



Современные образовательные
технологии в социальной сфере

**«ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЦ С
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ»**

План:

- особенности развития предметной деятельности при интеллектуальной недостаточности;
- особенности овладения игровой деятельностью детьми с умственной отсталостью;
- развитие продуктивных видов деятельности при интеллектуальной недостаточности;
- общение как вид деятельности умственно отсталого ребенка.

Особенности развития предметной деятельности при интеллектуальной недостаточности

Известно, что у ребенка раннего возраста ведущей деятельностью является предметная, в процессе которой происходит развитие моторики, восприятия, мышления, речи и других процессов. Предметные действия и предметная деятельность в должной мере у ребенка с интеллектуальной недостаточностью не формируются, интерес к предметному миру остается весьма низким, кратковременным.

Нарушение эмоционального контакта со взрослым, присущее умственно отсталому ребенку, сказывается на характере первых действий с предметами – хватании, а также на развитии восприятия, связанного в этот период с хватанием. У детей с нарушениями интеллекта нет активного хватания, не формируется зрительно-моторная координация, восприятие свойств предметов (большие и маленькие предметы в норме дети хватают по-разному, в зависимости от формы), выделение предметов из ряда других.

Ослабленность направленности на познание функциональных свойств предметов, отсутствие установления прямой зависимости между способами практического действия и значением объекта, общая эмоциональная обедненность являются основными причинами недоразвития предметного действия.

В начале дошкольного периода происходят некоторые сдвиги в овладении неспецифическими манипуляциями, которые проявляются, например, в том, что ребенок тянет игрушку в рот, но не пытается ее рассматривать, не выполняет с ней практических действий (не стучит ею по ладошке и т.д.).

Предметная деятельность этих детей к трем годам оказывается неполноценной. В раннем детстве у таких малышей не сформирована структура предметной деятельности как сочетание познавательных установок «Что это?», «Что может делать?», «Зачем нужен?». Наблюдается недостаток опыта предметных действий, недоразвитие всех составляющих данной деятельности как ведущей в этом возрасте. Дети обнаруживают значительную беспомощность в мире окружающих предметов. Их действия с предметами остаются на уровне манипуляций, часто неспецифических (бросание предметов и игрушек на пол, постукивание ими, попытки сосать и грызть предметы и игрушки и т.п.).

При интеллектуальной недостаточности сложным для ребенка является переход от предметных манипуляций к предметно-специфическим действиям. Без специального обучения они не возникают, т.к. требуют достаточно развитой общей и мелкой моторики, восприятия.

В младшем дошкольном возрасте эти дети овладевают в основном специфическими манипуляциями, которые должны лечь в основу формирования зрительно-моторной координации и выделения свойств и отношений признаков.

Наряду с использованием игрушки по ее назначению (катание машины, убаюкивание куклы, кормление мишки и т.п.) наблюдаются и неадекватные действия (кладут машину в детскую коляску, вставляют самолет в окно домика и т.п.). Наблюдается затрудненность перерастания предметного действия в игровое.

Особенности овладения игровой деятельностью детьми с умственной отсталостью

Возникновение и развитие игровой деятельности не происходит одномоментно. Данный процесс характеризуется плавным переходом от предметной деятельности к игровой. К концу раннего возраста, при нормальном развитии, у ребенка формируются элементы игровой деятельности. Однако настоящее игровое действие начинает развиваться, когда в игре появляются предметы-заместители, само игровое действие начинает носить знаковый (символический) характер.

В развитии игровой деятельности А.Н. Леонтьев выделяет *два больших периода: предметно-игровая деятельность* (действие с предметами, усвоение игровых действий, логики их выполнения; освоение предметно-специфических действий, развитие отобразительной, а затем формирование сюжетно-отобразительной игры) и *ролевая игра* (возможность общения детей со сверстниками; прохождение этапов принятия роли, появление в действиях новых предметов-заместителей; сюжетно-ролевой игры рядом; совместной сюжетно-ролевой игры; коллективной игры).

Проблему игровой деятельности детей с нарушением интеллекта рассматривали Л.Б. Баряева, А.П. Зарин, Н.Д.Соколова и другие. Психологические особенности и закономерности развитие игровой деятельности и ее влияние на сенсорное развитие детей с интеллектуальной недостаточностью изучали А.А. Катаева, Е.А. Стребелева и другие. Результаты этих исследований показали, что основными причинами, тормозящими самостоятельное последовательное становление игры, являются низкий уровень познавательной активности, запаздывание в сроках овладения двигательными функциями, предметными действиями, речью, эмоциональным и ситуативно-деловым общением со взрослыми.

Формирование игровой деятельности у детей с интеллектуальной не-достаточностью происходит в более поздние сроки, чем у нормально развивающихся сверстников. В дошкольном возрасте у детей с интеллектуальной недостаточностью активно развивается предметная деятельность, поэтому игровая деятельность, не имея достаточной базы, формируется не так активно.

Под влиянием целенаправленного обучения и воспитания у ребенка можно сформировать специфические манипуляции и орудийные действия. У дошкольников орудийные действия возникают как подражание действиям взрослого и закрепляются в стереотипы, т.е. ребенку сложно перенести действие на другие предметы, в новые условия. На четвертом году жизни у детей с интеллектуальной недостаточностью можно обнаружить множество неадекватных действий с предметами, к шести годам их становится заметно меньше.

У детей долго отсутствует интерес к сюжетно-образным игрушкам. К началу дошкольного детства ребенок с нарушением интеллекта, как правило, не проявляет интереса к ним, на короткое время его может привлекать внешний вид, но не возможность действовать с игрушками. Особенно примечательным является отношение к кукле, которая воспринимается так же, как и иные игрушки. Кукла не вызывает адекватных радостных эмоций и не воспринимается в качестве заместителя человека. По отношению к игрушкам-животным дошкольник с нарушением интеллекта не проявляет заинтересованного эмоционального интереса. Его действия с ними напоминают манипуляции с кубиками и машинками. Среди необученных детей встречаются такие, которые любят попробовать игрушку «на вкус». Они пытаются отгрызть кусочек от цветного кубика, лизнуть матрешку. Такие действия в основном характерны для детей, страдающих глубоким интеллектуальным нарушением, однако в ряде случаев они вызваны просто неумением действовать с игрушками, отсутствием опыта их использования в соответствии с функциональным назначением.

Нормально развивающийся ребенок использует любые окружающие его предметы для реализации игрового замысла. Эта способность применять предметы-заместители появляется у него к началу дошкольного детства. Дошкольники с отклонениями в развитии склонны к использованию игрушек, являющихся копией реальных предметов окружающей действительности. Функция замещения спонтанно у них не формируется. Детей необходимо учить использовать различные предметы в других функциях и применять в играх (кубик – мыло, стол, стул и т.п.; стул – мотоцикл, лошадка и т.п.). Неумение этих детей использовать предметы-заместители

вытекает не только из особенностей их познавательной деятельности, в частности, конкретности мышления, недоразвития воображения, но также из того, что в процессе обучения игре эти предметы применялись недостаточно. В действиях с игрушками у детей пяти-шести лет появляются процессуальные действия, но предметы-заместители не используются. Ребенок не способен заменять реальные действия на воображаемые или слово.

Вне специально организованного обучения к концу дошкольного возраста игровые действия детей с нарушением интеллекта достигают лишь уровня процессуальных действия, когда ребенок непрерывно повторяет один и тот же процесс: снимает и надевает одежду на куклу, строит и разрушает постройку из кубиков, достает и ставит на место посуду. Характерно многократное стереотипное повторение одних и тех же действий (катание машины, кормление, укачивание куклы, однообразное раскладывание кубиков и т.п.), осуществляемых без эмоциональных реакций, безучастно, в то время как нормально развивающиеся сверстники ярко и разнообразно выражают свои эмоции, возникающие по ходу игры (заботливость, одобрение, удивление, несогласие и т.п.).

Формирование ролевой игры осуществляется достаточно специфично. Дети с нарушениями интеллекта не могут длительное время, в отличие от сверстников, заниматься игрой. Кратковременность, неустойчивость, формальность игровых действий приводят к отсутствию погружения в игровую ситуацию. Недостаточный уровень сформированности представлений об окружающем мире отражается в бедности содержания игры. Произвольность игровых действий затрудняется тем, что ребенку трудно придерживаться игровых

правил и даже осознать их. Ролевая игра не всегда переходит в самостоятельную деятельность ребенка.

Речевое сопровождение игры у детей с интеллектуальной недостаточностью из-за системного недоразвития речи отличается большим количеством неадекватных высказываний. Речь не выполняет планирующую функцию, т.е. с ее помощью ребенок не обозначает содержание игры, характер и поведение героя, не может об этом рассказать партнерам по игре. Характерным для детей с нарушением интеллекта является также выполнение игровых действий без сопровождения речи. Они, как правило, действуют молча. С большим трудом овладевают речевым содержанием, без которого невозможно протекание сюжетно-ролевой игры. В самостоятельных играх используют заученные фразы, не внося в них никаких изменений.

Ролевое общение в процессе игры происходит стереотипно, с помощью заученных реплик. Только в старшем дошкольном возрасте дети с отклонениями в интеллектуальном развитии начинают обозначать роль словом (я – врач, я – шофер и т.д.), понимают ее и выполняют ряд действий, соответствующих ей. Однако даже в конце дошкольного возраста дети не могут самостоятельно взять на себя роль и действовать в соответствии с ней до конца игры. Некоторые берут на себя роль, но оказываются не в состоянии действовать в соответствии с ней до завершения игры. Поэтому принятие роли чаще всего происходит под руководством педагога, которые не только помогает детям вспомнить последовательность развертывания сюжет и основные действия, совершаемые персонажами, но и принимает участие в игре. В таких условиях большинство старших дошкольников

принимают роли на себя и действуют в соответствии с ними до конца игры.

Если ребенка не обучать игре, то игровая деятельность самостоятельно не возникает и не развивается, ведущим видом деятельности до четырех-пяти лет остается предметная. Недоразвитыми оказываются все компоненты игровой деятельности. Перед ребенком не стоит конкретная, значимая для него цель. Он просто выполняет те или иные действия с игрушками, зачастую на уровне манипуляций, нередко неспецифических. Лишь под влиянием длительного обучения к семи-восемью годам у некоторых детей формируется умение поставить цель в самостоятельной игре (отвезти товар в магазин, продавать продукты в магазине и т.д.) и подготовить все необходимое для ее достижения (договориться с другими детьми, отобрать необходимые игрушки, найти место для и игры и т.д.).

Дошкольники с нарушением интеллекта долго не обнаруживают потребности в игре, т.е. не складывается потребностно-мотивационный компонент. Будучи включены в игру, они длительное время не проявляют интереса к ее процессу и игрушкам, действуют безразлично, пассивно подчиняясь требованиям взрослого. Потребность в игре возникает лишь под влиянием обучения и особенно ярко проявляется на седьмом-восьмом году жизни. В этом возрасте у некоторых детей появляется избирательный интерес к игрушкам, любимые игрушки. Однако у многих этот интерес является разлитым, недифференцированным, не наблюдается глубокого поглощения игрой. Случайные раздражители отвлекают их внимание от игры и приводят к ее разрушению.

В процессе самостоятельных игр дошкольники с нарушением интеллекта воспроизводят отдельные игровые действия и их цепочки в таком варианте, в каком они предлагались в процессе обучения. Поэтому можно говорить, что они шаблонны, стереотипны. Как правило, ребенок не вносит в действия ничего от себя, не проявляя тем самым свою индивидуальность.

Характерным является также и то, что вплоть до начала школьного возраста игровые действия таких детей носят развернутый характер, они излишне детализированы, весьма реально отображают подлинные действия людей. В играх этих детей не наблюдается, как это имеет место у нормальных сверстников, замещения отдельных действий в цепочке словом или символическим жестом. Таким образом, дошкольники с нарушением интеллекта способны в своих играх отразить процесс деятельности людей, а не их отношения.

Дошкольники с нарушением интеллекта обычно играют неинтенсивно. Они не проявляют в играх инициативы и творчества, оказываются не способными действовать в воображаемой ситуации и с воображаемыми предметами. Действия «как будто», «понарошку», типичные для нормальных детей этого возраста, у них, как правило, отсутствуют. Они достаточно быстро уходят от игры и начинают заниматься другой деятельностью.

Наблюдения за играми хорошо обученных детей приводят к заключению, что они достаточно «автоматизированы», сконцентрированы на операционной (предметной) стороне деятельности. В играх редко раздается смех и плач «понарошку», интонации ровные, нет места сколько-нибудь выраженным чувствам.

К причинам эмоциональной бедности игры такого ребенка следует отнести не только несомненные биологические факторы, но и своеобразную эмоциональную депривацию, возникающую на ранних этапах детства.

Таким образом, у детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются изменения в структуре и динамике игры. Страдают практически все ее компоненты: из-за недоразвития мотивационной сферы ребенок не может выделить мотив и цели игры, для него очень сложен процесс планирования вследствие отсутствия произвольности поведения, ребенок не способен доводить начатое дело до конца и приходить к определенному результату. Отклонения в структуре игры выражаются в том, что у детей с нарушением интеллекта ее компоненты появляются в более поздние периоды и, как правило, имеют тенденцию сохраняться в качестве ведущей деятельности длительное время.

Исследования Е.С. Слепович, Н.Д. Соколовой, опыт работы специальных дошкольных учреждений показывают, что игра дошкольников с нарушением интеллекта претерпевает существенные изменения в процессе их взросления. Однако вне специального обучения игра не достигает уровня, оптимального для каждого конкретного ребенка и, таким образом, не выполняет функции ведущей деятельности в период дошкольного детства.

Развитие продуктивных видов деятельности при интеллектуальной недостаточности

Наиболее изучены в олигофренопсихологии такие продуктивные виды деятельности как конструирование и рисование.

Конструирование как особый вид продуктивной деятельности возникает лишь на определенной ступени развития психики и находится в зависимости от уровня восприятия, мышления, игровой деятельности и степени речевого развития ребенка.

Недоразвитие игровой деятельности в значительной степени сказывается на характере продуктивной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью. Так, до конца дошкольного возраста эти дети в подавляющем большинстве не овладевают предметным рисунком. Их рисование вплоть до поступления в школу остается на уровне хаотического штрихования и носит процессуальный характер. Не составляет исключения и конструктивная деятельность этих детей.

В возрасте четырех-пяти лет нормально развивающиеся дети увлеченно играют со строительным материалом, создают постройки в сюжетно-ролевых играх, а игры становятся их насущной потребностью, отличаясь яркой эмоциональной окрашенностью. У детей с интеллектуальной недостаточностью только возникают самые первые элементарные предметные действия, которые по своему характеру еще не являются игровыми.

Очень своеобразными оказываются их действия, осуществляемые с конструктивными материалами. Действуя с элементами строительных наборов, они чаще всего бесцельно перекладывают их с одного места на другое, хаотически нагромождают друг на друга, сооружают бесформенные

постройки, которые не имеют предметного содержания и никак не объясняются самими детьми (если бы эти постройки получали какое-либо словесное определение со стороны самого ребенка, то они приобрели бы предметную отнесенность). Таким сооружениям свойственна, как правило, крайняя неустойчивость. Некоторые дошкольники специально разбивают постройки, радуясь моменту разрушения. Отсутствие направленности на получение продуктивного результата свидетельствует о том, что эти действия со строительными материалами тоже еще находятся на процессуальном уровне.

Дети еще не осознают возможность особого использования строительных наборов, их продуктивного характера. Они не понимают того, что из деталей можно создавать постройки, имеющие конкретное предметное значение, и использовать их в игре.

Характеризуя конструктивные действия детей с интеллектуальной не-достаточностью, обратим внимание на наличие действий, которые не только не направлены на получение продуктивно-предметного результата, но по своей сущности противоречат конструктивным свойствам строительных материалов. К их числу относятся облизывание, покусывание, отбрасывание, постукивание об стол и пр. Подобные действия можно наблюдать до конца дошкольного возраста, особенно если не проводится специальная работа по обучению умению играть, рисовать, конструировать. Внешне действия напоминают ознакомительное манипулирование, которое осуществляют с новыми предметами нормально развивающиеся дети раннего возраста. Но у детей с нормальным развитием эти действия направлены на активное ознакомление с предметом и обычно проявляются наряду с

другими ориентировочно-исследовательскими манипуляциями: они рассматривают предмет, поворачивают его в руках, переключают из одной руки в другую, приближают и отдаляют от себя и т.д. Такое изучение поглощает ребенка и отличается сильной эмоциональной окрашенностью.

Недостаточностью понимания смысла конструктивных действий можно объяснить и чрезвычайно слабый интерес умственно отсталых детей к конструированию. Чаще всего стремление умственно отсталого ребенка схватить, завладеть строительными деталями продиктовано яркой окраской, необычностью материалов или тем, что эти предметы просто находятся в руках у другого ребенка. Почти никогда интерес к материалам не пробуждается у детей возможностью их функционального использования. Неустойчивость, поверхностность этого интереса подтверждается характером дальнейшей деятельности ребенка: оказавшись у него в руках, желаемые объекты тут же теряют свою привлекательность: ребенок отбрасывает кубики, не ищет их, не пытается достать, попросить. Все это свидетельствует о несформированности подлинного интереса к конструированию.

Представления о предметах, которые нас окружают, отличаются двумя важнейшими свойствами: первое заключается в отражении в сознании ребенка самого объекта («Что это такое?»), второе – в отражении опыта деятельности с этим объектом, опыта его преобразования («Что с ним можно делать? Зачем он нужен?»). Второе свойство представлений (продукт социального развития человека) существенно страдает у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Понимание функционального назначения объектов, которые предстоит конструировать, является обязательным, но не единственным условием успешной деятельности. Для того чтобы воссоздать целостный конструктивный образ предмета, ребенок должен уметь воспринимать признаки и свойства, которые существенны с точки зрения конструктивных особенностей предмета. Это касается восприятия формы, пропорций, пространственного расположения элементов, составляющих целое. Для дошкольника с интеллектуальной недостаточностью овладение способами восприятия – задача сложная, т.к. у детей с ранним органическим поражением ЦНС практическое освоение пространства происходит весьма своеобразно. Они поздно начинают ползать и ходить, манипулировать предметами. Низкие познавательные потребности во многом определяют их малоподвижность, что обедняет знания о расположении, перемещении объектов и в количественном, и в качественном отношении. Поэтому представления о пространстве и пространственных отношениях отличаются грубым недоразвитием.

У таких детей возникают существенные трудности в овладении действиями восприятия. С одной стороны, оказывается недостаточным практическое ознакомление с пространственными свойствами объектов, что вырабатывается в ходе осуществления различных предметных действий – накладывания, совмещения, вталкивания, проворачивания и т.д., с другой – страдает направленность на узнавание, выбор, сопоставление предметов по этим признакам.

Таким образом, недоразвитие всех компонентов деятельности (мотивационный, целевой, операционально-технический, контрольный), слабость подражания, невозможность самостоятельного анализа простейших

образцов, их воспроизведения являются наиболее яркими особенностями конструирования детей с интеллектуальной недостаточностью.

В онтогенезе изобразительная деятельность начинает формироваться уже в раннем возрасте. На доизобразительном уровне дети знакомятся с материалами, их свойствами, способами получения изображения. Важным этапом развития изобразительной деятельности является период «каракуль». В.С. Мухина установила тесную связь рисования и психического развития ребенка. Часто при сходстве внешней формы каракуль меняется их значение для самого ребенка. Вначале каракули появляются как результат простого манипулирования карандашом или ручкой. Ребенка радует сам результат начертания. Затем каракули возникают в результате свободного манипулирования, но с последующей визуальной ассоциацией, т.е. ребенок узнает в каракулях какой-нибудь предмет. Психологи объясняют данное явление началом формирования графического построения как знака. На следующем этапе каракули изображаются как заранее планируемый знак, не несущий в себе изобразительности. Ребенок просто озвучивает желание рисовать. В.С. Мухина отмечает, что второй и третий этапы могут менять свою очередность. На завершающем этапе своего развития каракули рассматриваются как специфический для изобразительной деятельности знак – графическое построение, отражающее черты изображаемого объекта. Ребенок заранее планирует получаемое изображение, обозначая его словом, а затем приступает к его изображению.

Без целенаправленного обучения изобразительная деятельность у детей с интеллектуальной недостаточностью не возникает. Период «каракуль» не появляется стихийно, как у детей в норме. Если ребенка не обучают рисованию, то весь дошкольный возраст занимает доизобразительный период с элементарными каракулями.

Общее психическое недоразвитие, в частности недоразвитие восприятия, речи, игры является препятствием для становления изобразительной деятельности, для ее развития от первых предметных изображений до сюжетного рисования и лепки, в которых дети реализуют свой игровой и жизненный опыт. У большинства из них графическая деятельность до конца дошкольного возраста находится на уровне бесцельного, кратковременного, хаотического черкания.

Изображения, выполненные без помощи взрослого, чрезвычайно примитивны как по форме, так и по содержанию. Целостный образ предмета в рисунке у детей с интеллектуальной недостаточностью создается очень медленно (почти до третьего-четвертого года обучения). Много фрагментарных рисунков, где все части предмета пространственно разъединены. Соединение их в целое сопровождается грубым нарушением расположения частей относительно друг друга (руки у человека растут от головы при наличии туловища; крыша у дома изображена сбоку, а дым идет прямо из потолка; ветки у дерева только с одной стороны). Рисуя даже хорошо знакомые предметы, такие дети очень часто не отражают самые существенные детали (колеса у машины, глаза у людей, окна и двери у домов и т.д.), уделяя внимание деталям второстепенным, что является следствием недоразвития предметно-игровых действий, малого опыта

действий с игрушками, недостаточного осмысления назначения предметов окружающего мира.

Помимо нарушения пространственных отношений, в рисунках своеобразно изображается форма предметов и их частей. Как правило, форма предметов, рисовать которые дети научились на занятиях, передается ими верно. Если же предмет ранее ими не изображался, то его форма в рисунке искажается (человек с квадратной, треугольной головой, треугольными ногами и т.д.). Искажение форм и пространственного расположения частей приводит часто к тому, что дети не узнают предметы на собственных рисунках, спустя даже очень короткое время.

Таким образом, у детей с интеллектуальной недостаточностью можно найти следующие особенности в формировании и развитии изобразительной деятельности: трудности овладения изобразительной деятельностью при спонтанно складывающихся условиях; позднее появление предметных изображений, примитивность, шаблонность рисунка; искажение, упрощение, смешивание форм и других пространственных и качественных признаков объектов; отсутствие целостного изображения, «разорванность» линий, искажение формы, непропорциональность частей изображения; наличие всякого рода нелепостей, обусловленных непониманием смысла изображаемого; цвет в рисунке ребенка с интеллектуальной недостаточностью часто не несет эмоциональной нагрузки. Кроме того, у детей с интеллектуальной недостаточностью сохраняются «прозрачность», «незаслоняемость», схематизм, который характерен для рисунков детей раннего возраста.

Общение как вид деятельности умственно отсталого ребенка

Общение – один из важнейших факторов психического развития ребенка. Только в контакте с другими людьми ребенок усваивает общественно-исторический опыт человечества. Общение, как и другие виды деятельности, имеет мотивы, предмет, средства, содержание и результат. Продуктом общения является образ другого человека или образ самого себя, на основе чего происходит регуляция деятельности.

М.И. Лисиной выделено четыре формы общения: ситуативно-личностная, ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная. Характеристику формы общения определяют: время возникновения формы общения; место, которое она занимает в жизни ребенка; содержание потребности, которая удовлетворяется детьми в ходе общения; ведущие мотивы; основные средства общения, с помощью которых осуществляется взаимодействие с другими людьми.

В онтогенезе *ситуативно-личностное общение* является ведущим у детей до шести месяцев жизни. Оно обуславливает адаптацию ребенка к обстоятельствам жизни и влияет на его выживаемость. Малыш использует различные невербальные способы установления контакта, вокализация и оживление помогают его удерживать. Мотив общения – личный, а содержанием является стремление установления доброжелательного отношения и внимания.

Примерно с шести-семи месяцев у ребенка начинает появляться ситуативно-деловое общение, которое развивается в ходе совместной деятельности со взрослым. Ребенку уже недостаточно доброжелательного отношения, на первый план постепенно выходят деловые мотивы. Экспрессивно-

мимические средства общения дополняются предметными. Дети переходят от манипуляций к предметным действиям. Ситуативно-деловая форма общения помогает ребенку присвоить опыт предметно-практической деятельности на основе сотрудничества со взрослым. В онтогенезе оно сохраняется до трех лет.

У детей с интеллектуальной недостаточностью уже в младенческом возрасте отмечаются особенности общения со взрослым. Долгое время у ребенка не появляется интерес ко взрослому человеку. Комплекс оживления «опаздывает», поэтому у родителей часто складывается впечатление, что ребенок к ним безразличен. Проявления ситуативно-личностного общения М.И. Лисина связывает с появлением улыбки на присутствие взрослого, у детей с нарушениями интеллекта данный вид общения остается ведущим первый, второй и частично третий год жизни.

У детей с интеллектуальной недостаточностью развитие предметно-практической деятельности как ведущей отстает по времени формирования от нормально развивающихся сверстников. Обслуживающее данный вид деятельности деловое общение также не формируется в раннем возрасте. В младшем дошкольном возрасте при организации коррекционно-развивающей работы начинает формироваться ситуативно-деловое общение, которое занимает ведущее место во взаимодействии со взрослым. Однако в его формировании присутствуют особенности: ребенок пользуется в основном невербальными средствами общения, интерес к предметам неустойчив, поэтому время общения со взрослым недостаточно длительно. Общая эмоциональная обедненность большинства таких детей определяет значительное снижение эмоционального отклика на общение взрослого. У детей с

интеллектуальной недостаточностью отмечается несформированность социальной направленности и ведущих личностных новообразований.

Эмоциональное общение ребенка с нарушением интеллекта со взрослым не получает должного развития в раннем детстве, чаще всего оно как бы вытесняется ситуативно-деловым, направленным на обучение конкретным предметным и предметно-игровым действиям. Характерно в этом отношении увлечение родителей и педагогов дидактической игрой при игнорировании отобразительных сюжетных игр.

В онтогенезе у младших дошкольников возникает внеситуативно-познавательное общение. Путь понимания явлений, знакомство со свойствами предметов лежит через общение со взрослыми. Развитие познавательной активности, любознательности выражается в том, что ребенок начинает задавать множество вопросов об окружающей действительности. Ведущим становится познавательный мотив, а взрослый рассматривается как эрудит, способный ответить на любой вопрос, сообщить нужную информацию. Сотрудничество приобретает внеситуативный, творческий характер, возможно обсуждение ситуаций, не связанных с конкретной. Речь становится главным средством общения, которое позволяет передать и получить максимально содержательную информацию. Активное развитие наглядно-образного мышления позволяет формироваться игре, а возможности внеситуативно-познавательного общения — приобрести ребенку знания о взаимосвязи предметов в мире.