



Современные образовательные
технологии в социальной сфере

**«ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ
НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ»**

План:

- особенности развития ощущений и восприятия при интеллектуальной недостаточности;
- особенности внимания у детей с нарушениями интеллекта;
- особенности памяти у детей с нарушениями интеллекта;
- особенности мышления при интеллектуальном недоразвитии
- особенности развития речи при интеллектуальной недостаточности.

Особенности развития ощущений и восприятия при интеллектуальной недостаточности

Ощущения и восприятие – первая ступень познания окружающего мира, это процессы непосредственного отражения действительности.

Ощущения и восприятие играют существенную роль в познании ребенком окружающего мира. Они создают конкретную базу для знакомства с тем, что находится вокруг него, для формирования мышления, являются необходимыми предпосылками практической деятельности. У умственно отсталых детей чаще, чем у нормально развивающихся, имеют место нарушения ощущений различной модальности и, соответственно, восприятия объектов и ситуаций. Замедленная, ограниченная восприимчивость, характерная для умственно отсталых детей, оказывает огромное влияние на весь последующий ход их психического развития.

Особенности восприятия и ощущений умственно отсталых детей очень детально изучены советскими психологами (И.М. Соловьев, К.И. Вересотская, М.М.Нудельман, Е.М. Кудрявцева).

Наиболее разносторонне изучено зрительное восприятие детей с интеллектуальной недостаточностью. Установлено своеобразие восприятия детьми окружающего их пространства. Экспериментальным путем выявлена значительная замедленность зрительного восприятия и его суженный объем. Узость зрительного восприятия уменьшает возможности умственно отсталого ребенка для ознакомления с окружающим миром.

Исследование М.М. Нудельмана показало, что в одном и том же видимом через окно городском пейзаже умственно отсталые дети «усматривали» меньше предметов, чем нормальные дети. Это дает основание говорить о том, что многопредметный участок действительности оказывается для умственно отсталых малопредметным. Эта слабость обзора объясняется особенностями движения взора. «То, что нормальные дети видят сразу, олигофрены – последовательно», – пишет И.М. Соловьев. Умственно отсталый ребенок, осматривая окрестности или улицу, по которой идет, меньше замечает, меньше видит, чем его нормально развивающийся сверстник. Узость восприятия мешает умственно отсталому ребенку ориентироваться в новой местности в непривычной ситуации. Там, где нормальный ребенок, обозревая все происходящее, сразу выделяет главное и ориентируется в ситуации, умственно отсталый ребенок долго не может уловить смысла происходящего и нередко оказывается дезориентированным. И.М. Соловьев отмечает, что при обозрении действительности олигофрены плохо усматривают связи и отношения между объектами.

Исследования Э.А. Евлаховой показали, что умственно отсталые дети не различают выражения лиц людей, изображенных на картинках. Вообще, понимание сюжетных картин и пейзажей («чтение» картин) представляет значительную трудность для умственно отсталых детей: они не понимают перспективы, не различают светотени, частичных перекрытий и т.д.

В этом проявляется еще одна особенность ощущений и восприятий умственно отсталых детей – *их выраженная недифференцированность*.

Недостаточная дифференцированность зрительного восприятия умственно отсталых детей обнаруживается в неточном распознавании ими близких по спектру цветов и цветовых оттенков, присущих тем или иным объектам, в глобальном видении этих объектов, т.е. в отсутствии выделения характерных для них частей, частиц, пропорций и других особенностей строения. Отмечается также снижение остроты зрения, что лишает образ объекта присущей ему специфичности.

Для умственно отсталых детей характерно своеобразное узнавание объектов и явлений. Они склонны отождествлять в некоторой мере сходные предметы. Так, например, по данным Е.М. Кудрявцевой, ученики 1 класса вспомогательной школы принимают белку за кошку, компас – за часы и т.д.

Экспериментальное исследование Ж.И. Шиф показало, что в тех условиях, в которых нормальные дети объединяют в одну группу только сходные цвета, умственно отсталые дети объединяют в одну и ту же группу множество мало сходных оттенков.

Умственно отсталые дети недостаточно умеют приспособлять свое зрительное восприятие к изменяющимся условиям. Если изображения предметов, твердо ориентированных в пространстве, т.е. с четко выраженным верхом и низом, предъявляются ребенку перевернутыми на 90° или 180° , то они воспринимаются как другие объекты, находящиеся в обычном положении. Эти факты свидетельствуют о недостаточной активности восприятия умственно отсталых детей. Об инактивном характере восприятия свидетельствует и неумение умственно отсталых всматриваться, искать и находить какие-либо объекты, избирательно рассматривать какую-либо часть окружающего мира, отвлекаясь от ненужных в данный момент ярких и привлекательных сторон воспринимаемого.

Интересны также исследования более сложных форм восприятия. Так, в исследовании Э.С. Бейн изучен общеизвестный в психологии феномен константности восприятия (сохранение восприятия величины объектов при их различной удаленности от глаз) у умственно отсталых детей. Оказалось, что хотя в основном эта закономерность, т.е. константность восприятия, сохраняется, но все же она значительно меньше, чем у нормальных сверстников. Эта недостаточная константность мешает детям хорошо ориентироваться в пространственном расположении предметов. О том же нарушении сложного восприятия свидетельствуют и данные К.И. Вересотской, доказывающие, что умственно отсталые дети недостаточно воспринимают глубину изображений на картинках.

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

Осмысливание сюжетной картины умственно отсталыми детьми во многом зависит от ее содержания и композиции. Установлено, что восприятие бывает затруднено большим количеством объектов, отсутствием цен-трального объекта, присутствием недостаточно знакомых детям предметов, персонажей, новизной ситуации в целом и т.д. Существенное значение имеют также круг имеющихся у ребенка знаний, умение пользоваться ими, возможность сосредоточить внимание на разглядывании картины. Большую роль играет речевое развитие детей, обеспечивающее правильное понимание задания, точность и развернутость высказываний.

Имеются некоторые экспериментальные данные относительно осязательного восприятия умственно отсталых детей. Были обнаружены пассивность и недостаточная целенаправленность осязательной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью, асинхронность и несогласованность движений их рук, импульсивность, поспешность, недостаточная сосредоточенность всей деятельности и, соответственно, большое количество ошибок при распознавании объектов. Установлено, что объемные изображения предметов дети узнают с большим успехом, чем плоскостные. Умственно отсталые дети обычно удовлетворяются первым распознаванием объекта, которое основано на одном-двух неспецифических признаках, и не делают дополнительных попыток проверить правильность своего решения.

Неменьшая роль в развитии умственно отсталого ребенка принадлежит и иным видам восприятий, в том числе, кинестетическим (например, восприятие положения своего тела в пространстве, проприоцептивные ощущения). Для обеспечения точности движений необходимо осуществлять анализ того сопротивления окружающих предметов, которое должно быть преодолено тем или иным мышечным усилием. Из-за неточности проприоцептивных ощущений движения, которые производит умственно отсталый ребенок, отличаются плохой координированностью.

Большую роль в развитии психики играют слуховые восприятия, которые теснейшим и непосредственным образом связаны с развитием речи. Если дифференцировочные условные связи в области слухового анализатора формируются медленно, это приводит к задержке формирования речи. Это, в свою очередь, обуславливает задержку умственного развития. Можно считать бесспорным, что у всех детей с неполноценной нервной системой способность различать звуки речи возникает с затруднением и опозданием. Среди детей, перенесших поражение мозга, есть и такие, у которых слуховой анализатор пострадал особенно сильно. Такие дети в некотором отношении могут производить впечатление умственно отсталых. В этих случаях необходимо исследовать состояние слуховых восприятий с помощью соответствующих методик. Такое исследование даст возможность отделить подлинную умственную отсталость от вторичных задержек умственного развития, обусловленных дефектом слуховых восприятий.

Состояние слухового восприятия оказывает существенное влияние не только на развитие речи. В повседневной жизни и в труде человек постоянно и незаметно для себя пользуется данными слуховых восприятий. Так, например, по звуку он

находит предмет, который уронил, узнает о действиях других людей или животных, определяет исправность машины, на которой работает, и т.д. Если весь этот сложный мир звуков остается малодоступным для умственно отсталых детей, не удивительно, что они плохо ориентируются в окружающей обстановке.

Не менее важную роль в ориентировке играют восприятия времени и пространства.

Если представить себе, что все эти входные «ворота», через которые воздействия внешнего мира должны проникать в сознание ребенка и формировать его, узки и труднопроходимы, если очертания внешнего мира предстают перед ребенком размытыми, расплывчатыми и лишь немного пробивается внутрь, фиксируется в его представлениях, – понятным становится происхождение его умственной недостаточности. Понятной становится мысль Л.С. Выготского о первичных (ядерных) и вторичных симптомах умственной отсталости. Именно плохие ощущения и восприятия оказываются теми ядерными симптомами, которые тормозят, задерживают развитие высших психических процессов, в частности мышления.

Особенности внимания у детей с нарушениями интеллекта

Внимание – это сосредоточенность и направленность психической деятельности на определенный объект, что предполагает повышение уровня сенсорной, интеллектуальной и двигательной активности.

Внимание – чрезвычайно важный психический процесс. Внимание является базовым психическим процессом, «питающим» все другие психические функции и виды

деятельности. Внимание обеспечивает организованный и целенаправленный отбор поступающей информации, избирательную и длительную сосредоточенность психической активности на объекте или деятельности, а также направленность и избирательность познавательных процессов. Вниманием определяется точность и детализация восприятия, прочность и избирательность памяти, направленность и продуктивность мышления и воображения. Таким образом, от внимания зависят качество и результаты функционирования всей познавательной системы.

Внимание вызывает изменение чувствительности, возникающее вследствие активирующих влияний, исходящих от ретикулярной формации и зависящих, в свою очередь, от регулирующих нисходящих влияний коры головного мозга, главным образом, лобных структур.

Нейрофизиологическое изучение особенностей активирующих влияний позволило установить, что они могут проявляться в двух формах. Первая форма – это неспецифическая (генерализованная, диффузная) активация корковых отделов головного мозга. Такая активация возникает в ответ на появление любого нового раздражителя, воздействующего на рецепторные образования органов чувств (анализаторов). Неспецифическая активация повышает чувствительность коры к поступающей информации, способствуя ее обнаружению, распознаванию и запоминанию.

Именно возникновение генерализованной активации в ответ на сенсорные сигналы является проявлением ориентировочной реакции, обеспечивающей базовое включение в любую деятельность.

Нейрофизиологические исследования М.Н. Фишман, Л.И.Переслени, Э.С. Ополинского, Л.А. Рожковой показали, что ориентировочная реакция при умственной отсталости значительно слабее по сравнению с аналогичными показателями как нормально развивающихся детей, так и детей с сенсорными нарушениями и быстро угасает.

Вторая форма – анализирующая. В связи с тем, что выраженность ориентировочной реакции и возникновение вероятностного прогнозирования обеспечиваются закономерностями вовлечения регулирующих нисходящих влияний ассоциативных, лобных структур, особую значимость приобретают сведения о сроках морфофункционального созревания этих структур и их корково-подкорковых связей в онтогенезе. В процессе нормального возрастного развития наиболее интенсивное дифференцирование этих отделов головного мозга отмечается в 6-7 лет, а окончательно завершается их морфофункциональное созревание лишь к 18-20 годам.

При любой патологии развития и особенно в случаях повреждающих воздействий на мозг на ранних этапах эмбриогенеза, а также в постнатальный и период первого года жизни наиболее чувствительными к экзогенным вредностям оказываются филогенетически наиболее молодые и поздно формирующиеся в онтогенезе ассоциативные, лобные структуры головного мозга. Именно этим можно объяснить корреляцию между тяжестью психического недоразвития и низкими показателями психофизиологических реакций в экспериментах по измерению времени реакции на простые и сложные сигналы. Детям с общим психическим недоразвитием требуется больше времени для опознания сигнала, и само опознание неустойчиво.

Недостаточность внимания, особенно произвольного, отмечается многими исследователями. Для умственно отсталых детей свойственно пассивное непроизвольное внимание, сопровождающееся чрезмерной отвлекаемостью. Причем у одних детей через 10-15 мин работы наблюдаются двигательное беспокойство, подвижность. Другие становятся вялыми и пассивными.

Низкий уровень произвольного внимания связан с недоразвитием волевых качеств у умственно отсталых детей. Для них характерна также неспособность распределения внимания между различными объектами. Оно обнаруживается в таком поведении ребенка, как нетерпение, задавание не относящихся к теме разговора вопросов, выкрикивание отдельных реплик.

У так называемых возбудимых олигофренов особенно резко проявляется отвлекаемость, двигательная расторможенность, в то время как у заторможенных детей эти черты выражены в меньшей мере.

С возрастом у умственно отсталого ребенка при специально организованном обучении несколько возрастает объем произвольного внимания, его устойчивость и возможность распределения, однако по длительности активной концентрации они значительно уступают своим нормально развивающимся сверстникам.

Особенности памяти у детей с нарушениями интеллекта

Память заключается в запечатлении, сохранении и последующем узнавании или воспроизведении того, что было у человека в прошлом опыте. Обычно выделяют вербальную (словесную), зрительную и моторную (двигательную) память.

Процессы памяти умственно отсталых детей характеризуются многими особенностями. Объем запоминаемого материала детьми с умственной отсталостью существенно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников. Как показали исследования, умственно отсталые дети усваивают все новое очень медленно, лишь после многих повторений, быстро забывают воспринятое и, главное, не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике.

Чем более абстрактным является подлежащий запоминанию материал, тем меньшее его количество запоминают дети. Так, ряды, составленные из хорошо знакомых слов, обозначающих предметы, умственно отсталые дети запоминают менее успешно, чем ряды картинок, изображающих отдельные объекты. В свою очередь ряды картинок детям запомнить труднее, чем ряды, объединяющие реальные предметы.

Точность и прочность запоминания словесного и наглядного материала низкая. Воспроизводя его, дети многое пропускают, переставляют местами элементы, составляющие единое целое, нарушая их логику, часто повторяются, привносят новые элементы, основываясь на различных, чаще всего случайных ассоциациях. При этом умственно отсталые дети, характеризующиеся преобладанием процессов возбуждения, обнаруживают особенно отчетливо выраженную

склонность к привнесениям. Дети, которые относятся к числу заторможенных, запоминают меньший объем материала, но количество привнесений у них незначительно.

Это основные, пользуясь термином Л.С. Выготского, «ядерные» свойства памяти умственно отсталых детей, а именно: замедленный темп усвоения всего нового, непрочность сохранения и неточность воспроизведения.

Характерной особенностью всех умственно отсталых детей является неумение целенаправленно заучивать и припоминать. Умственно отсталые дети обычно пользуются непреднамеренным (непроизвольным) запоминанием. Они запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным. В текстах дети выделяют эмоционально насыщенные фрагменты. Воспринимая их, они радуются, огорчаются, всем своим видом, жестами, возгласами передавая отношение к происходящему. Именно эти части текста дети наиболее хорошо запоминают даже в тех случаях, когда не они определяют основное содержание прослушанного.

Продуктивность непроизвольного запоминания ребенка с умственной отсталостью зависит от характера выполняемой работы. Если его деятельность носит активный характер, то результаты оказываются более высокими, чем при пассивном отношении к заданию.

Первое воспроизведение словесного материала оказывает доминирующее влияние на последующие репродукции детьми с интеллектуальным недоразвитием. Вопреки повторным прослушиваниям текста они вновь и вновь допускают ошибки и неточности, отмечавшиеся в первой репродукции.

Умственно отсталые дети испытывают серьезные трудности при запоминании материала. Однообразные, многократные повторения не оказывают существенного положительного влияния на результаты мнемической деятельности. Важно модифицировать повторения, устанавливая таким образом разнообразные связи между новым и уже известным детям материалом.

Помимо перечисленных недостатков памяти умственно отсталых детей (замедленность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения, эпизодическая забывчивость), следует также отметить несовершенство их памяти, обусловленное плохой переработкой воспринимаемого материала.

Далеко не все впечатления внешнего мира усваиваются и воспроизводятся человеческим мозгом. У нормального человека в процессе запоминания впечатления внешнего мира подвергаются классификации, отбору, переработке. Этот процесс переработки и отбора подлежащих запоминанию впечатлений тесно связан с другой особенностью или чертой человеческой памяти, а именно с опосредствованным характером запоминания. Отбирая нужное, существенное, подлежащее сохранению, человек пользуется для лучшего удержания этого материала каким-либо обозначением, чаще всего словом (опосредованное запоминание).

В исследованиях А.Н. Леонтьева показано, что опосредствованные приемы запоминания малодоступны умственно отсталым детям.

Л.В. Занков в своем исследовании показал, что «соотношение непосредственного и опосредствованного запоминания у учащихся вспомогательной школы динамично, изменчиво. Учащиеся младших классов еще не умеют

пользоваться приемами. Слабость мышления, мешающая умственно отсталым детям выделить существенное в подлежащем запоминанию материале, связать между собой отдельные его элементы и отбросить случайные, побочные ассоциации, резко понижает качество их памяти».

Особенности мышления при интеллектуальном недоразвитии

Мышление представляет собой обобщенное, опосредованное отражение внешнего мира и его законов, общественно обусловленный процесс познания, наиболее высокий его уровень. Оно имеет последовательно возникающие в онтогенезе ребенка и затем взаимодействующие наглядно-действенную, наглядно-образную и словесно-логическую формы, которые не сменяют друг друга, но взаимно дополняют и развиваются на всем протяжении его жизни.

Бедность наглядных и слуховых представлений, крайне ограниченный игровой опыт, малое знакомство с предметными действиями, а самое главное – плохое развитие речи лишают умственно отсталого ребенка той необходимой базы, на основе которой должно развиваться мышление. Ж.И. Шиф и В.Г.Петрова пишут, что «мышление умственно отсталых детей формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности».

Мыслительная деятельность у умственно отсталых дошкольников формируется с особенно большими трудностями. Для них характерно использование наглядно-действенной формы мышления. Причем, решая ту или иную задачу, они прибегают преимущественно к методу проб и

ошибок, повторяя пробы в неизменном виде и, соответственно, получая все время один и тот же неверный результат.

Эта же особенность мышления (неспособность учитывать результаты предыдущих действий, выполнение действий по аналогии даже при отсутствии положительного результата) сохраняется и в последующем. Данная особенность, согласно И.М. Соловьеву, является проявлением стереотипности мышления умственно отсталого ребенка.

Умственно отсталый ребенок мыслит конкретно, обобщения ему не-доступны. Мыслить конкретно – значит оставаться во власти единичных наглядных образов, не умея понять скрытое за ними общее, существенное. Мыслить конкретно означает также неумение пользоваться при решении задач теми мыслительными операциями и формами мышления, которые были «открыты» человечеством в ходе его развития.

Так, например, М.В. Зверева и А.И. Липкина пришли к выводу, что умственно отсталые дети, сравнивая предметы, проявляют склонность к установлению различия, не умея в то же время уловить сходство. Профессор Л.В. Занков обнаружил, что при сравнении предметов или явлений умственно отсталые дети часто опираются на случайные внешние признаки, не выделяя существенных признаков. Их суждения относительно сравниваемых предметов строятся иногда по типу: «Воробей серенький, а ворона каркает», иначе говоря, суждение имеет форму сравнения, а по сути таким сравнением не является.

Основной недостаток мышления умственно отсталых детей – слабость обобщений – проявляется в том, что дети плохо усваивают правила и общие понятия. Они нередко заучивают правила наизусть, но не понимают их смысла и не знают, к каким явлениям эти правила можно применить.

Следующий недостаток – слабость регулирующей роли мышления. Умственно отсталые дети не умеют пользоваться в случае необходимости уже усвоенными умственными действиями. Так, например, задания, требующие наглядно-образного мышления, вызывают у дошкольников еще большие 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. Если некоторые задания выполняются детьми, то их деятельность при этом предоставляет собой не столько процесс мышления, сколько припоминания. Дети запоминают некоторые словесные выражения и определения, а потом с большей или меньшей точностью воспроизводят их.

У умственно отсталых детей младшего школьного возраста отмечается недостаточность всех уровней мыслительной деятельности. Их затрудняет решение даже простейших практически действенных задач, таких, как объединение разрезанного на 2-3 части изображения знакомого объекта, выбор геометрической фигуры, по своей форме и величине идентичной соответствующему, имеющемуся на плоской поверхности углублению («почтовый ящик») и т.п. Дети выполняют подобные задания с большим количеством ошибок, после многих попыток. Причем одни и те же ошибки многократно повторяются ими, поскольку они, не достигнув успеха, не изменяют способа действия.

Еще большие трудности вызывают у школьников с умственной отсталостью задачи, предусматривающие использование наглядно-образного мышления. Так, имея перед собой цветную картинку, изображающую определенное время

года, школьники далеко не всегда могут определить, какой сезон передает рисунок.

Наиболее сложными являются задания, требующие от детей словесно-логического мышления. Они часто не понимают даже несложные тексты, содержащие временные, причинные и другие зависимости. Умственно отсталые дети воспринимают материал упрощенно, опускают многие значимые его части, изменяют последовательность смысловых звеньев текста, не устанавливают необходимых взаимоотношений между ними.

Мыслительные процессы у умственно отсталых младших школьников протекают весьма своеобразно. Выполняемый ими анализ зрительно воспринимаемого реального предмета или его изображения отличается бедностью, непоследовательностью, фрагментарностью. Обычно он говорит о таких частях, которые выступают из общего контура фигуры, не соблюдая при этом какого-либо порядка.

В тех случаях, когда дети под руководством взрослого последовательно выполняют с предметом практические действия, которые, казалось, должны были бы привлечь их внимание к его особенностям, производимый ими анализ обогащается незначительно. Совершаемые ими действия не объединяются целью рассмотрения объекта. Значительные положительные сдвиги имеют место, когда от ребенка требуют оречевления получаемых результатов. Но и при этих условиях обнаруживается неупорядоченность, бессистемность самостоятельно выполняемого анализа, называние того, что бросается в глаза, без выделения главного, существенного.

Умственно отсталый ребенок часто не обдумывает своих действий, не предвидит их результата. Это, как уже говорилось, означает, что ослаблена регулирующая функция мышления.

Этот недостаток тесно связан с так называемой не критичностью мышления. Некоторым умственно отсталым детям свойственно не сомневаться в правильности своих, только что возникших предположений. Они редко замечают свои ошибки. Умственно отсталые дети даже не предполагают, что их суждения и действия могут быть ошибочными. Неумение сопоставить свои мысли и действия с требованиями объективной реальности носит название не критичности мышления. Указанная особенность мышления в большей или меньшей степени присуща многим умственно отсталым детям.

Особенности развития речи при интеллектуальной недостаточности

Речь – это исторически сложившаяся форма общения посредством языка, обеспечивающая сохранение и передачу опыта и знаний, добытых предыдущими поколениями. Речь – орудие человеческого мышления, средство организации и контроля его деятельности, а также выражения эмоций.

Грубые недостатки речи умственно отсталых детей привлекали к себе внимание исследователей на самых ранних этапах становления дефектологии и расценивались как один из основных критериев аномалии умственного развития. Не имея ни повреждений слуха, ни отклонений в строении речевых органов, эти дети овладевают речью замедленно. Они позднее, чем это бывает в норме, начинают понимать обращенную к ним речь и пользоваться активной речью.

Становление речи умственно отсталого ребенка осуществляется свое-образно и с большим запозданием. Он позднее и менее выражено вступает в эмоциональный контакт с матерью. В возрасте около года у него можно наблюдать патологическую реакцию на речь взрослого. Она проявляется в

том, что звуковые комплексы, произносимые детьми, бедны и характеризуются сниженной эмоциональной окрашенностью. У них слабо выражено стремление подражать речи взрослого. Они не реагируют на простейшие ситуативные команды, улавливают лишь интонацию, но не содержание обращенной к ним речи.

Звучащая речь долгий срок слабо интересуется умственно отсталых дошкольников. Они недостаточно прислушиваются к ней. Однако они постепенно, кто скорее, кто медленнее, но все же овладевают элементарным речевым общением даже в тех случаях, когда семья не оказывает им реальной помощи и они не посещают специального дошкольного учреждения. Это связано с необходимостью, живя среди людей, взаимодействовать с окружающими.

Первые малочисленные слова, неточно произносимые, появляются у умственно отсталых дошкольников в 2-3 года или даже в 5 лет. Это преимущественно имена существительные – названия предметов ближайшего окружения и глаголы, обозначающие часто выполняемые действия. Отдельные дошкольники даже в 5 лет пользуются лепетными словами или произносят лишь первый слог нужного слова. Фонетический строй речи почти у всех детей к началу школьного обучения оказывается сформированным далеко не полностью. Исключения встречаются весьма редко.

Старшие дошкольники хотя и с трудом, но пользуются речевым общением. Их затрудняет участие в беседе. Тем более сложным оказываются рассказ по картинке, пересказ услышанного простого текста или словесная передача увиденного или пережитого события. Это удается им сделать лишь при помощи вопросов и подсказок.

Ту или иную степень недоразвития речи можно наблюдать в высказываниях детей и младших и старших классов. Оно обнаруживается и в затруднениях, имеющих место при овладении произношением. Это дает основания говорить о более позднем и дефектном, по сравнению с нормой, развитии у умственно отсталых детей фонематического слуха, играющего столь важную роль в становлении правильного произношения и обучении грамоте.

Определенную роль играют также отклонения, которые отмечаются в моторной сфере умственно отсталых детей, в том числе и в движении их речевых органов.

Умственно отсталые – слышащие и говорящие дети. Это обстоятельство существенно облегчает работу с ними. Однако недостатки произношения затрудняют общение с ними.

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

Научить умственно отсталого ребенка изолированно произносить тот или иной звук или исправить неточное произношение отдельных звуков не очень сложно. Однако весьма трудно ввести уже поставленный звук в активную речь

ребенка. На это требуется длительное время – года два и больше. Сложившиеся у них косные стереотипы речевого поведения изменяются медленно.

Словарь младших школьников с умственной отсталостью беден. Он состоит преимущественно из имен существительных и глаголов. Среди существительных преобладают слова, обозначающие часто встречающиеся детям, знакомые им предметы. Глаголы используются преимущественно бесприставочные. Имена прилагательные занимают незначительное место в общем составе словаря. Они представляют собой неконкретные характеристики типа «большой», «маленький», «хороший», «плохой». Крайне редко встречаются прилагательные, характеризующие личностные свойства и качества человека.

Слова, которыми располагают дети, используются ими в приближенных, неспецифических значениях. Так, слово «хороший» употребляется в значении «добрый», «веселый», «красивый», «послушный», «чистый» и др.

Для речи умственно отсталых детей свойственно существенное преобладание пассивного словаря над активным.

Используемые детьми младшего школьного возраста предложения являются преимущественно простыми, состоящими из 1-4 слов. Построение их не только примитивно, но часто и неправильно. Сложные, особенно сложноподчиненные, предложения начинают употребляться детьми обычно на старших годах обучения, что свидетельствует о затруднениях в плане понимания и отражения различных взаимозависимостей между объектами и явлениями окружающей действительности.

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

Для социальной адаптации человека очень важно его общение с другими людьми, умение вступить в беседу и поддержать ее. Ученики младших классов редко бывают инициаторами диалогов. Это связано с недоразвитием их речи, с узким кругом интересов и мотивов, их непреодолимой стеснительностью и неумением начать беседу, понять высказывание или вопрос собеседника и вразумительно ответить ему. Дети не умеют в достаточной мере слушать то, о чем их спрашивают. Поэтому в одних случаях они молчат, в других отвечают невпопад или эхологически повторяют часть заданного им вопроса. Ответы, состоящие из одного-двух распространенных предложений, хотя бы и коротких, можно услышать от них нечасто.

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