прежние ответы. При этом закон сохранения количества предметов (например, шариков) он начинает понимать раньше, чем закон сохранения вещества (например, воды или пластилина) и обратимость операций.

Мышление ребёнка на этой стадии эгоцентрично: он с трудом может понять, что кто-то имеет другую точку зрения, отличную от его собственной. Отчасти и этим объясняется ограниченность его возможностей на дооперациональной стадии.

Третья стадия — стадия конкретных операций с предметами. Эта стадия начи­нается в возрасте семи-восьми лет и длится до 11-12 лет. Ребёнок уже может не только использовать символы, но и манипулировать с ними на логическом уровне. Например, складывать и вычитать несуществующих коров, объединять предметы в классы. Он начинает понимать сохранение вещества (если разделить комок пластилина на много маленьких комочков, его не станет меньше) и обратимость операций. Однако он пока решает все задачи по отдельности, и решение зависит от содержания задачи. Обобщать ребёнок ещё не умеет.

Решив задачку про Васю и яблоки, первоклассник может зависнуть над такой же задачей про Люсю и огурцы — просто потому, что для него это пока разные задачи. Второклассник уже вполне в силах понять, почему квадрат — разновидность четырёхугольника, а утка — разновидность птицы. Но если спросить его, кого в мире больше, уток или птиц, квадратов или прямоугольников, то он, скорее всего, не найдёт объяснения и начнёт рассуждать о том, что и уток, и птиц «очень много». И имеет на это полное право. Ведь хотя восьмилетка и умеет классифицировать, для понимания отношений между частью и целым нужно нечто более — логическое мышление. А оно развивается позже.

Четвертая стадия — стадия формальных операций. Она охватывает период от 11-12 до 14-l5 лет. При этом следует отметить, что развитие сформированных на данной стадии операций продолжается на протяжении всей жизни. Теперь подростку доступно конкретное и абстрактное логическое мышление. Он может вообразить себе несуществующие объекты, мыслить по аналогии, понимать метафоры, становиться на точку зрения другого человека. Теперь он может решать задачи «в общем виде», и яблоки с собаками для примера ему не нужны. Чтобы мыслить, подростку уже не требуется связь с реальными физическими объектами или фактическими событиями. Операции полностью перешли во внутренний план.

Термином "умственная отсталость" в дефектологии обозначается стойко выраженное снижение познавательной деятельности, возникшее на основе органического поражения ЦНС, которое может быть различным по тяжести, локализации и времени наступления. При нарушении умственного развития главными и ведущими неблагоприятными факторами оказывается слабая любознательность (ориентировка) и замедленная обучаемость ребенка, т.е. его плохая восприимчивость к новому. Это внутренние биологические («ядерные») признаки умственной отсталости (Л.С. Выготский, 1983).

Общими чертами для всех детей с нарушением интеллекта помимо их позднего развития и снижения умственных способностей являются также нарушения всех сторон психики: моторики, сенсорики, внимания, памяти, речи, мышления, высших эмоций.

Мышление: мыслительная деятельность у умственно отсталых дошкольников формируется с особенно большими трудностями. Для них характерно использование наглядно действенной формы мышления. Задания. Требующие наглядно-образного мышления, вызывают у дошкольников еще больше затруднения, поскольку дети не могут сохранить в своей памяти показанный им образец и действуют ошибочно. Наиболее сложными для дошкольников оказываются задания, выполнение которых основывается на словесно-логическом мышлении.

Для мышления учащихся с нарушением интеллекта характерны еще в большей степени те же черты, что и для сенсорной деятельности: беспорядочность, бессистемность имеющихся представлений и понятий, отсутствие или слабость смысловых связей, трудность их установления, инертность, узкая конкретность мышления и чрезвычайная затрудненность обобщений. Дети способны лишь к самым элементарным обобщениям. Они могут установить различия между отдельными предметами; при обучении способны объединить предметы в определенные группы (одежда, животные и др.). Однако различия между отдельными предметами и явлениями устанавливаются ими только в пределах конкретного; при необходимости отвлечения от конкретной ситуации они становятся беспомощными. Понятийные обобщения у детей с нарушением интеллекта образуются с большим трудом, часто заменяются ситуационными обобщениями или отказом от всякого обобщения. Такие дети не могут расположить по порядку картинки, на которых в определенной последовательности изображены события; они кладут их беспорядочно, без учета изображенного содержания. Составить связный рассказ из нескольких сюжетных картинок дети также не могут.

С особой яркостью недостатки мышления умственно отсталых детей проявляются при обучении грамоте или счету. Такие дети могут научиться чтению, однако осмыслить текст многие из них не в состоянии. Воспитанники не могут обобщить прочитанное, у них наблюдается ярко выраженная фрагментарность восприятия, из-за чего предложения текста оказываются логически не связанными между собой. Допущенных ошибок дети не замечают, и, соответственно, не могут их исправить. Это говорит о неосознанном, механическом усвоении материала.

С возрастом и в результате обучения у детей накапливаются представления и элементарные понятия, но они мало связаны между собой. Их суждения очень бедны, не самостоятельны: они повторяют заимствованное от окружающих их людей без переработки на основе собственного опыта. Многое в их суждениях является простым подражанием.

Специфика мыслительной деятельности умственно отсталых детей во многом обусловлена нарушением критичности их мышления, из-за чего школьники плохо контролируют правильность выполнения собственных действий, а также действий, исходящих от других детей и взрослых, и не испытывают при этом потребности проверить истинность полученных выводов и результатов. Неумение оценивать верность своих мыслей и действий в соответствии с требованиями объективной реальности находит выражение в самых различных вариантах некритичности мышления, связанной с пассивностью восприятия, недифференцированностью представлений, ослаблением произвольной коррекции своих и чужих действий.

Внимание: Для умственно отсталых детей свойственно пассивное непроизвольное внимание, сопровождающееся чрезмерной отвлекаемостью. Для них характерна также неспособность распределения внимания между различными объектами. Оно обнаруживается в таком поведении ребенка, как нетерпение, задавание не относящихся к теме урока вопросов, выкрикивание отдельных реплик. С возрастом у учеников вспомогательной школы несколько возрастает объем произвольного внимания, его устойчивость и возможность распределения, однако по длительности активной концентрации они значительно уступают своим нормально развивающимся сверстникам.

Ощущения и восприятие:

- дети умственной отсталостью имеют серьезные дефекты и, как следствие, у них идет замедленное формирование целостных образов;

- у них трудности дифференцированного восприятия, т.е. трудно различают отдельные личностные свойства, качества предметов (не различает выражение лиц людей на картине);

- малый объем воспринимаемого – одновременно умственно отсталый ребенок может воспринимать не более 1-го объекта (5-7 норма). При восприятии другого объекта он теряет образ предыдущего;

- пассивность восприятия – не может сам исследовать предмет;

- недостаточная константность ощущения и восприятия – это сохранение величины объектов при их удалении;

- плохо усматривают связи и отношения между объектами;

- плохо различают сходные предметы (белку путают с кошкой, часы с компасом);

- инактивность психического процесса – рассматривая предмет, не стремиться рассматривать его во всех деталях, разобраться во всех свойствах, он довольствуется только узнаванием предмета;

- страдает слуховое восприятие – ребенок с трудом различает звуки речи.

Память: слаборазвита, плохо запоминают, заучивают и воспроизводят. Для усвоения материала им приходится многократно зубрить. Дети-олигофрены не способны выделить в материале главное, составить план и не устанавливают внутренние связи.

Речь: отдельные слова начинает произносить в 2-3 года, а строить фразы в 5-6 лет. Словарный запас невелик, носит конкретный ситуативный характер. Дети с трудом воспринимают отдельные слова, звуки. Им сложно соотносить слова с предметами, различать отдельные звуки, сходные по составу. Долго не усваивает новые слова. Особенно плохо различает сходные согласные звуки, окончания слов и это препятствует усвоению грамматическому формированию. Трудности восприятия мешают овладеть письмом, чтением.

Задержка психического развития (ЗПР) – это нарушение нормального темпа психического развития. ЗПР является одной из наиболее распространенных форм психической патологии детского возраста.

У детей с ЗПР нет нарушений отдельных анализаторов и интеллектуальной недостаточности, в то время как отмечается незрелость сложных форм поведения и целенаправленной деятельности при быстрой истощаемости, утомляемости и нарушении работоспособности.

Отличие этих двух нарушений определяются следующими особенностями. У детей с ЗПР нет нарушений отдельных анализаторов и интеллектуальной недостаточности, в то время как отмечается незрелость сложных форм поведения и целенаправленной деятельности при быстрой истощаемости, утомляемости и нарушении работоспособности. В отличие от детей с умственной отсталостью у детей с ЗПР более высокий уровень познавательной деятельности, они обладают относительно хорошо развитой речью, значительно более высокой способностью к запоминанию учебного материала.

Особенности развития познавательной сферы детей с ЗПР:

Внимание. Неустойчивость внимания, сниженная концентрация, снижение объема внимания, повышенная отвлекаемость, все это приводит к снижению продуктивности.

Ребенок продуктивно работает в течение 5-15 минут, затем в течение какого-то времени 3-7 минут отдыхает, накапливает силы для выполнения следующего задания. В момент отдыха ребенок как бы выпадает из деятельности, занимается посторонними делами.

Мышление. Страдает наглядно-образное мышление (в большинстве случаев (60%) детям требуется многократное повторение задания и оказание различных видов помощи), затруднение в словесно-логическом мышлении (в большинстве случаев детям мешает бедность понятийного словаря и неумение устанавливать логическую связь или понять взаимоотношение предметов и явлений), наглядно-действенное мышление нарушено в меньшей степени (в целом развитие этого уровня мышления идет наравне с нормально развивающимися сверстниками).

Отставание в развитии мышления – одна из основных черт, отличающих детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников. Отставания в развиии мыслительной деятельности у детей с ЗПР проявляются во всех компонентах структуры мышления (Т.В, Егорова. У.В, Ульянкова, Т.Д. Пускаева, В. И. Лубовской и др.), а именно:

- в дефиците мотивационного компонента, проявляющемся в крайне низкой познавательной активности, избежании интеллектуального напряжения вплоть до отказа от задания;

- в нерациональности регуляционно-целевого компонента, обусловленной отсутствием потребности ставить цель, планировать действия методом эмпирических проб;

- в длительной несформированности операционного компонента, т.е. умственных операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения сравнения;

- в нарушении динамических сторон мыслительных процессов.

У детей с ЗПР неравномерно развиваются виды мышления. Наиболее значительно выражено отставание в словесно-логическом мышлении (оперирующем представлениями, чувственными образами предметов), ближе у уровню нормального развития находится наглядно-действенное мышление (связанное с реальным физическим преобразованием предмета).

Развитие речи имеет свои особенности. Речь детей с ЗПР в целом развивается с отставанием от возрастной нормы и обладает рядом особенностей. Для них характерна недостаточность межанализаторного взаимодействия, т.е. они с трудом образуют слуходвигательные, зрительнодвигательные и слухозрительные связи. Они с трудом определяют связь между звуком и буквой, что значительно осложняет процесс обучения чтению и письму. Словарь характеризуется бедностью, неточностью, недифференцированностью. Он представлен преимущественно бытовой, обиходной лексикой, с преобладанием слов с конкретным хорошо им известным значением. Такие дети замедленно включают в свою речь новые слова, понятия, полученные в процессе обучения.

У детей с ЗПР память значительно ослаблена (ограничены объем запоминания, продолжительность запоминания смысловой информации, уменьшены скорость, полнота, прочность и точность запоминания). Им свойственны резкие колебания продуктивности воспроизведения, они быстро забывают изученное. Недостатки памяти резко снижают продуктивность познавательной деятельности.

Дети с ЗПР значительно хуже воспроизводят словесный материал, тратят на припоминание заметно больше времени. Заметно страдает самоорганизация мнемонической деятельности. Они не умеют использовать рациональные приемы запоминания, испытывают затруднения в контроле своих действий и результатах запоминания.

Особенно значимым при ЗПР является нарушение кратковременной памяти, поскольку этот вид памяти лежит в основе долговременной памяти. Общей особенностью кратковременной памяти детей с ЗПР в сравнении с памятью нормально развивающихся детей является ее малый объем, медленное нарастание продуктивности при повторных предъявлениях, нарушения порядка в воспроизведении словесных и цифровых рядов, низкая избирательность.

Отмечаются недостатки в развитии непроизвольной памяти. Одной из основных причин недостаточной продуктивности непроизвольной памяти у детей с ЗПР является снижение их познавательной активности. При этом наглядный материал запоминается ими лучше вербального и в процессе воспроизведения является действенной опорой.

Восприятие. У детей с ЗПР наблюдается низкий уровень развития восприятия. Это обнаруживается в необходимости более длительного времени для приема и переработки сенсорной информации; в недостаточности; фрагментарности знаний детей об окружающем мире; в затруднении при узнавании предметов, находящихся в непривычном положении, контурных и схематических изображений. Сходные качества этих предметов воспринимаются ими обычно как одинаковые. Эти дети не всегда узнают и часто смешивают сходные по начертанию буквы и их отдельные элемент; часто ошибочно воспринимают сочетания букв и т.д.

**Основные отличия.**

Несмотря на схожесть симптоматики, следует знать их отграничение. **Кратко можно выделить такие различия:**

1. **Природа заболевания.** Это главный критерий. Олигофрения вызвана поражением коры головного мозга, что делает ее необратимой.
2. **Возможность развития**. Дети с ЗПР, получающие достаточно внимания от родителей и проходящие дополнительное обучение на дому, со временем могут улучшить свои показатели в анализе информации, обобщении, социальной адаптации, внимании, речи.
3. **Симптоматика.** Умственная отсталость имеет тотальный характер – нарушения проявляются во всех сферах. При ЗПР отклонения можно наблюдать лишь в некоторых аспектах.

Литература.

1. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития:Учеб. пособие. -М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001.-136 с.

2. Лубовский В.И. Дети с задержкой психического развития./В.И. Лубовский, Л.И. Переслени. – М.: Просвещение, 2003. – 164 с.

3. Обучение детей с задержкой психического развития./ Под ред. В.И. Лубовского. – Ярославль.: Изд-во Академия развития, 2004. – 269 с.

4. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.

5. Переслени Л.И. Задержка психического развития – вопросы дифференциальной диагностики./ Л.И. Переслени, Е.М. Мастюкова, // Вопросы психологии. 2003. №1.