

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Щербетова А.Ю.

*Щербетова Анжелика Юрьевна – воспитатель,
Государственное казенное учреждение
Центр содействия семейному воспитанию «Кунцевский», г. Москва*

Аннотация: актуальность данной проблемы заключается в том, что первоначально необходимо изучить особенности познавательной деятельности дошкольников с нарушениями в интеллектуальной сфере, затем правильно организовать коррекционно-развивающий процесс таким образом, чтобы он позволил ребенку проникнуть в мир социальных отношений, стимулировал развитие предметной, познавательной, трудовой, учебной деятельности, обеспечивая, таким образом, всестороннее развитие личности. Дети с нарушениями интеллекта способны к развитию, которое осуществляется замедленно, атипично, со многими, подчас весьма резкими, отклонениями от нормы. Тем не менее, оно представляет собой поступательный процесс, вносящий качественные изменения в психическую деятельность детей.

Ключевые слова: познавательная деятельность, психика, дошкольники с нарушением интеллекта, психические процессы, внимание, речь, мышление.

Вопросы, связанные с изучением вопросов развития детей с нарушением интеллекта, относятся к числу наиболее важных в дефектологии. Внимание к данной проблеме вызвано тем, что количество детей с нарушением интеллекта не уменьшается. Об этом свидетельствуют статистические данные по всем странам мира. Это обстоятельство делает первостепенным вопрос о создании условий для максимальной коррекции нарушений развития детей.

Исследования А.Р. Лурия, В.И. Лубовского, А.И. Мещерякова, М.С. Певзнер и др. показали, что у детей с интеллектуальными нарушениями имеются довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем. Всё это является физиологической основой для особого психического развития ребёнка, включая процессы познания, эмоции, волю, личность в целом.

Особенности психики детей с нарушением интеллекта исследованы достаточно полно (Л.В. Занков, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, С.Я. Рубинштейн, И.М. Соловьёв, Ж.И. Шиф и другие).

Отметим те стороны познавательной деятельности, которые особенно важно учитывать при обучении детей. Для детей с интеллектуальной недостаточностью характерно недоразвитие познавательных интересов (Н.Г. Морозова), которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании [12, с. 124-126].

Как показывают данные исследований, у детей с нарушением интеллекта на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психических функций. В результате эти дети получают неполные, а порой искажённые представления об окружающем. Их опыт крайне беден. Известно, что при интеллектуальном недоразвитии оказывается искаженной уже первая ступень познания – восприятие. Часто восприятие страдает из-за снижения слуха, зрения, недоразвития речи. Но и в тех случаях, когда анализаторы сохранены, восприятие этих детей отличается рядом особенностей. На это указывает исследования психологов (К.А. Вересотская, В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф). Главным недостатком является нарушение обобщённости восприятия, отмечается его замедлительный темп по сравнению с нормальными детьми. Детям с интеллектуальной недостаточностью требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал (картину, текст и т.п.). Замедленность восприятия усугубляется ещё и тем, что из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями, персонажами и пр. Поэтому восприятие их отличается и меньшей дифференцированностью. Эти особенности при обучении проявляются в замедленном темпе узнавания, а также в том, что учащиеся часто путают графически сходные буквы, цифры, предметы, сходные по звучанию звуки, слова и т.п.

Отмечается также узость объёма восприятия. Дети выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте, не видя и не слыша иногда важный для общего понимания материал. Кроме того, характерным является нарушение избирательности восприятия.

Все отмеченные недостатки восприятия протекают на фоне недостаточной активности этого процесса, в результате чего снижается возможность дальнейшего понимания материала. Их восприятием необходимо руководить. Так, при предъявлении детям картины с изображением нелепых ситуаций (нелепость изображённого им понятна) не отмечается выраженных эмоциональных проявлений, подобных тем, которые наблюдаются у детей с нормальным интеллектом. Это объясняется не только различиями их эмоциональных реакций, но и пассивностью процесса восприятия. Они не умеют

вглядываться, не умеют самостоятельно рассматривать, они не переходят к поискам остальных, им требуется постоянное побуждение. В учебной деятельности это приводит к тому, что дети без стимулирующих вопросов педагога не могут выполнить доступное их пониманию задание.

Для детей с нарушением интеллекта характерны трудности восприятия пространства и времени, что мешает им ориентироваться в окружающем. Часто даже в 8 – 9-летнем возрасте эти дети не различают правую и левую сторону, не могут найти в помещении школы свой класс, столовую, туалет и т.п. Они ошибаются при определении времени на часах, дней недели, времён года и т.п. Значительно позже своих сверстников с нормальным интеллектом умственно отсталые начинают различать цвета. Особую трудность представляет для них различение оттенков цвета. Так, по данным Ж.И. Шиф, в 14% случаев к образцу тёмно-синего цвета учениками вспомогательной школы подбирался объект тёмно-зелёного цвета и наоборот. У учащихся общеобразовательной школы это не наблюдалось.

Восприятие неразрывно связано с мышлением. Если ученик воспринял только внешние стороны учебного материала, не уловил главное, внутренние зависимости, то понимание, усвоение и выполнение задания будет затруднено. Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Как показывают исследования (В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, И.М. Соловьёв, Ж.И. Шиф и др.), все эти операции у детей с нарушением интеллекта недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты.

Так, анализ предметов они проводят бессистемно, пропускают ряд важных свойств, вычленив лишь наиболее заметные части. В результате такого анализа они затрудняются определить связи между частями предмета. Устанавливают обычно лишь такие зрительные свойства объектов, как величину и цвет. При анализе предметов выделяют общие свойства предметов, а не их индивидуальные признаки. Из-за несовершенства анализа затруднён синтез предметов. Выделяя в предметах отдельные их части, они не устанавливают связи между ними, поэтому затрудняются составить представление о предмете в целом.

Ярко проявляются специфические черты мышления в операции сравнения, в ходе которого приходится проводить сопоставительный анализ и синтез. Не умея выделить главное в предметах и явлениях, они проводят сравнение по несущественным признакам, а часто – по несоотнесимым. Затрудняются устанавливать различия в сходных предметах и общее в отличающихся. Особенно сложно для них установление сходства. Так, сравнивая ручку и карандаш, они отмечают: «Похожи тем, что длинные».

Отличительной чертой мышления детей с интеллектуальной недостаточностью является не критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Они часто не замечают своих ошибок. Они, как правило, не понимают своих неудач и довольны собой, своей работой. Для таких детей характерны сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Обычно они начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия, при слабом самоконтроле.

Особенности восприятия и осмысливания детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностями их памяти. Основные процессы памяти - запоминание, сохранение и воспроизведение – у детей с интеллектуальной недостаточностью имеют специфические особенности. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки. Труднее ими осознаются и запоминаются внутренние логические связи.

У них позже, чем у нормальных сверстников, формируется произвольное запоминание, при этом преимущество преднамеренного запоминания у умственно отсталых выражено не так ярко, как у школьников с нормальным интеллектом. Как отмечают Л.В. Занков и В.Г. Петрова, слабость памяти проявляется в трудностях не только получения и сохранения информации, сколько её воспроизведения, и в этом их главное отличие от детей с нормальным интеллектом. Воспроизведение – процесс очень сложный, требующий большой волевой активности и целенаправленности. Из-за непонимания логики событий воспроизведение носит бессистемный характер. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приёмами запоминания и припоминания приводит умственно отсталых к ошибкам при воспроизведении. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала. Опосредствованная смысловая память у таких детей слабо развита.

Необходимо указать и на такую особенность памяти, как эпизодическая забывчивость. Она связана с переутомлением нервной системы из-за общей её слабости. У них чаще, чем у нормальных сверстников, наступает состояние охранительного торможения.

У детей с нарушением интеллекта отмечаются и трудности в воспроизведении образов восприятия – представлений. Недифференцированность, фрагментарность, уподобление образов и иные нарушения представлений отрицательно влияют на развитие их познавательной деятельности.

Для того чтобы обучение детей протекало успешней и носило творческий характер, необходимо достаточно развитое воображение. У таких детей оно отличается фрагментарностью, неточностью и

схематичностью. Так как их жизненный опыт беден, а мыслительные операции несовершенны, формирование воображения идёт на неблагоприятной основе.

Наряду с указанными особенностями психических процессов у детей с нарушениями интеллекта отмечаются недостатки в развитии речевой деятельности, физиологической основой которой является нарушение взаимодействия между первой и второй сигнальными системами.

По данным специалистов (М.Ф. Гнездилов, В.Г. Петрова и др.), у детей с нарушением интеллекта страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности звуко-буквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. В результате наблюдаются различные виды расстройства письма, трудности овладения техникой чтения, снижена потребность в речевом общении.

У детей с интеллектуальной недостаточностью более чем у их нормальных сверстников, выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость.

При нарушениях интеллекта сильно страдает произвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона (И.Л. Баскакова). Это связано с тем, что при возникновении трудностей дети не пытаются их преодолеть. Они, как правило, в этом случае бросают работу. Однако, если работа интересна и полезна, она поддерживает внимание детей, не требуя от них большого напряжения. Слабость произвольного внимания проявляется в том, что в процессе обучения отмечается частая смена объектов внимания, невозможность сосредоточиться на каком-то одном объекте или одном виде деятельности [1, с. 21-22]

А.Н. Леонтьев говорил, что ребёнок воспринимает, запоминает, размышляет в процессе своей деятельности. Развитие психики определяется жизнью и деятельностью ребёнка, особенно педагогически организованной деятельностью. Образ жизни ребёнка, и характер его деятельности, и система отношений, в которой совершается деятельность, определяется тем, как отражается ребёнком окружающий мир, какие стадии в своём развитии проходит ребёнок. Каждая стадия развития ребёнка имеет свои особенности, которые складываются не мозаично (из отдельных психических процессов), а по уровню развития сознания и личности ребёнка в целом и потому, как отражает ребёнок окружающий мир и как переживает своё место в этом мире. Это отражение осуществляется в процессе всех сторон деятельности ребёнка и во взаимоотношении его с окружающей средой.

Нужно рассматривать, проверять и анализировать не изолированный процесс восприятия, запоминания, мышления и т.д., а целостно изучать деятельность ребёнка, способы его работы, отношение ребёнка к работе.

Результаты обследования необученных детей с нарушением интеллекта младшего дошкольного возраста показали, что дети трёх- и четырёхлетнего возраста не владеют самыми элементарными операциями сравнения, анализа и синтеза. Как правило, работа идёт пробами. Дети вначале не понимают задачи, уходят от неё (соскальзывают), манипулируют элементами. Необходима чёткая словесно-жестовая инструкция для каждого типа, т. к. без инструкции дети не учитывают величин складываемых элементов, иногда даже начинают сбор пирамидки с колпачка. Только после каждого (словесного) отдельного указания «Найди большое кольцо, надень самое большое кольцо» и т.п., ребёнку удаётся выполнить задание. К концу четвёртого года жизни, после обучения, часть детей начинает самостоятельно учитывать величину.

Упражнения с «почтовым ящиком» показали, что дети трёх-пяти лет не могут выделить плоскостную фигуру, форму из объёмной, даже если форма лежит нужной плоскостью вверх. Они не соотносят двух плоскостных форм даже тогда, когда педагог вычленяет и показывает им плоскостную форму (поверхность каждой фигуры – вид сверху). Вначале дети, стараясь выполнить задание и вложить фигуру в любую прорезь независимо от формы, действуют с применением силы. После показа и обучения дети начинают работать пробами, однако разворот треугольника и полукруга вызывает непреодолимые трудности и возможен только при помощи педагога.

Работа с разрезными картинками показала, что у детей младшего возраста на основе отдельных частей не возникал целостный образ. Дети механически соединяли части, нагромождали их друг на друга, даже внешний признак (рамка или форма) не ориентировал их деятельность. После показа целого дети пытались самостоятельно сложить двухсоставную картинку. Но только в результате последовательного обучения все дети самостоятельно сложили двухсоставные картинки, а затем с помощью педагога сумели справиться с трёхсоставными. Пробы на обобщение дети трёх-четырёх лет не могли выполнить, так как у них не было обобщающих слов.

Пробы на выделение «четвёртого лишнего», «классификацию», «чего не хватает» выполнялись ими механически. Они понимали только часть инструкции, что нужно что-то выполнить, выделить и выполняли это по несущественным признакам. Дети младшего возраста с очень низким фонетическим и лексическим развитием речи, а часть из них вообще не владеет речью. В результате специальной логопедической работы к концу первого года обучения у этих детей появляются элементарные слова и словосочетания.

Итак, на уровне трёх-четырёх лет дети с нарушением интеллекта с трудом понимают и принимают мыслительную задачу. Или, приняв её, «соскальзывают» на манипуляцию с предметами. У ребёнка не возникает ни цели, ни намерения, ни плана действий, которые могли бы организовать и направить его деятельность.

После ряда подготовительных упражнений ребёнок четырехлетнего возраста начинает принимать и выполнять задания с помощью педагога, а затем и самостоятельно.

Результаты обследования детей среднего дошкольного возраста пяти-шести лет показали, что в развитии детей происходит определённый сдвиг. Все дети уже могут сложить двух- и трёхкомпонентную пирамидку, собрали пирамидку. Основной характер их работы – примеривание частей пирамидки. Часть детей собрали пирамидку без учёта величины, но ни один ребёнок не пытался собрать пирамидку с колпачка, что часто мы наблюдаем в младшем возрасте. После показа и разъяснения педагога лишь двое детей не смогли справиться с заданием и собрали пирамидку без учета величины.

Задание на соотнесение плоскостных и объёмных фигур в «Почтовом ящике» выполнили все дети этой группы. На этом этапе мы уже не видим применения силы. Основной способ работы – пробы. Вместе с тем большинство детей выполняет это задание путем сближения сходных форм, но неодинаковых фигур и пазов (например, многогранник в разрезе путают с квадратом, треугольник – с полуovalом). С помощью педагога они исправляют соотношение, но остается трудность разворота при работе с треугольником и полуovalом. Дети не владеют достаточным анализом расположения фигуры в пространстве.

Складывать разные картинки дети данного возраста начинают только после очень подробной инструкции и показа действия с частями картинок. С помощью педагога они могут сложить от трех до семи картинок (из двух, трех, четырех частей), но целостного образа по отдельной части не восстанавливают.

Выделение «четвертого лишнего» из группы однородных предметов идет по случайным, несущественным признакам. Например, из четырех картинок – лошадь, собака, кошка, сапоги – дети выделяют лошадь.

На вопрос «почему?» отвечают «большая». Однако после показа признаков, ориентирующих на правильное обобщение, и после обучения дети уже могут самостоятельно делать, следуя принципам, и верно выполнять дальнейшие задания. Задача оказалась для них в зоне ближайшего развития.

Трудными для детей этого возраста являются задания по невербальной классификации – без опоры на наглядность, т.е. распределение картинок, изображающих разные группы предметов (транспорт, игрушки, мебель), сложенные вперемешку без предварительного показа. Большинство детей этот принцип выделило не сразу, а лишь после обучения.

Результаты обследования детей с нарушением интеллекта дошкольного среднего возраста показали, что они начинают принимать простые интеллектуальные задачи и справляться с ними самостоятельно или с помощью педагога. Однако процесс анализа, синтеза, обобщения у этих детей остаются недостаточно действенными. Весь конкретный анализ вместе с ним должен проделать педагог, после чего дети начинают выделять части целого и соотносить их с целым. Большинство детей выполняет это с помощью педагога.

Уровень развития речи у детей второго года обучения повышается настолько, что дети могут назвать все окружающие предметы обихода, хотя и с фонетическими искажениями, тогда как часть воспитанников первого года обучения была без речи, а часть владела отдельными словами или неразвернутой аграмматичной фразой из двух, трех слов. Дети второго года обучения уже могут дать связное описание отдельной несложной картинки с помощью нескольких фраз.

Обследование детей старшего дошкольного возраста показало, что в результате проведенной целенаправленной коррекционной работы уровень развития детей третьего года обучения значительно повысился. Дети складывают пирамиду с учетом величины колец. У большинства из них появляется зрительное соотнесение частей матрешки. Половина детей уже может работать самостоятельно, половина – с небольшой помощью, но в конечном счете с заданием уже могут справиться все дети. Коробка форм уже не представляет для них непреодолимую трудность; общая часть детей работает путем соединения сходных форм: формы разреза фигуры и формы прорези. При этом они еще смешивают многогранник и квадрат, или же треугольник и полуoval. Но уже не путают полуoval и многогранник, или треугольник и квадрат. Дети сразу выбирают «на глаз» идентичные или сходные формы и самостоятельно исправляют ошибки. Некоторые дети уже могут работать на зрительном соотнесении совершенно одинаковых форм без предварительных проб.

В результате коррекционной работы все дети этого возраста овладели основными цветами, понимали, принимали и правильно выполняли инструкцию.

Раздвинулась «зона ближайшего развития». У всех детей старшего дошкольного возраста и при решении задач на обобщение и классификацию картинок (при подкладывании к образцу и при

разделении их на группы) большинству детей уже было достаточно небольшой помощи или показа. После этого выделяли принцип классификации и выполняли задачу. Помогало и обобщающее слово.

Задачу на выделение «четвертого лишнего» самостоятельно решать затруднялись. Однако после указания на ошибку и после обучения процесс пошел иначе: большая часть детей начала правильно решать задачу. Для всех эта задача оказалась в зоне ближайшего развития. Успешному выполнению задания способствовало и овладение речью, доступное к старшему дошкольному возрасту. В результате более высокого уровня развития речи дети могли составлять по отдельной несложной картинке рассказ в три-четыре фразы. В работе с серией сюжетных картинок дети раскладывали картинки в правильной последовательности (серия из 3-4 картинок) и рассказывали содержание каждой из них, но вне связи с остальными. Они не давали связного рассказа по всей серии картин, не могли передать в рассказе последовательность действий одного лица, не связывали события в единое целое. В конце года после специальных занятий по развитию речи рассказ по серии картин составляется детьми более самостоятельно (несколько детей), но в основном это умение достигается лишь в подготовительной группе (у детей семи-восьми лет, четвёртый год обучения).

Фонетические и грамматические трудности ещё сохраняются у части детей старшего возраста; однако эти дети составляют меньшую часть воспитанников третьего и четвёртого годов обучения.

Большую коррекционную направленность несут занятия по изобразительности. Они способствуют развитию мелкой моторики, развивают память, внимание, мышление, воображение. Наблюдение и сравнение детских рисунков на разном этапе обучения помогают увидеть, какой путь прошёл ребёнок в своём развитии.

Прослеживая особенности познавательной деятельности умственно отсталых детей, мы можем заметить, что у них в начале дошкольного возраста не сформированы даже элементарные познавательные и моторные функции. Они испытывают трудности в зрительных, слуховых восприятиях и осмыслении встречающихся впечатлений.

Нередко дети с интеллектуальными нарушениями страдают нарушением моторики, их движения слабы, неловки, малокоординированы. Встречаются трудности в понимании и принятии познавательной задачи – преобладает вначале манипуляция, примитивная игра. Позже при попытке решить интеллектуальную познавательную задачу возникает трудность анализа элементов и их синтез, трудность вычленения принципа восприятия, обобщения и систематизации элементов, подлежащих восприятию и мысленной обработке. Однако систематическая работа, коррекционная работа в целом приводит к заметным успехам в развитии этих умений.

Одна из главных задач, стоящих перед учреждениями для детей с нарушением интеллекта, заключается в создании у них готовности к дальнейшему обучению в школе.

Успешность перехода ребёнка в школу зависит от базы знаний, заложенных в дошкольном детстве.

Чем раньше будет оказана детям с проблемами в развитии адекватная коррекционно-развивающая помощь, тем успешнее будет осваиваться ими учебная деятельность.

Список литературы

1. Баскакова И.Л. Внимание школьников-олигофренов. М.: Просвещение, 1982. 56 с.
2. Венгер Л.А. Об умственном развитии детей дошкольного возраста. «Дошкольное воспитание», 1971. № 1.
3. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Педагогика, 1973. 173 с.
4. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. М.: Просвещение, 1985.
5. Гаврилушкина О.П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей. М.: Просвещение, 1991.
6. Екжакова Е.А., Стребелева Е.А. Организация коррекционно-воспитательного процесса в условиях специализированного дошкольного учреждения для детей с нарушением интеллекта. Дефектология, 2000. № 3. С. 67-68.
7. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998.
8. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников. Под редакцией Носковой Л.П. М.: Педагогика, 1989.
9. Коррекционно-воспитательная работа в подготовительных группах специальных дошкольных учреждений для детей с нарушением слуха и интеллекта. Под редакцией Носковой Л.П. М.: Издательство АПН СССР, 1990. С. 86-108.
10. Лебединская К.С. Особенности эмоционально-волевой регуляции при умственной отсталости. М., 2002. 225 с.

11. *Лурия А.Р.* Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 384 с.
12. *Морозова Н.Г.* Учителю о познавательном интересе / Н.Г. Морозова. М.: Знание, 2009. 246 с.
13. Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с нарушением слуха и интеллекта. Под редакцией Носковой Л.П. М., 1984.
14. Программы. Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1991.
15. *Эльконин Д.Б.* Детская психология. М.: Академия, 2007. 384 с.