

*Звонарева Анастасия Вячеславовна  
Педагог дополнительного образования  
МБОУ школа-интернат №13  
Г. Челябинск*

Особенности обучения детей легкой степени олигофрении

**Общая характеристика понятий «мышления» и «умственная**

## **отсталость»**

### 1.1 Определение понятия мышления

Мышление — это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психологический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредствованного и обобщенного отражения действительности в ходе её анализа и синтеза. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы.

«У здорового смысла прекрасный нюх, но зато старчески тупые зубы» - так охарактеризовал значение мышления один из его наиболее интересных исследователей К. Дункер.

Что же такое мышление? Прежде всего мышление является высшим познавательным процессом. Оно представляет собой порождение нового знания, активную форму творческого отражения и преобразования человеком действительности. Мышление также можно понимать, как получение новых знаний, творческое преобразование имеющихся представлений.

Отличие мышления от других психологических процессов состоит также в том, что оно почти, всегда связано с наличием проблемной ситуации, задачи, которую нужно решить. В мышлении на основе сенсорной информации делаются определенные теоретические и практические выводы.

На практике мышление как отдельный психологический процесс не существует, оно незримо присутствует во всех других познавательных процессах: в восприятии, внимании, воображении, понятии, речи.

Высшие формы этих процессов обязательно связаны с мышлением и степень его участия в этих познавательных процессах определяет их уровень развития.

Мышление — это движение идей, раскрывающие суть вещей. Его итогом является не образ, а некоторая мысль, идея.

Специфическим результатом мышления может выступить понятие - обобщенное отражение класса предметов в их наиболее общих и существенных особенностях.

Мышление — это особого рода теоретическая и практическая деятельность, предполагающая систему включения в нее действий и операций ориентировочно - исследовательского, преобразовательного и познавательного характера.

Познавательная деятельность начинается с ощущений и восприятий, и затем может произойти переход к мышлению. Однако любое, даже наиболее развитое, мышление всегда сохраняет связь с чувственным познанием, то есть с ощущениями, восприятиями и представлениями. Весь свой материал мыслительная деятельность получает только из одного источника - из чувственного познания. Через ощущения и восприятия мышление непосредственно связано с внешним миром и является его отражением.

Мышление продолжает и развивает познавательную работу ощущений, восприятий и представлений, выходя далеко за их пределы. В реальной познавательной деятельности каждого человека чувственное познание и мышление непрерывно переходит одно в другое и взаимообуславливает друг друга.

Для мыслительной деятельности человека существенна её взаимосвязь не только с чувственным познанием, но и с языком и речью.

Только с появлением речи становится возможным отвлечь от познаваемого объекта то или иное его свойство и закрепить, зафиксировать представление или понятие о нем в специальном слове. Мысль обретает в слове необходимую материальную оболочку. Человеческое мышление, - в каких бы формах оно ни осуществлялась - невозможно без языка.

Всякая мысль возникает и развивается в неразрывной связи с речью. Чем глубже и основательнее продумана та или иная мысль, тем более четко и ясно она выражается в словах, в устной и письменной речи. В слове, в формировании мысли заключены важнейшие необходимые предпосылки дискурсивного, то есть рассуждающего, логически расчлененного и осознанного мышления.

Таким образом, человеческое мышление неразрывно связано с языком, с

речью. Мышление необходимо существует в материальной, словесной оболочке.

Органическая, неразрывная связь мышления с языком отчетливо обнаруживает социальную, общественно - историческую сущность человеческого мышления. Умственное развитие человека необходимо совершается в процессе усвоения знаний, выработанных человечеством в ходе общественно - исторического развития.

Тот факт, что дети усваивают уже известные человечеству знания и делают это с помощью взрослых, не исключает, а, наоборот, предполагает необходимость самостоятельного мышления у самих детей.

Таким образом, мыслительная деятельность - необходимая основа и для усвоения знаний, и для добывания совсем новых знаний в ходе исторического развития человечества.

Мышление — это высшая психическая функция, обеспечивающая обобщенное познание объективной деятельности, способствующая опосредованному осуществлению целенаправленной избирательной деятельности. С.Л. Рубинштейн (1940) писал, что мышление не просто сопровождается действием или действие мышлением; действие — это первичная форма существования мышления. Мышление - не только абстрагирование и обобщение, анализ и синтез, но и единый многосторонний процесс, охватывающий чувственное познание и представление во взаимосвязи внешних и внутренних условий.

В работах Л.С. Гальперина и других при определении понятия мышления подчеркивается, что это многоуровневая деятельность протекает с включением нескольких компонентов, которые находятся в диалектическом единстве и взаимодействии

## 1.2 Виды мышления

Мышление делится на теоретическое и практическое. Теоретическое включает в себя понятийное и образное. А практическое - наглядно-образное и наглядно-действительное.

Теоретическое понятийное мышление — это такое мышление, пользуясь которым человек в процессе решения задачи обращается к понятиям, выполняет действие в уме. Теоретическое понятийное мышление характерно для научных теоретических исследований.

Теоретическое образное мышление отличается от понятного тем, что материалом, который здесь использует человек для решения задачи, является не понятия, суждения или умозаключения, а образы. Таким мышлением пользуются работники литературы, искусства, вообще люди творческого труда, имеющие дело с образами.

Оба рассмотренных вида мышление, как правило, сосуществуют. Они неплохо дополняют друг друга, раскрывают человеку разные, но взаимосвязанные стороны бытия. Теоретическое понятийное мышление дает, хотя и абстрактное, но вместе с тем наиболее точное обобщенное отражение действительным. Теоретическое образное мышление позволяет получить конкретное субъективное ее восприятие.

Отличительная особенность следующего вида мышления - наглядно - образного - состоит в том, что мыслительный процесс в нем непосредственно связан с восприятием мыслящим человеком окружающей действительности и без него совершаться не может. Данная форма мышления наиболее полно и развернуто представлена у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Следующий вид мышления - наглядно - действенное. Его особенность заключается в том, что сам процесс мышления представляет собой практическую преобразовательную деятельность, осуществляемую человеком с реальными предметами. Основным условием решения задачи в данном случае является правильные действия с соответствующими предметами. Этот вид мышления широко представлен у людей, занятых реальным производственным трудом, результатом которого является создание какого - либо конкретного материального продукта.

Все перечисленные виды мышления выступают одновременно и как уровни

его развития.

### 1.3 Определение понятие умственная отсталость

Под умственной отсталостью понимается стойкое нарушение познавательной деятельности, возникшее в результате органического поражения головного мозга.

Правильное понимание умственной отсталости имеет большое теоретическое и практическое значение.

Теоретическое значение верного определения умственной отсталости состоит в том, что она позволяет выделить существенные признаки этого отклонения в развитии и более глубоко понять его сущность и причины.

Практическое значение верного определения умственной отсталости заключается в том, что оно позволяет осуществлять правильный отбор учащихся во вспомогательную школу, адекватно диагностировать эту аномалию и отграничивать её от сходных состояний.

Умственная отсталость не частый, а общий дефект психики. Её причины многообразны. Советский психиатр Г.Е. Сухарева выделяет по этнологии умственной отсталости три группы факторов.

Первая группа - неполноценность генеративных клеток родителей, наследственные заболевания родителей, патология эмбриогенеза.

Вторая группа - патология внутриутробного развития.

Третья группа - родовая травма и постнатальные поражения центральной нервной системы. Глубина дефекта психики ребёнка зависит от времени поражения центральной нервной системы, характеристика перенесённого заболевания, сферы и глубины патологического процесса. Олигофрения - врожденное или рано приобретенное слабоумие. Врожденное слабоумие принято отличать от деменции - приобретенного слабоумия с признаками распада психической деятельности.

По степени тяжести умственной отсталости различают: лёгкую - дебильность, средней тяжести - имбецильность, выраженную степень - идиотию.

Идиотия - самая тяжёлая степень олигофрении.

Встречается примерно у 5% больных, интеллектуальный коэффициент ниже 20. У этих больных отсутствует мышление, память. Эмоции примитивны, речь не развита, больные произносят нечленораздельные звуки или несколько невнятных слов. Создание собственной личности отсутствует. К целенаправленной деятельности неспособны. Часто идиотия сочетается с физическими уродствами, грубыми нарушениями слуха и зрения. Большинство таких больных нуждается в специальном уходе. Многие из них находятся в домах - интернатах для хронических психических больных.

Имбецильность - средняя степень умственной отсталости встречается у 20% больных, интеллектуальный коэффициент составляет 20 - 50. Отвлеченные, обобщение недоступны. Логическая память отсутствует, механическая резко - снижена. Словарный запас беден и включает лишь несколько десятков слов. Произношение нечеткое. К систематическому квалифицированному труду и овладению школьной программой неспособны. Однако при специальном и длительном обучении они могут быть приспособлены к простейшим видам ручной или подсобной работы.

Дебильность - легкая степень олигофрении, регистрируется у 75% больных, интеллектуальный коэффициент - 50 - 70. При данной степени интеллектуальный дефект менее выражен, чем при имбецильности. Заключается он в основном в слабости абстрактного мышления и логической памяти. Круг интересов у них снижен. В речи изобилие словесных штампов. Высшие эмоции не развиты. Они легко внушаемы, некоторые обладают неплохой механической памятью. Обучается во вспомогательной школе по облегченной программе в объеме четырех классов массовой школы.

Дети - олигофрены и умственно отсталые дети, у которых интеллектуальная недостаточность возникла в более поздний период, является практически здоровыми.

Для анализа определения «умственная отсталость» необходимы некоторые пояснения.

В определении подчеркивается только нарушение познавательной деятельности и ничего не сказано об эмоциональной сфере детей.

Но определение умственной отсталости выросло из практики. Основная деятельность детей школьного возраста - учебно - познавательная.

Ребенок, отличающийся даже серьёзными отклонениями в эмоционально - волевой сфере, но без труда усваивающий учебную и трудовую программу массовой школы, не рассматривается как умственно отсталый. Поэтому при определении умственной отсталости на первый план выступает нарушение именно познавательной деятельности.

Если мы проанализируем определение умственной отсталости, то увидим, что утверждать факт умственной отсталости можно лишь при сочетании всех указанных в нем признаков.

Слабослышающий ребенок, если он не был в специальном детском саду, к началу школьного обучения намного отстает от слышащего сверстника по своему умственному развитию. Но можно ли считать такого ребенка умственно отсталым? Разумеется, нет. Специальная монография Т.А.Власовой посвящена проблеме отграничения слабослышащих детей от умственно отсталых.

Сказанное относится ко всем тем, у кого имеется поражение либо недоразвитие какого - либо из органов чувств. Такие дети при отсутствии своевременного обучения могут не только производить впечатление умственно отсталых, но и фактически отставать по умственному развитию от сверстников, но, если органического поражения головного мозга у ребенка нет, если его нервная система здорова, можно с полной уверенностью отрицать наличие умственной отсталости.

Больше всего сомнений обычно возникает в отношении тех детей, которых называют педагогически запущенными. Лишенные по тем или иным причинам надзора со стороны старших, они отстают от своих сверстников по умственному развитию. Кроме того, им часто бывают, свойственны дурные привычки и склонности. Можно ли отнести таких педагогически запущенных



детей к числу умственно отсталых, если даже согласиться с учителями в том, что у них не развиты познавательные процессы и в какой - то мере отсталость неразвитой психики в целом? Нет. Поскольку у педагогически защищенных детей нет органического поражения головного мозга, нервные процессы нормальны. Опыт показывает, что при соответствующем воспитании такие дети могут в дальнейшем нормально развиваться.

Рассмотрим теперь такие случаи, когда поражение головного мозга, несомненно, имело место. Допустим, врач сообщил, что у обследованного им ребенка имеются признаки гидроцефалии. Следует ли из этого, что ребенок подлежит переводу во вспомогательную школу как умственно отсталый? Нет, это совсем не обязательно. У него могут быть признаки гидроцефалии при отсутствии нарушения познавательной деятельности и умственных способностей. Такие дети нередко встречаются в массовой школе.

Бывает и так, что врач установил, что ребенок перенес менингоэнцефалит. Означает ли это, что такой ребенок, несомненно, имеющий поражение головного мозга, обязательно окажется умственно отсталым? Нет. Среди перенесших в детстве менингоэнцефалит есть известные ученые, специалисты с высшим образованием.

Следовательно, наличие одного лишь второго признака, приведенного в определении, также недостаточно для установления умственной отсталости. Только сочетание двух признаков свидетельствует о наличии у ребенка умственной отсталости. Для правильного суждения о наличии всех обязательных признаков, характеризующих умственную отсталость, необходимо заключение, по крайней мере, двух специалистов. Первый дает заключение о состоянии центральной нервной системы ребенка, второй - заключение об особенностях познавательной деятельности. Так в настоящее время практически совместно решается вопрос об умственной отсталости ребенка и о целесообразности его обучения во вспомогательной школе.

Несмотря на атипичность в развитии умственно отсталых детей и школьников, советские дефектологи (В.Г. Петрова, Н.Г. Морозова,

Ж.И.Шиф, С.Я. Рубинштейн, И.П. Еременко и другие) отмечали динамику и значительные потенциальные возможности развития умственно отсталых детей и школьников.

Прогрессивные современные зарубежные дефектологи (Э. Хейсермон, Р. Заззо, Дж. Уортис и другие) разделяют мнение отечественных ученых о том, что умственно отсталые дети обладают значительными потенциальными возможностями психического развития.

## **Проблема мышления умственно отсталых школьников в специальной литературе**

### **2.1 Особенности мыслительных операций 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 целенаправленно поиск решения возникшей проблемы.

Мышление — это обобщенное и опосредованное отражение действительности в её существенных связях и отношениях. Мышление дает возможность познать сущность предметов и явлений. Благодаря мышлению становится возможным предвидеть результаты тех или иных действий, осуществлять творческую, целенаправленную деятельность. Являясь целенаправленной деятельностью, мышление всегда выступает как решение определенной проблемы.

В самом определении умственной отсталости содержится указание на то, что первейшим ее признаком является нарушение познавательной деятельности. Именно это обстоятельство заставило создать обучения умственно отсталых детей особую сеть школ.

У умственно отсталого ребенка наблюдается крайне низкий уровень развития мышления, что, прежде всего, объясняется неразвитостью основного инструмента мышления - речи.

Бедность наглядных и слуховых представлений, крайне ограниченный

игровой опыт, малое знакомство с предметными действиями, а самое главное - плохое развитие речи лишает ребенка той необходимой базы, на основе которой должно развиваться мышление. Очень четко формулируют все эти мысли Ж.И. Шиф и В.Г.Петрова. Они пишут, что мышление умственно отсталых детей формируется в условиях неполноценного чувственно познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности. Следовательно умственно отсталый ребенок оказывается неподготовленным к поступлению в школу. Он очень отличается от здорового ребенка большой конкретностью мышления и слабостью обобщения.

В книге «Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы» приводится большое количество экспериментальных данных, характеризующих неполноценность мыслительных операций умственно отсталых детей.

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 явления умственно отсталые дети часто опираются на случайные внешние признаки, не выделяя существенных признаков.

Сниженные возможности обобщения являются одним из основных недостатков мышления умственно отсталых школьников. В процессе обучения это обнаруживается в трудностях усвоения нового материала, а также в нахождении признаков понятия. Они нередко заучивают правила наизусть, но не понимают их смысла и не знают, к каким явлениям эти правила можно применить.

Раскрывая психические механизмы познавательной деятельности при олигофрении, Л. С. Выгодский говорил о недоразвитые высшие формы мышления как о вторичном синдроме при умственной отсталости, возникающим на фоне органического дефекта. Отрицая фатальную предопределенность предела развития мышления органическим дефектом, Л.

С. Выготский и позже другие исследования в области специальной психологии (М. С.Певзнер, Т. Е.Сухарева, И. М.Соловьев, Л. В.Занков, Ж. И.Шиф и др.) указывают, что, хотя органическое поражение головного мозга и всей центральной нервной системы ограничивает возможности развития интеллекта при умственной отсталости, все же в условиях коррекционного обучения возможно развитие мысленной деятельности. Экспериментально установлено (С. Я.Рубинштейн, Ж.И.Шиф, В. Г.Петрова, Ю.Т.Матасов и др.), что под влиянием коррекционной работы в процессе обучения и воспитания, учащихся вспомогательной школы постепенно развиваются такие свойства мышления, как произвольность, целенаправленность, обобщенность. Однако, это происходит значительно позже, по сравнению с возрастной нормой, и характеризуется специфическими особенностями. В развитии мыслительной деятельности имеют большое значение совершенствование таких операций, как анализ и синтез, сравнение и обобщение, а также их взаимодействия.

Операция обобщения является наиболее сложной, связанной со всеми другими операциями - анализом, синтезом, сравнением.

Обобщение — это высшее, наиболее сложное приобретение человеческого мозга. Из поражения мозга вытекает невозможность обобщения. Если бы в конце жизни ученика вспомогательной школы выяснилось, что ему доступны сложные обобщения, это означало бы, что произошла ошибка - этот человек никогда в детстве и не был умственно отсталым.

Иную точку зрения высказывает Л.С. Выготский. Нисколько не отрицая того факта, что мышлению умственно отсталых детей свойственна конкретность, Л.С. Выготский писал, что недоразвитие высших форм мышления является «первым и наиболее частым осложнением, возникающим как вторичный синдром при умственной отсталости», но осложнением, возникающим не обязательно. Следовательно, по мнению Л.С. Выготского, умственно отсталые дети могут научиться обобщать. Но этот процесс происходит медленнее, чем у здоровых людей.

Мышление, понимание закономерностей, овладение понятиями приводит к

уменьшению связанности наглядной ситуацией, к большей свободе и подвижности действие ребенка. Умение обобщать делает ребенка менее инертным и тугоподвижным, более свободным и гибким. Мысль поднимает ребенка не только над его наглядными представлениями, но и над своими собственными побуждениями и страстями. Особенности оперативной стороны мышления в специальной психологии изучались в плане постепенного перехода ребенка от практических действий с предметами к мысленному анализу и синтезу рассматриваемых объектов и явлений. При этом под анализом подразумевается мысленное расчленение предмета или явления, выделения составляющих его основных частей, сторон, его существенных свойств. В процессе синтеза восстанавливается расчленяемое анализом целое, устанавливаются существенные связи и отношение выделенным анализом элементов, раскрываются существенные связи целого (С. Л. Рубинштейн, 1940). Таким образом, анализ и синтез представляют собой взаимосвязанные и взаимопереходящие стороны мыслительного процесса.

Изучение операций анализа при восприятии различных объектов умственно отсталыми школьниками отражено в работах А. И. Липкиной, 1953; Е. М. Кудрявцевой (1954, 1961). Авторы установили, что умственно отсталые школьники называют меньшее количество частей рассматриваемых предметов, чем их нормальные сверстники. Так, в следствиях А. И. Липкиной умственно отсталые учащиеся 1 класса при рассмотрении пластмассовой пуговицы в свое описание включали только два зрительно воспринимаемых признака (величину, цвет). Другие признаки - форма, материал выделялись только в специально созданных условиях. Признаки, воспринимаемых с помощью осязания, выделялись детьми очень редко. В то же время ученики 1 класса массовой школы называли до пяти различных свойств, в том числе цвет, форму, объем и другие.

Активное развитие мысленных операций происходит в младшем школьном возрасте.

Характерной особенностью, обнаруживающейся при восприятии предметов умственной отсталыми младшими школьниками данным Е. М. Кудрявцевой (1954), является то, что ими преимущественно выделяются внешние признаки, резко бросающиеся в глаза. Так, рассматривая картинки, они называют уши, ноги, хвост собаки или клюв, лапы у птицы, но не выделяют, например, туловище. Перечисление деталей объектов отличается бессистемностью и неупорядоченностью, часто называются рядом расположенные признаки.

В психологии сравнение обычно определяют, как мыслительную операцию, на основе которой при сопоставлении предметов или явлений раскрывается их тождество или различие, и которая с опорой на анализ и синтез при сопоставлении предметов приводит к их классификации. Высоко оценивая сравнение как познавательную операцию и отмечая дидактические возможности его использования при обучении, К. Д. Ушинский (1949) и другие авторы указывали на то, что сравнить предмет с другими предметами — это не только назвать его существенные свойства, но и создать о нем представление, понять его.

И.М.Соловьев и его сотрудники изучали особенности сравнения воспринимаемых объектов учащихся младших классов вспомогательной школы. Затруднение в ходе сравнения у умственно отсталых учеников 1-го класса проявлялись в установлении отношений между частными одного и того же предмета, вместо сравнения двух предметов со сходными признаками. При сравнении двух предметов нередко отмечается переход от описания двух - трех признаков сходства к характеристике одного из предметов.

Умственно отсталые учащиеся по результатам исследования, проведенного В. Г. Петровой (1957), испытывают трудности в отыскании тонких различий сравниваемых объектов как отмечает автор, сравнение становилось более продуктивным, более тонко устанавливались различия между объектами, когда создавались условия помощи извне. Умственно отсталые школьники

отношения сходства устанавливаются упрощенно с преимущественной опорой на зрительно воспринимаемые свойства. Ответы учащихся вспомогательной школы, как правило, не развернуты, характеризуются органической лексикой, Недостаточность словарного запаса препятствует адекватному называнию свойств предмета, ограничивает обозначение связей между его частицами.

Большой вклад в изучение сравнения воспринимаемых объектов умственно отсталыми школьниками был внесен И. М. Соловьевым. Разработанная И. М. Соловьевым психологическая концепция изучения проблемы сравнения способствовало совершенствованию теории обучения. Сначала сравнение рассматривалось автором как признание сходства, которое затем переходит в познание системы отношений признаков, в дальнейшем происходят динамические изменения. Развитие познавательных процессов осуществляется тогда, когда вносится третий объект. В результате сравнения объектов устанавливается не только сходство, но и различие.

Предложенная И. М. Соловьевым экспериментальная модель - одно из значимых изысканий в теории и практике специальной психологии. Автор развил и конкретизировал положение Л. С. Выготского о так называемой зоне ближайшего развития, характеризующиеся тем, что может достичь ребенок с помощью взрослого.

В специальной психологической литературе выделяется такая особенность обобщения у умственно отсталых детей, как конкретность мышления, затрудняющая выделение существенных признаков изучаемых предметов и явлений, обуславливающая недостаточное понимание общего.

Л. С. Выготским и Ж. И. Шиф уже в 30-е годы было отмечено недоразвитые и слабость процессов отвлечения, и обобщение у умственно отсталых детей. Установление наглядных связей для них возможно, в то же время, нахождение общего в единичных объектах крайне затруднено. Особенности мыслительных операций, в том числе и обобщение, исследовались в разные годы в работах Л. В. Занкова, М. В. Зверевой, Е. И. Липецкой, И. М.

Соловьева, М. С. Певзнер, В. И. Лубовского, Б. В. Зейгарник и других. Б. В. Зейгарник (1969) отмечает, что при умственной отсталости при классификации предметов обобщенные формы систематизации понятий заменяются выделением конкретно - ситуационных связей. Например, при выполнении заданий по методике «Четвертый лишний» овощи - фрукты объединяются вместе на основании того, что они продаются в магазине, кошка и собака - на основании того, что живут дома. Помимо снижения уровне обобщения у умственно отсталых детей отмечают также искажение процесса обобщения, при котором суждения отражают случайные свойства предметов и явлений, а не существенных отношение между ними. При установлении логических связей актуализируются неадекватные по содержанию ассоциации, связанные с внешними и случайными признаками.

По данным М.С.Певзнер и В. И.Лубовского (1963) конкретность обобщение у учащихся младших классов вспомогательной школы проявляется в преобладании ситуационного причина объединения изображенных на картинках предметов, в поверхностном усвоении и неустойчивости опосредованных словом понятийных обобщений, которые обнаруживаются у олигофрении к третьему году обучения.

Инертность нервных процессов, нарушения общей нейродинамики на фоне органического поражения главного мозга умственно отсталых отрицательно влияет на участие второй сигнальной системе в формировании всех психических процессов, в том числе, сказываются на характере словесных обобщения. Установлено, что неправильные словесные обобщения в ответах умственно отсталых испытуемых относительно собственных двигательных реакций сочетаются с отсутствием точной словесной дифференцировки сигналов, предъявленных в опытах. (В. И. Лубовский, 1975).

В последнее время в работах ряда авторов (Н. М. Стадненко, 1980; В. Н. Синев, 1988; Ю. Т. Матасов, 1986; О. В. Романенко, 1988; Г. Ткачик, 1986 и других) изучались особенности уровня обобщения умственно отсталых учащихся в плане раскрытия структуры познавательного дефекта развития



мышления.

Одной из значительных работ, проведенных за последнее десятилетие по проблеме изучения особенностей обобщения и коррекции недостатков развития мышления, у умственно отсталых учащихся относится исследование Н. М. Стадненко. Она установила, что у учащихся младших классов вспомогательной школы могут быть выделены различные уровни наглядно ситуационного и образного плана, которые определяются степенью обобщенности словом группы предметов и представляет собой обобщение - группировки. Под влиянием корректного обучения у более старших учащихся вспомогательной школы появляется понятийное обобщение, отличительной особенностью которого следует считать объединение предметов при их классификации на основе существенных признаков и обозначения родовыми понятиями. Чтобы помочь умственно отсталому ребенку найти обобщенный признак, экспериментатору нужно назвать несколько отсутствующих однородных предметов, имеющих понятийное сходство. Например, если ученик не может определить, что ложка — это посуда, то после вопроса: ложка, чашка, тарелка - как это можно назвать одним словом? - он легко подсказывает нужный ответ. Следовательно, умственно отсталый учащийся легче воспроизводит нужное слово, когда называется признак, ориентирований его на родовые названия. Как считает Н. М. Стадненко, показателем развития обобщение может быть не только тип обобщения, но и уровень вербализации при классификации предметов.

Следует отметить, что коррекция недостатков мыслительной деятельности учащихся обуславливает совершенствование личностных свойств индивида, так как характер протекания и результативность мышления непосредственно связаны с умением оценивать и контролировать свои действия, наличием критичности и другими качествами. При олигофрении, как и при других заболеваниях, обусловленных органическим поражением центральной нервной системы, быстрая истощаемость психических процессов отражается на расстройстве произвольных форм внимания, памяти, ослабления

произвольной регуляции волевых усилий, нарушения целенаправленности мышления. Развитие правильного мышления у умственно отсталых детей - трудная, но принципиально делимая задача. Она достигается с помощью специально разработанных олигофрено-педагогических приемов обучения. Одним из важных вопросов этого обучения является обдуманый, методически грамотный переход от наглядного похода к словесно логическому обобщению.

Особенности наглядного мышления учащихся вспомогательной школы были изучены Ж. И. Шиф. По результатам своих исследований Ж. И. Шиф делает вполне закономерный вывод об особенностях и недостатках наглядного мышления умственно отсталых детей. Их наглядные образы недостаточно динамичны, недостаточно направлены преобразуется под влиянием задачи. Однако по мере школьного обучения увеличивается полнота мысленного анализа объектов, совершенствуются приемы наглядного мышления, повышается роль воображения в нем, становится более доступным наглядное обобщение.

Хотя умственно отсталые дети значительно легче усваивают все новое с помощью конкретного показа, привыкая практически оперировать реальными предметами, наглядными пособиями, Выготский предостерегал учителей вспомогательных школ от того, чтобы они, основываясь на этой особенности психики умственно отсталых детей, строили методику обучения только на основе принципа наглядности и опирались на одни конкретные представления. Наглядные методы обучения необходимы, но ими нельзя ограничиваться.

Задача учителя в том и состоит, чтобы помочь ребенку отвлечься от конкретных представлений и перейти к высшей ступени познания - логическому, словесному обобщению.

В то же время слишком быстрый, построенный по образцу массовой школы, способ перехода - вреден. Ошибки обучения, попытки обучать умственно отсталых детей по образцу массовых школ, то есть с неоправданно быстрым

переходом к словесным обобщениям становится иногда причиной неправильного, ограниченного развития их мышления. В. Я. Васильевская и И.М.Краснянская исследовали особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы при осмыслении наглядного материала. Они обнаружили, что при чрезмерно трудном для ребенка задании происходит как бы разобщение его наглядных представлений и словесных знаний. В результате возникают словесные стереотипы, приобретающие косный характер. Лишь специально разработанные методические приемы могут помочь умственно отсталому ребенку построить правильные, содержательные обобщения.

Следовательно, одной из важнейших трудных проблем, от положительного решения которых зависит оптимальное развитие мышления умственно отсталых детей, является вопрос о переходе от наглядного чувственного названия к словесно-оформленному, логическому, обобщенному. В исследовании В. Г. Петровой содержится наиболее удачный ответ на этот вопрос. Она отметила, что на уроках учителя вспомогательной школы обращается только к зрительному анализатору детей.

Мышлению учащихся вспомогательных школ свойственно непоследовательность мышления. Особенно ярко эта черта выражена у тех умственно отсталых детей, которым свойственна быстрая утомляемость. Начав правильно решать задачу, они нередко сбиваются с правильного пути из-за случайной ошибки или случайного отвлечения внимания каким-либо впечатлением. У таких детей нарушается целенаправленность мышления, хотя есть заинтересованность в хорошем выполнении того или иного дела, есть адекватное личностное отношение к нему.

И.М.Соловьев, исследовавший мышление умственно отсталых детей при решении арифметических задач, обнаружил у них тенденцию к стереотипному мышлению. Это тенденция проявлялась в том, что каждую новую задачу дети пытались решать по аналогии с предыдущими. При подобной вязкости мышления также неизбежны какие-то нелогичные скачки,

переходы от одного к другому. Длительно задерживались мыслью на множестве деталей, ребенок все же вынужден перейти к следующему суждению - это происходит в виде скачка, затем ребенок снова увязает в деталях, подробностях.

Следующий недостаток - слабость регулирующей роли мышления.

Особые трудности возникают у учителей в связи с тем, что умственно отсталые дети не умеют пользоваться в случае необходимости уже усвоенными умственными действиями. Природа этого дефекта изучена меньше, чем он того заслуживает.

Ж. И. Шифф отмечает, что после ознакомления с новой задачей ученики младших классов вспомогательной школы иногда сразу же принимаются ее решать. В их уме не возникает вопросов, предваряющих действия. Иначе говоря, отсутствует тот ориентировочный этап, важность которого так подчеркнута в трудах П. Я. Гальперина. Г. М. Дульнев описывает, как ученики, получившие письменную инструкцию в связи с заданием по труду, удовлетворяются однократным ее прочтением и, не задав никаких вопросов, начинают действовать. Лишь потом, в процессе работы, уже допустив ошибки, они иногда перечитывают инструкцию.

Новая задача не вызывает у умственно отсталых детей попыток предварительно представить себя в уме ход ее решения.

Умственно отсталый ребенок часто не обдумывает своих действий, не предвидит их результата. Это означает, что ослабленная 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 предложений. Они редко замечают свои ошибки. Умственно отсталые дети даже не предполагают, что их суждения и действия могут быть ошибочными. Неумение сопоставлять свои мысли и действия с требованиями объективной реальности носит название не критичности мышления. Данная особенность мышления в

большей или меньшей степени присуща многим умственно отсталым детям. В наиболее резкой степени она обнаруживается у детей с поражением или недоразвитием лобных долей мозга.

Некоторые олигофренопедагоги XIX века предлагали развивать мышление детей при помощи специальных упражнений и тренировок в решении задач типа головоломок. Нельзя отрицать полезного влияния специальных упражнений. Однако такие упражнения играют лишь вспомогательную роль. Основной же путь развития мышления умственно отсталых детей — это путь систематического овладения знаниями и навыками, соответствующими школьной программе. Именно изучая различные учебные предметы, решая задачи, читая книги и привыкая грамотно формировать свои мысли в устной и письменной форме, ребенок приучается анализировать, обобщать, строить умозаключения и проверять их правильность, то есть приучается мыслить.

Анализ современной литературы по специальной психологии показывает, что, несмотря на различные подходы к изучению мыслительных операций умственно отсталых учащихся, можно выделить те их характерные особенности, которые отличаются во всех работах. У учащихся вспомогательных школ процессы сравнения и обобщения затруднены, для них характерны недостаточное развитие логического анализа и синтеза, при выполнении экспериментальных заданий. Мысленное сравнение предметов, требующее определенного уровня сформированности понятий, осуществляется с недостаточным учетом причинно-следственных отношений. Развитие обобщения, которое составляет основу образования понятия, у умственно отсталых происходит преимущественно за счет увеличения числа выделяемых признаков и, в первую очередь, внешних, ситуационных, не существенных. Коррекция недостаточности мышления у умственно отсталых учащихся предполагает обязательную активацию и совершенствование мыслительных операций.

## 2.2 Виды мышления.

В современной психологии выделяют три основных вида мышления:

наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Некоторые исследователи (Т.В. Розанова, 1981; Т.А. Стрекалова, 1982) в словесно-логическом мышлении вычленяют конкретно-понятийный и абстрактно-понятийный уровни.

Развитие мышления в генетическом плане осуществляется от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесно-логическому. Все виды мышления тесно взаимосвязаны и в разных видах деятельности взаимно переходят друг в друга.

Во всех видах мышления встречаются такие мыслительные операции как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование. Характеризуя тот или иной вид мышления, всегда имеют в виду, как протекают у ребенка эти мыслительные операции.

Л.С. Выготский (1983), характеризуя мышление учеников вспомогательной школы, отмечал его конкретность и примитивность, вместе с тем, он указал на то, что мышление олигофрении развивается.

В настоящее время многие дефектологи считают, что практически-действенные и наглядно-образные виды мышления умственно отсталых детей относительно сохранены. В то же время целым рядом исследователей показано, что олигофрены значительно отстают от своих нормальных сверстников и других категорий аномальных детей по уровню развития мышления.

Остановимся подробнее на видах мышления. Наглядно - действенное мышление характеризуется неразрывной связью мыслительных процессов с практическими действиями, преобразующими познаваемый предмет, необходимостью решать поставленную задачу с участием практических действий. Наглядно - действенное мышление имеет важное значение для общего умственного развития детей. Оно представляет собой базу для формирования более сложных видов мышления. Известно, что источник развития наглядно-действенного мышления, как у нормальных, так и у умственно отсталых детей - практическая деятельность. У школьников

олигофренов наглядно-действенной мышление формируется в процессе познания ими свойств предметов, простейших отношений между ними при выполнении практических действий. У умственно отсталых учащихся, особенно младшего школьного возраста, недостаточно развиты практические действия, что связано с определенными трудностями, вызываемыми неполноценностью чувственного познания и нередкими нарушениями моторной сферы. У учеников - олигофренов отличается недоразвитие познавательной стороны практических действий.

В одном из исследований В.Г. Петровой (1968) показано, как умственно отсталые школьники самостоятельно пользуются при ознакомлении с предметом не только зрением и практическими действиями, и как этот практический опыт весьма слабо используется ими в дальнейшем при выполнении мыслительной задачи.

Обнаружено, что выполнявшиеся олигофренами, особенно младшего школьного возраста, действия не были направлены на анализ предмета. Они носили импульсивный характер, не были связаны с мыслительной задачей и почти не имели познавательного значения. В центре внимания умственно отсталых учеников оказывается, осуществление самого действия, а конечный результат не рассматривается ребенком как характеристика данного объекта. Школьники - олигофрены, если и выделяют, то только те свойства предмета, которые зрительно ими воспринимаются. В большинстве случаев действия не помогают учащимся увидеть в объекте новые, зрительно не воспринимаемые особенности.

Ученики младших классов вспомогательной школы фактически не используют результаты предельной работы для выполнения мыслительной задачи, так как не видит ничего общего между поставленной перед ними мыслительной задачей и только что решавшейся практической.

Большую роль в формировании мышления играют речевые компоненты. Речь и мышление ясно взаимосвязаны на уровне наглядно-действенного мышления. Речь, как правило, выполняет роль аккомпанемента.

У умственно отсталых школьников, вследствие низкого уровня речевого развития, возникают определенные трудности в развитии мышления. В исследовании В. Г. Петровой отмечается, что иногда ученики - олигофрены сопровождают свои практические действия высказываниями, которые носят краткий, отрывочный, грамматически неформленный характер. Выполняя какое - то практическое действие, они произносят отдельные слова или словосочетания. Внешняя речь олигофренов, сопровождающая работу, представляет собой констатацию конкретного действия или его результата и также не направлена на предмет и не способствует осмыслению учащимися определенных свойств объекта.

На основании перечисленных выше фактов можно сделать заключения о недоразвитии у учеников вспомогательной школы, наглядно-действенного мышления. В ряде исследований показано, что у школьников - олигофренов имеются определенные потенциальные возможности совершенствования наглядно - действенного мышления, которые могут быть реализованы в процессе коррекционно-направленного обучения.

Наглядно-образное мышление характеризуется тем, что решение мыслительных задач происходит в результате умственных действий с образами. Образы, которыми оперирует ребенок, отличаются нерасчлененностью. В объектах часто вычленяются не существенные, а наиболее броские свойства и детали. По мере развития учащихся оперирования образами у них становится более свободным, а речь начинает выполнять функцию управления.

У нормально развивающихся детей наглядно-образное мышление формируется в основном в дошкольном возрасте, тогда как у олигофренов этот вид мышления развивается более поздние сроки и имеет ряд особенностей (И. М. Бгажнокова, 1975, 1987; И. В. Белякова, 1987; В. Я. Василевская, 1969; Р. Б. Каффеманас, 1976; Е. М. Кудрявцева, 1961; И. М. Соловьев, 1966; А. И. Липкина, 1953; В. Н. Синев, 1988; Н. М. Стадненко, 1980 и другие). Так, у умственно отсталых школьников отмечается



недоразвитие анализа и синтеза, воспринимаемых и представляемых предметов: внимание учащихся привлекают не существенные свойства предметов, а их отчетливо выступающие внешние, зрительно воспринимаемые ситуативные признаки.

У учеников вспомогательной школы наблюдается трудности представления отдельных предметов и предметных ситуаций по словесному описанию. Еще больше сложности они испытывают при описании словами и графическом изображении представляемых объектов (Т. Н. Головина, 1961; З. А. Апацкая, 1984). Многие авторы отмечают своеобразие протекания такой мыслительной операции, как сравнение (Л. В. Занков, В. Г. Петрова, 1954; И. М. Соловьев, 1966; Н. М. Стадненко, 1980; А. И. Капустин, 1982; И. М. Бгажнокова, 1975; В. А. Турский, 1982; Ж. И. Шиф, 1940, 1965 и другие).

Ими установлено, что учащиеся вспомогательной школы, сравнивая хорошо знакомые им предметы, оказываются не в состоянии выделить главное, общие их свойства. У школьников наблюдается непонимание самой задачи сравнения по представлению. Они заменяют ее изложением какого - либо материала о заданных предметах.

Изучая особенности наглядных обобщений умственно отсталых учеников, психологи отмечали у них тенденцию к установлению связей по внешним или случайно выделенным признаком (Л. В. Занков, 1935; Т. Н. Головина, 1961; М. С. Певзнер, В. И. Лубовский, 1963; В. Г. Петрова, 1968; Ж. И. Шиф, В. Г. Петрова, 1965; Ж. И. Шиф, 1940; Т. А. Процко, 1980 и другие).

Многие олигофрены при осуществлении этой мыслительной операции нуждаются в наглядном образце, а нередко им необходимо прямое словесное объяснение принципа классификации.

Так же они не могут свободно оперировать словом, как средством осмысления ситуации. Т. А. Процко (1980), изучала на материале загадок особенности решения словесно - образных задач. Ею показано, что на начальном этапе осмысления загадки школьники - олигофрены выделяют преимущественно основные элементы ее содержание. Уточняющие

элементы, представленные изобразительными средствами языка, используются редко. У них не наблюдается действий по сличению предмета, названного в качестве отгадки, с данным в загадке словесным описанием объекта. Однако, как указывает автор, мыслительную деятельность умственно отсталых школьников можно активизировать путем использования наглядных средств.

Т. А. Процко предлагает давать ученикам возможность выбора нужного объекта из ряда предъявляемых предметных изображений.

В целом можно отметить, что наглядно - образное мышление умственно отсталых учеников развивается в условиях школьного обучения, однако, у многих олигофренов мыслительные действия, осуществляемые при оперировании сложившихся в жизненном опыте знаниями и представлениями, не достигают должного уровня обобщенности. Вследствие этого, они не могут свободно пользоваться словесными значениями при решении мыслительной задачи.

Психологи считают, что работа школы по развитию и совершенствованию образного мышления олигофренов должна быть направлена на коррекцию их чувственного познания и речи.

Словесно - логическое мышление — это мышления, оперирующее понятиями, и представляет собой генетически более поздний, по сравнению с наглядно действенным и наглядно - образным, вид мышления. У многих умственно отсталых школьников даже к концу школьного обучения отмечается существенное недоразвитие этой высшей формы мышления. Овладение понятием это - сложный и длительный процесс, имеющий ряд этапов. Вопрос об овладении понятиями школьниками - олигофренами является одним из важных.

Исследователи, изучавшие формирование понятий у учащихся вспомогательной школы (В. Я. Василевская, 1960; Л. В. Занков, 1935, 1940; И. М. Соловьев, 1951, 1953; Ж. И. Шиф, 1935; И. М. Бгажнокова, 1975, Р. Б. Каффеманас, 1976; Е. И. Липецкая, 1970, 1985; В. Н. Синев, 1968, 1988; Н. М.

Стадненко, 1980; А. И. Капустин, 1982 и другие), отмечают, что недостаточно свободное владение словесными значениями служит препятствием для успешного формирования у школьников-олигофренов понятий и умения оперировать ими. Понятия, усвоенные учащимися при изучении учебного материала, не обладают гибкостью и широтой. Умственно отсталые учащиеся усваивают понятия на низком уровне обобщения, иногда механически заучивая их формулировки - определения.

Исследования и опыт работы вспомогательной школы показывают, что усвоение и самостоятельное раскрытие даже самых простых причинно - следственных связей в изучаемом объекте или явлении вызывает у умственно отсталых школьников серьезные затруднения.

Для учеников вспомогательной школы характерна актуализация и анализ сведений только об одном из явлений или объектов, тогда как для установления причинно - следственной связи необходимо привлечь к анализу знания о нескольких объектах, между которыми надо установить отношения.

Школьники - олигофрены часто заменяют причины, вызывающие то или иное явление, его следствием, или наоборот. Если причинно - следственные связи составляют цепь различных зависимостей, то умственно отсталые школьники не раскрывают всю систему этих связей, а называют какую - то одну причину.

У многих учащихся вспомогательной школы научные понятия уживаются с ошибочными представлениями. Школьные знания полностью не вытесняют их. В высказываниях учеников часто отсутствуют последовательность, логичность, что, в свою очередь, ведет к неправильным суждениям и умозаключениям. Существенные связи между понятиями подменяются наглядно - ситуативными или случайными, не соответствующими постановленной задаче. Поэтому суждения умственно отсталых школьников малодостоверны, а иногда и совсем неверны.

Вместе с тем проведенные исследования показывают, что в процессе специального обучения словесно - логическое мышление школьников

развивается. Это происходит за счет формирования у умственно отсталых учащихся системы знаний по разным учебным предметам, предусматривающей четкие представления и понятия об окружающем мире. Все это позволяет повысить осознанность и сохранность знаний, создает условия для их правильного применения.