Министерство образования и науки РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего профессионального образования

«Красноярский государственный педагогический университет

им. В.П. Астафьева»

Институт социально-гуманитарных технологий

Кафедра коррекционной педагогики

**Гендерные различия сформированности познавательных процессов детей 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости**

Выпускная квалификационная работа

по направлению 050700.68 «Педагогика»

Профиль «Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья»

К защите допущен: Выполнила:

«\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 201\_ г. студентка 2 курса очного отделения ИСГТ

Зав.кафедрой\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Садовская Виктория Александровна \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Научный руководитель:

Работа защищена в ГАК: д. психол. н. профессор,

«\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 201\_ г. зав. кафедрой корр. педагогики

С оценкой \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Уфимцева Людмила Петровна

Председатель ГАК \_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Красноярск, 2015

Содержание

[Введение 3](#_Toc421869765)

[Глава I. Специфика познавательных процессов детей 8-9 лет с нормальным и нарушенным интеллектуальным развитием 3](#_Toc421869766)

[1.1Формирование познавательных процессов в онтогенезе. 3](#_Toc421869767)

[1.2 Специфика познавательных процессов у детей 8-9 лет с разной степенью умственной отсталости 3](#_Toc421869768)

[1.3 Гендерные различия познавательных процессов у детей 8-9 лет с нормой развития и с нарушенным развитием. 3](#_Toc421869769)

[Глава II. Экспериментальное изучение гендерных различий познавательных процессов детей 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости 3](#_Toc421869770)

[2.1 Организация и методики проведения исследования 3](#_Toc421869771)

[2.2 Анализ результатов экспериментального исследования познавательных процессов мальчиков и девочек 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости. 3](#_Toc421869772)

[2.3. Методические рекомендации по развитию познавательных процессов детей 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости с учетом гендерного аспекта. 3](#_Toc421869773)

[Заключение 3](#_Toc421869774)

[Библиографический список 3](#_Toc421869775)

[Приложения 3](#_Toc421869776)

Введение

Актуальность темы. Долгое время дети с умеренной степенью умственной отсталости считались необучаемыми, но в связи с социально-экономическими преобразованиями в обществе, появилась необходимость обучать таких детей. Для успешного обучения и социализации умственно отсталых детей необходимо комплексное изучение данной патологии, с целью выявления наиболее успешных методов и приемов коррекции при данном нарушении. Больше всего умственная отсталость влияет на развитие познавательных процессов, что влечет за собой их несформированность. На данный момент создание методик для диагностики и коррекции познавательных процессов умственно отсталых детей находится на уровне разработки, данная проблема является мало изученной. Большую значимость при обучении школьников с умственной отсталостью несет в себе учет гендерных особенностей таких детей. Многие авторы подчеркивают, что для более успешного обучения необходимо учитывать особенности мальчиков и девочек для построения образовательного процесса. Однако гендерные особенности достаточно изучены лишь в отношении детей с нормой развития (Т.В. Виноградова и В.В. Семенов, В.Ф. Коновалов). Также предпринимались попытки изучения гендерных особенностей познавательных процессов детей с легкой степенью умственной отсталости, однако работ по данной проблематике крайне мало. Что же касается гендерных различий детей с умеренной степенью умственной отсталости, то данная проблема не изучена, что и делает наше исследование актуальным.

Цель исследования: выявление гендерных различий в познавательных процессах детей 8-9 лет с умеренной умственной отсталостью, и разработка методических рекомендаций по работе над их развитием.

Задачи исследования:

1) Провести теоретический анализ особенностей развития познавательных процессов детей с нормой развития, с легкой и умеренной степенью умственной отсталости, учитывая гендерный аспект.

2) Подбор диагностических материалов для исследования познавательных процессов, адаптация их с учетом психофизических возможностей детей 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости.

3) Проведение экспериментального обследования; обработка и интерпретация полученных результатов

4) Разработка методических рекомендаций по развитию познавательных процессов умственно-отсталых детей с умеренной степенью умственной отсталости, включающих в себя особенности гендерных различий.

Объект изучения: познавательные процессы младших школьников

Предмет изучения: специфика гендерных различий познавательных процессов детей 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости.

Гипотеза исследования: познавательные процессы детей с умеренной степенью умственной отсталости будут иметь гендерные особенности, так же, как и у детей с нормой развития.

Методы исследования: анализ литературных источников, изучение анамнеза, беседа с педагогами, наблюдение за детьми данной категории, проведение диагностических методик, статистическая обработка полученных результатов.

Этапы работы:

Сентябрь – ноябрь 2013 г. изучение и анализ литературы по проблеме изучения гендерных особенностей познавательных процессов детей 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости.

Декабрь – февраль 2014 г. подбор диагностических методик и их адаптация с учётом психофизических возможностей.

Март-июнь 2014 г. проведение диагностического исследования гендерных аспектов познавательных процессов детей 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости, обработка полученных результатов.

Сентябрь – октябрь 2014 г. работа над оформлением теоретической части выпускной квалификационной работы.

Ноябрь – февраль 2015 г. проведение диагностического исследования гендерных аспектов познавательных процессов детей 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости, обработка полученных результатов.

Март-апрель 2015 г. разработка рекомендаций по развитию познавательных процессов детей 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости.

Май-июнь 2015 г. оформление выпускной квалификационной работы.

Методы исследования: анализ литературных источников, изучение анамнеза, беседа с педагогами, наблюдение за детьми данной категории, проведение исследования, статистическая обработка полученных результатов.

Исследование проводилось на базе красноярских государственных коррекционных школ №4 и №5. В экспериментальном исследовании принимали участие 40 детей (20 мальчиков и 20 девочек) из 2х и 3х классов, имеющими диагноз (F71). Возраст учащихся варьировал от 8 до 9 лет.

Теоретическая значимость исследования: расширены представления о гендерных различиях познавательных процессов детей 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости.

Практическая значимость исследования:

-адаптация методик, направленных на изучение восприятия, памяти и мышления для использования в психодиагностической работе с детьми младшего школьного возраста, имеющими умеренную степень умственной отсталости

- разработка методических рекомендаций по формированию этих познавательных процессов.

Структура: работа состоит из введения, двух глав исследования, заключения, библиографического списка и приложения.

# Глава I. Специфика познавательных процессов детей 8-9 лет с нормальным и нарушенным интеллектуальным развитием

## 1.1Формирование познавательных процессов в онтогенезе.

Познавательные процессы присущи каждому человеку. Ощущения, восприятие, внимание, воображение, память, мышление, речь составляют познавательные процессы. Они являются важнейшими компонентами человеческой деятельности. Все познавательные процессы взаимосвязаны между собой, и представляют единое целое. При отсутствии какого-либо из познавательных процессов (речи, мышления и т. п.) человек становится неполноценным.

Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, развитие познавательных процессов ребенка осуществляется под влиянием таких ведущих факторов, как употребление орудий (материальных средств организации познания мира в виде счетного материала, картинок, книг, мозаики и т.п.), овладение знаками (в виде усвоения значений слов родного языка, средств буквенной и визуальной символики), включение в социальное взаимодействие с другими людьми (в виде различных форм помощи и поддержки со стороны взрослых). В частности, развитие мышления Л.С. Выготский связывал с процессом изменения характера обобщения значения слова.  (7, глава 1).

Отметим основные закономерности формирования познавательных процессов в онтогенезе:  
1) гетерохроннисть - неравномерный, волнообразный характер развития отдельных психических процессов личности.

2) сензитивность (наибольшая восприимчивость психических функций к внешним воздействиям, особенно к воздействию обучения и воспитания);

3) асинхронность (различные психические функции имеют разные сензитивные периоды и по продолжительности, и по возрасту их наступления);

4) стадиальность (новый этап возникает на основе предыдущего и вносит свои неповторимые черты в психику ребенка). Характеристиками стадий психического развития выступают социальная ситуация развития, основные новообразования психики и личности, ведущая деятельность; для человека ведущую роль в психическом развитии играет социальный фактор.

5) дифференциация и интеграция психических процессов (дифференциация означает последовательное усложнение психики путем накопления новообразований.  Интеграция - укрепление и расширение связей между отдельными психическими образованиями);

6) изменение соотношения детерминант психического развития (с возрастом ребенка изменяется соотношение биологических и социальных факторов психического развития. С расширением связей ребенка с социальной средой возрастает роль социальных влияний. Меняются и сами социальные детерминанты (семья, школа, класс, друзья));

7)  пластичность (способность психики к переменам, с возрастом снижается).

Рассмотрим более подробно психические процессы, которые обеспечивают развитие ребенка:

Ощущения - простейший психический процесс, представляющий собой психическое отражение отдельных свойств и состояний внешней среды, возникающее при непосредственном воздействии на органы чувств. Как отмечает Ф. Р. Филатов ощущения имеют следующие свойства:

1) Модальность — качественная характеристика ощущений. Каждый вид ощущений имеет свои модальные характеристики. Для зрительных ощущений таковыми могут быть цветовой тон, светлота, насыщенность; для слуховых — высота тона, тембр, громкость; для тактильных — твердость, шероховатость и т. д.

2) Интенсивность — классическая количественная характеристика ощущений.

3) Локализация — пространственная характеристика ощущений, информация о локализации раздражителя в пространстве. В некоторых случаях (болевые, интероцептивные ощущения) локализация затруднена, неопределенна.

4) Длительность — временная характеристика ощущения.

Существует несколько классификаций ощущений. Наиболее общепризнанной считается классификация Ч. Шеррингтона.

Он выделил три основных класса ощущений, основываясь на локализации (по месту расположения) рецепторов:

Экстероцептивные ощущения, источником которых являются рецепторы, расположенные на поверхности тела. Они дают образы внешнего мира.

Интероцептивные ощущения. Рецепторы на­ходятся во внутренних органах. Они сигнализируют о состоянии внутренних процессов организма (ощущения голода, жажды, боли и т. п.).

Проприоцептивные ощущения. Рецепторы расположены в мышцах, связках и сухожилиях. Проприоцептивные ощущения играют важнейшую роль в регуляции движений, а также дают информацию о положении в пространстве тела и его частей.

Также Ч. Шеррингтон разделил экстероцептивные ощущения на контактные и дистантные. Первые вызываются приложением воздействия непосредственно к поверхности тела, а вторые возникают, когда раздражитель действует с некоторой дистанции (обоняние, слух, зрение). [56]

Восприятие – это психический процесс отражения предметов и явлений действительности в совокупности их различных свойств и частей при непосредственном воздействии их на органы чувств.

По данным А.В.Запорожца и М.И.Лисиной восприятие имеет следующие свойства [38]:

Предметность — объекты воспринимаются не как бессвязный набор ощущений, а как образы, составляющие конкретные предметы.

Структурность — предмет воспринимается сознанием уже в качестве абстрагированной от ощущений смоделированной структуры.

Апперцептивность — на восприятие оказывает влияние общее содержание психики человека.

Константность — постоянство восприятия одного и того же дистального объекта при изменении проксимального стимула.

Избирательность — преимущественное выделение одних объектов по сравнению с другими.

Осмысленность — предмет сознательно воспринимается, мысленно называется (связывается с определённой категорией), относится к определённому классу.

Внимание - избирательная направленность восприятия на тот или иной объект.

Внимание, исходя из данных Рутман Э.М., включает в себя следующие свойства [41]:

Направленность, объём, распределенность, сосредоточенность, интенсивность, устойчивость и переключаемость — связаны со структурой деятельности человека. На первоначальном этапе деятельности, при осуществлении общей ориентации, когда предметы этой обстановки ещё равнозначимы, основной особенностью внимания является широта, равномерно распределенная направленность сознания на несколько объектов. На этой стадии деятельности ещё нет устойчивости внимания. Но это качество приобретает существенное значение, когда из имеющихся объектов выявляются наиболее значимые для данной деятельности. Психические процессы концентрируются на этих объектах.

В зависимости от значения деятельности психические процессы становятся более интенсивными. Длительность действия вызывает необходимость устойчивости психических процессов.

Воображение - способность сознания создавать образы, представления, идеи и манипулировать ими.

Воображение по данным Полуянова Ю.А обладает функциями:

представление действительности в образах, а также создание возмож­ности пользоваться ими, решая задачи;

регулирование эмоциональных состояний;

произвольная регуляция познавательных процессов и состояний чело­века, в частности восприятия, внимания, памяти, речи, эмоций;

формирование внутреннего плана действий — способности выполнять их внутри, манипулируя образами;

планирование и программирование деятельности, составление про­грамм, оценка их правильности, процесса реализации. [37]

Память - одна из психических функций и видов умственной деятельности, предназначенная сохранять, накапливать и воспроизводить информацию.

Катаева Л.И. выделяет следующие виды памяти:

1) по характеру пси­хической активности, преобладающей в деятельности, память делят на двигательную, эмоциональную, образную и словесно-логическую;

2) по характеру целей деятельности — на непроиз­вольную и произвольную;

3) по продолжительности закрепле­ния и сохранения материалов (в связи с его ролью и местом в деятельности) — на кратковременную, долговременную и опе­ративную.

Мышление - высший этап обработки информации человеком или животным, процесс установления связей между объектами или явлениями окружающего мира.

Кулагина И.Ю., и Колюцкий В.Н. [21] разделяют мышление на:

Наглядно-действенное мышление (форма мышления, манипулирующая предметной сферой. Имеется у детей с рождения до 1,5 лет)

Конкретно-предметное мышление (Задачи решаются с помощью существующего, реального объекта. Формирование в возрасте от 1,5 — до 7 лет)

Наглядно-образное мышление (осуществляется при непосредственном восприятии окружающей действительности, образы представляются в кратковременной и оперативной памяти (доминирует от 3 летнего до младшего школьного возраста).

Абстрактно-логическое мышление (мышление абстракциями — категориями, которых нет в природе. Формируется с 7 лет.)

Также выделяют основные операции мышления: сравнение, анализ, синтез, абстракция, конкретизация, индукция, дедукция, классификация, обобщение.

Речь – по мнению Столяренко Л.Д., исторически сложившаяся форма общения людей посредством языковых конструкций, создаваемых на основе определённых правил. Процесс речи предполагает, с одной стороны, формирование и формулирование мыслей языковыми (речевыми) средствами, а с другой стороны — восприятие языковых конструкций и их понимание. (45, глава 3 С. 136-212)

Г.М. Лямина выделяет следующие основные функции языка:

средство существования, передачи и усвоения общественно-исторического опыта

средство общения (коммуникации)

орудие интеллектуальной деятельности (восприятия, памяти, мышления, воображения).

Также речь имеет следующие свойства:

Содержательность речи — это количество выраженных в ней мыслей, чувств и стремлений, их значительность и соответствие действительности;

Понятность речи — это синтаксически правильное построение предложений, а также применение в соответствующих местах пауз или выделения слов с помощью логического ударения;

Выразительность речи — это ее эмоциональная насыщенность, богатство языковых средств, их разнообразие. По своей выразительности она может быть яркой, энергичной и, наоборот, вялой, бедной;

Действенность речи — это свойство речи, заключающееся в ее влиянии на мысли, чувства и волю других людей, на их убеждения и поведение.

Следует отметить, что познавательные процессы взаимосвязаны: не будь восприятия, не было бы и представления, и воображения. Представление необходимо для создания новых образов. Осмысление информации способствует ее запоминанию. Внимание включается в познавательные процессы, повышает их эффективность: ощущения становятся более отчетливыми, восприятие более точным, улучшаются память, мышление. Тесно связаны между собой мышление и речь. Речевое оформление мысли центрирует ее и уточняет. Мышление и речь влияет на протекание ощущений, восприятия, памяти и других процессов: восприятие становится осмысленным и контролируемым, память логической и управляемой, воображение более глубоким, творческим.

Изучением Становления познавательных процессов в онтогенезе занимались такие ученные как Г. Крайг, Ж. Пиаже, Л.А. Венгер, А.Н. Леонтьев, А.А. Смирнов, Н.Н. Поддьяков и многие другие.

Изучение теоретических источников позволило выделить развитие познавательных процессов в различные периоды жизни ребенка. Наиболее полно формирование процессов в онтогенезе описал Г. Крайг. Итак, рассмотрим эти периоды.

Новорожденность (до 2-3 месяцев)

Важные события в психической жизни младенца — воз­никновение слухового и зрительного сосредоточения. Слу­ховое сосредоточение появляется на 2-3-й неделе. Рез­кий звук, скажем, хлопнувшей двери, вызывает прекра­щение движений ребенка, он замирает и замолкает. Поз­же, на 3—4-й неделе, такая же реакция возникает на го­лос человека. В это время ребенок не только сосредоточи­вается на звуке, но и поворачивает голову в сторону его источника. Зрительное сосредоточение, появляющееся на 3—5-й неделе, внешне проявляется так же: ребенок зами­рает и задерживает взгляд (разумеется, недолго) на яр­ком предмете. (21, С. 88-90)

Младенческий возраст (до 1 года)

ВНИМАНИЕ

Рутман Э.М.  выделяет особенности развития внимания в младенчестве:

первоначально выступает как реакция сосредоточения;

сосредоточение обеспечивает выделение из окружающего мира эмоций, движений, речи человека, как его отличительных признаков, а также предметов и действий с ними;

сосредоточение влечет за собой развитие познавательного отношения к окружающему;

появление свойств внимания способствует зарождению более сложных форм поведения и деятельности. (41, С.161)

ВОСПРИЯТИЕ

Зрительное сосредоточение, появившееся еще на этапе новорожденности, совершенствуется. После второго месяца сосредоточение становится достаточно дли­тельным, к 3 месяцам его продолжительность достигает 7—8 секунд. Становится возможным прослеживание дви­жущихся предметов. В 4 месяца ребенок не просто видит, но уже смотрит: активно реагирует на увиденное, двига­ется и издает радостные звуки.

Ребенок в младенческом возрасте воспринимает фор­му предметов, выделяет контур и другие их элементы. Ребенок различает зрительно воспринимаемые объекты по форме, сложности и цвету. На цвет он может реагиро­вать уже в 3—4 месяца. Начинает развиваться также пространственное восприя­тие.

Движения рук младенца, направленные к предмету, ощупывание предмета появляются примерно на четвертом месяце жизни. В 5—6 месяцев ребенок уже может схватить предмет, что требует сложных зрительно-двигательных ко­ординации. Значение этого момента для дальнейшего раз­вития велико: хватание — первое целенаправленное действие ребенка, оно является обязательным условием, основой освоения манипуляций с предметами.

К концу года ребенок начинает познавать мир человеческих предметов и осваивать правила действия с ними. Разнообразные действия приводят его к открытию все новых и новых свойств окружающих его объектов. Ори­ентируясь в окружающей действительности, он интересу­ется не только тем, «что это такое», но и тем, «что с этим можно делать».

Восприятие и действие — та основа, которая позволяет судить о первоначальных формах наглядно-действенного мышления в младенческом возрасте. В течение года услож­няются познавательные задачи, которые способен решить ребенок, сначала только в плане восприятия, затем ис­пользуя двигательную активность. Добиваясь ус­пеха, ребенок действует методом проб и ошибок.

ПАМЯТЬ

Познавательное развитие младенца предпола­гает включение механизмов памяти, естественно простей­ших ее видов. Первым появляется узнавание. Уже в раннем младенчестве дети способны соотносить новые впечатления с имеющимися у них образами. Если ребенок, получив новую куклу, какое-то время рассматривает ее, на следую­щий день он может ее узнать. В 3—4 месяца он узнает ту игрушку, которую показывал ему взрослый, предпочитая ее остальным, находящимся в поле его зрения; 4-месяч­ный ребенок отличает знакомое лицо от незнакомого.

После 8 ме­сяцев появляется воспроизведение — восстановление в памя­ти образа, когда перед ребенком нет сходного объекта.

РЕЧЬ

В первом полугодии формируется речевой слух, а сам ребенок при радостном оживлении издает звуки, называемые обычно гулением. Во втором полугодии возникает лепет, в котором можно различить некоторые повторяющиеся звуковые сочетания, связанные чаще всего с действиями ребенка. Лепет обычно сочетается с выразительной жестикуляцией. По мнению Кулагиной И.Ю. и Колюцкого В. Н к концу 1 года ребенок понимает 10-20 слов, произносимых взрослыми, и сам произносит одно или несколько своих первых слов, сходных по звучанию со словами взрослой речи. (21, С.90-93)

Раннее детство (от 1 года до 3 лет)

Рассматривая развитие психических функций, отметим, прежде всего, что раннее детство сензитивно к усвоению речи.

РЕЧЬ

Крайг Г. отмечает, что автономная речь ребенка довольно быстро (обыч­но в течение полугода) трансформируется и исчезает. Нео­бычные по звучанию и по смыслу слова заменяются слова­ми «взрослой» речи. Но, разумеется, быстрый переход на уровень речевого развития возможен только в благоприятных условиях — в первую очередь, при полноценном обще­нии ребенка со взрослыми.

Осваивая родную речь, дети овладевают как фонети­ческой, так и семантической ее сторонами. Произнесение слов становится более правильным, ребенок постепенно перестает пользоваться искаженными словами и словами-обрывками. Этому способствует и то, что к 3 годам усваи­ваются все основные звуки языка. Самое важное измене­ние в речи ребенка — то, что слово приобретает для него предметное значение. Ребенок обозначает одним словом предметы, различные по своим внешним свойствам, но сходные по какому-то существенному признаку или спо­собу действия с ними. С появлением предметных значений слов связаны, поэтому, первые обобщения.

В раннем возрасте быстро растет пассивный словарь - количество понимаемых слов. К двум годам ребенок понима­ет почти все слова, которые произносит взрослый, называя окружающие его предметы. К этому времени он начинает понимать и объяснения взрослого (инструкции) относитель­но совместных действий. Поскольку ребенок активно познает мир вещей, манипуляции с предметами для него — наиболее значимая деятельность, а освоить новые действия с предме­тами он может только совместно со взрослым. Инструктив­ная речь, организующая действия ребенка, понимается им достаточно рано. Позже, в 2—3 года, возникает понимание и речи-рассказа. Легче понимаются рассказы, касающиеся ок­ружающих ребенка вещей и явлений.

Интенсивно развивается и активная речь: растет актив­ный словарь (причем количество произносимых ребенком слов всегда меньше, чем количество понимаемых), появля­ются первые фразы, первые вопросы, обращенные ко взрос­лым. К трем годам активный словарь достигает 1500 слов. Предложения первоначально, примерно в 1,5 года, состоят из 2—3 слов. Это чаще всего субъект и его действия («Мама идет»), действия и объект действия («Дай булку», «Хочу конфету») или действие и место действия («Книга там»), К трем годам усваиваются основные грамматические фор­мы и основные синтаксические конструкции родного языка. В речи ребенка встречаются почти все части речи, разные типы предложений. (20, С.363-364)

ВОСПРИЯТИЕ

Помимо речи в раннем возрасте развива­ются другие психические функции — восприятие, мышле­ние, память, внимание. Раннее детство интересно тем, что среди всех этих взаимосвязанных функций доминирует вос­приятие.

Из того, что у ребенка доминирует восприятие, и он ограничен наглядной ситуацией, следует одна любо­пытная особенность. В раннем возрасте наблюдаются эле­ментарные формы воображения, такие как предвосхище­ние, но творческого воображения еще нет. Маленький ре­бенок не способен что-то выдумать, солгать. Только к кон­цу раннего детства у него появляется возможность гово­рить не то, что есть на самом деле.

И.В.Дубровина, А.М.Прихожан, В.В.Зацепин отмечают, что важная характеристика восприятия в этом возрасте - его аффективная окрашенность. Наблюдаемые предметы действительно «притягивают» ребенка, вызывая у него яр­кую эмоциональную реакцию. Аффективный характер вос­приятия приводит и к сенсомоторному единству. Ребенок видит вещь, она его привлекает и благодаря этому начина­ет разворачиваться импульсивное поведение — достать ее, что-то с ней сделать. Л.С. Выготский так описывает это един­ство: «В раннем возрасте господствует наглядное аффек­тивно окрашенное восприятие, непосредственно перехо­дящее в действие». [5]

ВНИМАНИЕ

В раннем детстве развитие внимания происходит при освоении ходьбы, предметной деятельности и речи. Самостоятельная ходьба делает для ребенка доступной широкую область предметов, тем самым расширяя круг его внимания. Перемещение в пространстве открывает для малыша новые возможности, теперь он сам выбирает объект, на который направляет внимание.

Освоение назначения, функций предметов, совершенствование действий с ними позволяют, с одной стороны, направлять внимание на большее число сторон и признаков в объектах, а с другой, совершенствовать свойства самого внимания - распределение, переключение.

В связи с овладением речью малыш учится удерживать внимание не только на предметах, но и на словах, фразах. Он начинает реагировать на инструкцию взрослого

Особенности развития внимания по данным Рутман Э.М.  :

расширяется круг предметов, их признаков, а также действий с ними, на которых сосредоточивается ребенок;

малыш сосредоточен на выполнении несложных инструкций взрослого, на слушании литературных произведений, внимателен к слову, речи;

под влиянием речи у ребенка начинают складываться предпосылки для развития произвольного внимания;

внимание малыша слабо концентрировано, неустойчиво, наблюдаются трудности переключения и распределения, невелик его объем. (41, С. 163)

ПАМЯТЬ

Кулагина И.Ю. и Колюцкий В. Н. в своих трудах отмечают, что в период раннего детства в процесс активного восприятия включа­ется память. В основном это узнавание, хотя ребенок уже может и непроизвольно воспроизводить увиденное и ус­лышанное раньше — ему что-то вспоминается. (21, С. 99)

ВООБРАЖЕНИЕ

Предпосылками воображения, по мнению Боровик О.В. выступают представления, которые появляются на втором году жизни. Малыш в возрасте около полутора лет узнаёт изображенное на картинке. Воспринять изобразительный знак помогает воображение. Оно достраивает то, что не совсем соответствует имеющемуся в памяти представлению. При узнавании ребёнок не создаёт ничего нового. Поэтому воображение выступает как пассивный процесс. Оно существует внутри других психических процессов, в них закладывается его фундамент. О первых проявлениях воображения свидетельствует умение ребёнка действовать в воображаемой ситуации с воображаемыми предметами. Первые подражательные игры, возникающие на втором году жизни, ещё не заключают в себе элементов воображения. Одной из причин возникновения воображения является психологическая дистанция между ребёнком и взрослым, ребёнком и объектом его желания. Ребенок воспринимает основные действия взрослого, но отражает их обобщённо и условно, передавая лишь их смысл. [3]

МЫШЛЕНИЕ

Кулагина И.Ю. и Колюцкий В. Н. отмечают, что мышление в этот возрастной пе­риод принято называть наглядно-действенным. Как видно из самого названия, оно основывается на восприятии и дей­ствиях, осуществляемых ребенком. И хотя примерно в двух­летнем возрасте у ребенка проявляется внутренний план действий, на протяжении всего раннего детства важной основой и источником интеллектуального развития оста­ется предметная деятельность. (21, С. 99-100)

Дошкольное детство (от 3 до 7 лет)

Согласно А.Л. Венгеру дошкольный возраст - это возраст развития тех, психологических качеств, которые обеспечивают успешную адаптацию ребенка к школьной жизни. [30]

РЕЧЬ

В дошкольном детстве в основном завершается дол­гий и сложный процесс овладения речью. К 7 годам язык становится средством общения и мышления ребенка, а также предметом сознательного изучения, поскольку при подготовке к школе начинается обучение чтению и письму. Как считают психологи, язык для ребенка становится дей­ствительно родным.

Развивается звуковая сторона речи. Младшие дошколь­ники начинают осознавать особенности своего произно­шения. Но у них еще сохраняются и предшествующие спо­собы восприятия звуков, благодаря чему они узнают не­правильно произнесенные детские слова. Позже формиру­ются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков, ребенок перестает узнавать неверно сказанные слова, он и слышит, и говорит правильно. К кон­цу дошкольного возраста завершается процесс фонемати­ческого развития.

Интенсивно растет словарный состав речи. Развивается грамматический строй речи. Детьми усваи­ваются тонкие закономерности морфологического поряд­ка (строение слова) и синтаксического (построение фра­зы). Ребенок 3—5 лет не просто активно овладевает речью — он творчески осваивает языковую действительность. Он верно улавливает значения «взрослых» слов, хотя и приме­няет их иногда своеобразно, чувствует связь между изме­нением слова, отдельных его частей и изменением его смыс­ла. Слова, создаваемые самим ребенком по законам грам­матики родного языка, всегда узнаваемы, иногда очень удачны и непременно — оригинальны. Эту детскую спо­собность к самостоятельному словообразованию часто на­зывают словотворчеством.

То, что ребенок усваивает грамматические формы язы­ка и приобретает большой активный словарь, позволяет ему в конце дошкольного возраста перейти к контекстной речи (содержание такой речи раскрывается в самом контексте и по­этому становится понятным слушателям независимо от знания или незнания обсуждаемой ситуации).

Вообще в дошкольном возрасте ребенок овладевает все­ми формами устной речи, присущими взрослым. У него появляются развернутые сообщения — монологи, рассказы. В них он передает другим не только то новое, что он узнал, но и свои мысли по этому поводу, свои замыслы, впечат­ления, переживания. В общении со сверстниками развива­ется диалогическая речь, включающая указания, оценку, согласование игровых действий и т.п. Эгоцентрическая речь помогает ребенку планировать и регулировать его действия. В произносимых для самого себя монологах он констатиру­ет затруднения, с которыми столкнулся, создает план по­следующих действий, рассуждает о способах выполнения задачи.

ПАМЯТЬ

У младших дошкольников память непроизвольна. Ребе­нок не ставит перед собой цели что-то запомнить или вспом­нить и не владеет специальными способами запоминания. Интересные для него события, действия, образы легко запечатлеваются, непроизвольно запоминается и словесный материал, если он вызывает эмоциональный отклик. Ребе­нок быстро запоминает стихотворения, особенно совер­шенные по форме: в них важны звучность, ритмичность и смежные рифмы. Запоминаются сказки, рассказы, диалоги из фильмов, когда ребенок сопереживает их героям. На протяжении дошкольного возраста повышается эффектив­ность непроизвольного запоминания, причем чем более осмысленный материал запоминает ребенок, тем запоми­нание лучше.

В среднем дошкольном возрасте (между 4 и 5 годами) начинает формироваться произвольная память. Сознатель­ное, целенаправленное запоминание и припоминание по­являются только эпизодически. Обычно они включены в другие виды деятельности, поскольку нужны и в игре, и при выполнении поручений взрослых, и во время заня­тий — подготовки детей к школьному обучению. Наиболее трудный для запоминания материал ребенок может вос­произвести, играя.

ВОСПРИЯТИЕ

Процесс развития детского восприятия в дошкольном возрасте был детально исследован Л.А. Венгером и описан следующим образом. Во время перехода от раннего к дошкольному возрасту, т.е. в период времени от 3 до 7 лет, под влиянием продуктивной, конструкторской и художественной деятельности у ребенка складываются сложные виды перцептивной аналитико-синтетической деятельности, в частности способность мысленно расчленять видимый предмет на части и затем объединять их в единое целое, прежде чем подобного рода операции будут выполнены в практическом плане. Новое содержание приобретают и перцептивные образы, относящиеся к форме предметов. Помимо контура выделяются и структура предметов, пространственные особенности и соотношения его частей.

В дошкольном возрасте активно развиваются основные виды чувствительности (слуховая, зрительная, осязательная, обонятельная и др.). Формируется в этот период и восприятие ребёнком пространства, времени, движения.

Восприятие в дошкольном возрасте благодаря появле­нию опоры на прошлый опыт становится многоплановым. Помимо чисто перцептивной составляющей (целостного образа, определяемого суммой сенсорных воздействий) оно включает самые разнообразные связи воспринимаемого объекта с окружающими предметами и явлениями, с ко­торыми ребенок знаком по своему предшествующему опыту. Постепенно начинает развиваться апперцепция — влияние на восприятие собственного опыта. С возрастом роль ап­перцепции постоянно повышается.

По мнению Катаевой Л.И. в связи с появлением и развитием в дошкольном возрас­те апперцепции восприятие становится осмысленным, целе­направленным, анализирующим. В нем выделяются произ­вольные действия — наблюдение, рассматривание, поиск. [19]

ВНИМАНИЕ

Урунтаева Г.А. выделяет следующие особенности развития внимания в дошкольном возрасте:

Значительно возрастает его концентрация, объём и устойчивость;

Складываются элементы произвольности в управлении вниманием на основе развития речи, познавательных процессов;

Внимание становится опосредованным;

Появляются элементы послепроизвольного внимания. [49]

ВООБРАЖЕНИЕ

От 3 до 4 лет – происходит становление словесных форм воображения. На третьем году жизни потребность в игровой деятельности становится самостоятельной потребностью ребёнка, хотя нуждается в поддержке и поощрении взрослого. Основным поддержанием игры является развёрнутая ориентировка в предметной стороне человеческой деятельности. Эта ориентировка начинается с подражания действиям взрослого и развивается по пути самостоятельного творческого построения образов действия с предметами, пока ещё с опорой на реальные объекты. Следовательно, показателями развития воображения в игре являются: разнообразие сюжетов, действие в воображаемой ситуации, самостоятельный выбор предмета – заместителя, гибкость в изменении функций и названия предметов, оригинальность замещения игровых действий, критичность к замещениям партнёра. Появляется аффективное воображение, связанное с осознанием ребёнка своего «Я» и отделением себя от других людей. Воображение уже становится самостоятельным процессом.

Боровик О.В. выделил, что в возрасте от 4 до 5 лет возрастают творческие проявления в деятельности, прежде всего в игре, ручном труде, рассказывании и пересказе. Появляются мечты о будущем. Они ситуативны, не редко не устойчивы, обусловлены событиями, вызвавшими у ребёнка эмоциональный отклик. Воображение превращается в особую интеллектуальную деятельность, направленную на преобразование окружающего мира. Опорой для создания образа служат не только реальный объект, но и представления, выраженные в слове. Воображение остаётся в основном непроизвольным. Ребёнок ещё не умеет руководить деятельностью воображения, но уже может представить состояние другого человека. Воссоздаваемые образы дифференцированы, содержательны и эмоциональны. (3, С. 75)

От 6 до 7лет – в этом возрасте воображение носит активный характер. Внешняя опора подсказывает замысел, и ребёнок произвольно планирует его реализацию и подбирает необходимые средства. Происходит рост производительности воображения, это проявляется в развитии умения создавать замысел и планировать его достижение. Воссоздаваемые образы выступают в различных ситуациях, характеризуясь содержательностью и специфичностью. У ребёнка развивается умение действовать в образном плане, возникает интериоризированное воображение, то есть переходит во внутренний план, необходимость в наглядной опоре для создания образов исчезает. Появляются элементы творчества. Полуянов Ю.А. выделяет, что в дошкольном возрасте у ребёнка появляется особая внутренняя позиция, а воображение уже становится самостоятельным процессом. Принимая во внимание тот факт, что воображение развивается в разных видах деятельности, наиболее продуктивным в детстве являются игра и рисование (37, C. 29).

МЫШЛЕНИЕ

Основная линия развития мышления — пе­реход от наглядно-действенного к наглядно-образному и в кон­це периода — к словесному мышлению.

Дошкольник образно мыслит, он еще не приобрел взрос­лой логики рассуждений.

В дошкольном возрасте в связи с интенсивным развити­ем речи осваиваются понятия. Хотя они остаются на житей­ском уровне, содержание понятия начинает все больше со­ответствовать тому, что в это понятие вкладывает большин­ство взрослых.

К концу дошкольного возраста появляется тенденция к обобщению, установлению связей. Возникновение ее важ­но для дальнейшего развития интеллекта, несмотря на то что дети часто производят неправомерные обобщения, не­достаточно учитывая особенности предметов и явлений, ориентируясь на яркие внешние признаки (маленький пред­мет - значит, легкий; большой — значит, тяжелый, если тяжелый, то в воде утонет и т.д.). (21, С. 112-113)

Младший школьный возраст (от 7 до 11 лет)

С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех его познавательных процессов, приобретение ими качеств, свойственных взрослым людям.

Доминирующей функцией в младшем школьном возра­сте становится мышление. Благодаря этому интенсивно раз­виваются, перестраиваются сами мыслительные процессы, с другой стороны, от интеллекта зависит развитие осталь­ных психических функций.

РЕЧЬ

Процесс мышления связан с речью, без которой невозможна была бы передача человеческого опыта, закрепления его в памяти и пользование им. Важно, чтобы дети, усваивая новые знания, не только действовали с предметами и их изображениями, но и вслух объясняли, как они это делают.

Школьный возраст есть возраст овладения письменной речью. Это не значит, что устная речь младшего школьника грамматически и социально достигла совершенства: ее еще во многом приходится довоспитывать и в отношении литературной правильности, и в отношении культурности речи. Но на первом плане все же фигурирует овладение письменной речью.

В отличие от речи дошкольника речь младшего школьника все более и более отличается последовательностью и доказательностью. Это – возраст интенсивного развития словесной памяти.

МЫШЛЕНИЕ

Завершается наметившийся в дошкольном возрасте пе­реход от наглядно-образного к словесно-логическому мыш­лению. У ребенка появляются логически верные рассужде­ния: он использует операции. Однако это еще не формаль­но-логические операции, рассуждать в гипотетическом плане младший школьник еще не может. Операции, харак­терные для данного возраста, Ж. Пиаже назвал конкрет­ными, поскольку они могут применяться только на конк­ретном, наглядном материале.

Овладение в процессе обучения системой научных поня­тий дает возможность говорить о развитии у младших школь­ников основ понятийного, или теоретического, мышления.

Теоретическое мышление позволяет ученику решать зада­чи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. (21, С. 132-133)

ВООБРАЖЕНИЕ

От 7 до 11 лет – это качественно новый этап развития воображения у детей. Этому способствует значительное расширение объёма знаний, которые получает школьник в процессе обучения, систематическое овладение разнообразными умениями и навыками, которые обогащают и вместе с тем уточняют, конкретизируют образы воображения, обуславливают их продуктивность. «Дети младшего школьного возраста не лишены фантазирования, находящегося в разладе с действительностью. Что характерно ещё в большей степени и для школьников среднего звена (случаи детской лжи и пр.)».

Реализм воображения предполагает создание образов, не противоречащих действительности, но не обязательно являющихся прямым воспроизведением всего воспринятого в жизни. Воображение младшего школьника характеризуется также другой чертой – наличие элементов репродуктивности, простого воспроизведения. Эта черта воображения выражается в том, что в своих играх дети повторяют те действия и положения, которые они наблюдали у взрослых. Разыгрывают истории, которые они переживали, видели в кино, воспроизводя жизнь школы, семьи и др. Однако, с возрастом элементов репродуктивности становится меньше и всё в большей степени появляется творческая переработка представлений.

Рогов Е.И. отмечает: «В младшем школьном возрасте начинает развиваться вербально – мыслительное воображение, которое составляет как бы новый этап в развитии воображения. При развивающемся вербально - мыслительном воображении опора на предмет и даже действие, если и имеет место, то побочное, третьестепенное (39, с. 69)».

ВОСПРИЯТИЕ

В начале младшего школьного возраста восприятие не­достаточно дифференцированно. Из-за этого ребенок иногда путает похожие по написанию буквы и цифры (например, 9 и 6). Хотя он может целенаправленно рассматривать пред­меты и рисунки, им выделяются так же, как и в дошколь­ном возрасте, наиболее яркие, бросающиеся в глаза свой­ства — в основном цвет, форма и величина.

К концу младшего школьного возрас­та, при соответствующем обучении, появляется синтези­рующее восприятие. Развивающийся интеллект создает воз­можность устанавливать связи между элементами воспри­нимаемого (21, С. 133-134).

ПАМЯТЬ

В школьные годы продолжается развитие памяти. А.А. Смирнов провел сравнительное исследование памяти у детей младшего и среднего школьного возраста и пришел к следующим выводам: с 6 до 14 лет у детей активно развивается механическая память на не связанные логически единицы информации: вопреки распространенному мнению о существовании увеличивающегося с возрастом преимущества запоминания осмысленного материала фактически обнаруживается обратное соотношение: чем старше становится младший школьник, тем меньше у него преимуществ запоминания осмысленного материала над бессмысленным. Это, по-видимому, связано с тем, что упражняемость памяти под влиянием интенсивного учения, опирающегося на запоминание, ведет к одновременному улучшению всех видов памяти у ребенка, и прежде всего тех, которые относительно просты и не связаны со сложной умственной работой. В целом память детей младшего школьного возраста является достаточно хорошей, и это в первую очередь касается механической памяти, которая за первые три-четыре года учения в школе прогрессирует достаточно быстро. Несколько отстает в своем развитии опосредствованная, логическая память, так как в большинстве случаев ребенок, будучи занят учением, трудом, игрой и общением, вполне обходится механической памятью.

В целом память младших школьников развивается в двух направлениях — произволь­ности и осмысленности. Дети непроизвольно запоминают учебный материал, вызывающий у них интерес, преподне­сенный в игровой форме, связанный с яркими наглядны­ми пособиями или образами-воспоминаниями и т.д. Но, в отличие от дошкольников, они способны целенаправлен­но, произвольно запоминать материал, им не интересный. [42]

ВНИМАНИЕ

По Л.С. Выготскому, новообразованием младшего школьного периода развития является произвольное внимание. (7, глава 9)

По сравнению с дошкольниками, как отмечает Рутман Э.М., младшие школьники гораздо более внимательны. Они уже способны концентриро­вать внимание на неинтересных действиях, но у них все еще преобладает непроизвольное внимание. Для них внешние впе­чатления — сильный отвлекающий фактор, им трудно со­средоточиться на непонятном, сложном материале. Их вни­мание отличается небольшим объемом, малой устойчивос­тью — они могут сосредоточенно заниматься одним делом в течение 10—20 минут (в то время как подростки — 40—45 минут, а старшеклассники — до 50 минут). Затруднены рас­пределение внимания и его переключение с одного учебного задания на другое.

В учебной деятельности развивается произвольное вни­мание ребенка. Первоначально следуя указаниям учителя, работая под его постоянным контролем, он постепенно приобретает умение выполнять задания самостоятельно — сам ставит цель и контролирует свои действия. Контроль за процессом своей деятельности и есть, собственно, произ­вольное внимание ученика.

В целом у детей этого возраста можно выделить две основные линии развития психических функций — интеллектуализацию и произволь­ность.

Таким образом, с поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех его познавательных процессов, приобретение ими качеств, свойственных взрослым людям. Это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений, требующие от них наличия новых психологических качеств. Общими характеристиками всех познавательных процессов ребенка должны стать их произвольность, продуктивность и устойчивость. (41, С. 166)

Проанализировав литературные источники по теме развития познавательных процессов в онтогенезе у детей с нормальным развитием, можем выделить следующие особенности:

В первом полугодии у детей с нормой развития формируется речевой слух, гуление. Во втором полугодии возникает лепет. Первым появляется узнавание. После 8 ме­сяцев появляется воспроизведение. Ребенок в младенческом возрасте воспринимает фор­му предметов, выделяет контур и другие их элементы. Ребенок различает зрительно воспринимаемые объекты по форме, сложности и цвету. Внимание первоначально выступает как реакция сосредоточения.

В раннем детстве мышление у детей с нормальным развитием наглядно-действенное. В этот период в процесс активного восприятия включа­ется память. В основном это узнавание. Под влиянием речи у ребенка начинают складываться предпосылки для развития произвольного внимания. Внимание пока слабо концентрировано, неустойчиво, наблюдаются трудности переключения и распределения, невелик его объем. Важная характеристика восприятия в этом возрасте - его аффективная окрашенность. Интенсивно развивается активная речь и пассивный словарь - количество понимаемых слов. Слово приобретает для ребенка предметное значение.

В дошкольном детстве у тетей с нормой развития происходит пе­реход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению, к концу дошкольного возраста появляется тенденция к обобщению, установлению связей; От 3 до 4 лет – происходит становление словесных форм воображения. Внимание становится опосредованным, появляются элементы послепроизвольного внимания. Складываются сложные виды перцептивной аналитико-синтетической деятельности, в частности способность мысленно расчленять видимый предмет на части и затем объединять их в единое целое. В этот период формируется восприятие ребёнком пространства, времени, движения; начинает формироваться произвольная память, повышается эффектив­ность непроизвольного запоминания. Завершается дол­гий и сложный процесс овладения речью. К 7 годам язык становится средством общения и мышления ребенка

В младшем школьном возрасте у детей с нормальным развитием новообразованием является произвольное внимание; память младших школьников развивается в двух направлениях — произволь­ности и осмысленности; к концу младшего школьного возрас­та, при соответствующем обучении, появляется синтези­рующее восприятие; начинает развиваться вербально – мыслительное воображение; завершается наметившийся в дошкольном возрасте пе­реход от наглядно-образного к словесно-логическому мыш­лению; речь младшего школьника отличается последовательностью и доказательностью, формируется письменная речь.

## 1.2 Специфика познавательных процессов у детей 8-9 лет с разной степенью умственной отсталости

По классификации МКБ-10 (международная классификация болезней) умственная отсталость делится на:

F70 Легкая умственная отсталость (дебильность)

Люди с легкой умственной отсталостью приобретают речевые навыки с некоторой задержкой, но большинство из них приобретают способности использовать речь в повседневных целях, поддерживать беседу и участвовать в клиническом расспросе. Большинство из них достигают также полной независимости в сфере ухода за собой (прием пищи, умывание, одевание, контроль за функцией кишечника и мочевого пузыря) и в практических и домашних навыках, даже если развитие происходит значительно медленнее, чем в норме. Основные затруднения обычно наблюдаются в сфере школьной успеваемости и у многих особенными проблемами являются чтение и письмо. Тем не менее, при легкой умственной отсталости значительную помощь может принести образование, предназначенное для развития их навыков и проявления компенсаторных возможностей. В большинстве благоприятных случаев легкой умственной отсталости возможно трудоустройство, требующее способностей не столько к абстрактному мышлению, сколько к практической деятельности, включая неквалифицированный и полуквалифицированный ручной труд. В социо-культуральных условиях, не требующих продуктивности в отвлеченно-теоретической сфере, некоторая степень легкой умственной отсталости сама по себе может и не представлять проблемы. Тем не менее, если наряду с этим отмечается заметная эмоциональная и социальная незрелость. то проявятся и последствия ограничения социальной роли, например, неспособность справляться с требованиями, связанными с брачной жизнью или воспитанием детей или затруднения в адаптации к культуральным традициям и нормам. При использовании надлежащих стандартизованных тестов по определению коэффициента умственного развития на легкую умственную отсталость указывают показатели в диапазоне 50-69.

F71 Умеренная умственная отсталость (имбецильность)

У лиц этой категории медленно развиваются понимание и использование речи, а окончательное развитие в этой области ограничено. Отстает и развитие навыков самообслуживания и моторики, некоторые пациенты нуждаются в надзоре на протяжении всей жизни. Ограничены школьные успехи, но часть пациентов осваивает основные навыки, необходимые для чтения, письма и счета. Образовательные программы могут дать им возможности для развития своего ограниченного потенциала и приобретения некоторых базисных навыков; такие программы соответствуют замедленному характеру обучения с небольшим объемом усваиваемого материала. В зрелом возрасте лица с умеренной умственной отсталостью обычно способны к простой практической работе при тщательном построении заданий и обеспечении квалифицированного надзора. Совершенно независимое проживание достигается редко. Тем не менее, такие люди в общем полностью мобильны и физически активны и большинство из них обнаруживают признаки социального развития, что заключается в способности к установлению контактов, общению с другими людьми и участию в элементарных социальных занятиях.

Коэффициент умственного развития обычно находится в диапазоне от 35 до 49.

F72 Тяжелая умственная отсталость (тяжелая олигофрения).

По клинической картине, наличию органической этиологии и сопутствующих расстройств эта категория во многом сходна с категорией умеренной умственной отсталости. Нижние уровни функционирования, отмеченные в F71, наиболее характерны и для этой группы пациентов. У большинства больных здесь наблюдается выраженная степень моторного нарушения или другие сопутствующие дефекты, указывающие на наличие клинически значимого повреждения или аномального развития центральной нервной системы.

Коэффициент умственного развития обычно находится в пределах от 20 до 34.

F73 Глубокая умственная отсталость (идиотия).

У больных этой рубрики коэффициент умственного развития ниже 20, что означает, что пациенты весьма ограничены в способностях к пониманию или выполнению требований или инструкций. Большинство таких больных неподвижны или резко ограничены в подвижности, страдают недержанием мочи и кала и с ними возможны лишь самые рудиментарные формы невербальной коммуникации. Психическая жизнь ограничивается безусловными рефлексами, вторая сигнальная система почти не развивается. Идиот не осмысляет окружающего, не дифференцирует близких, он может продуцировать лишь однообразные движения и нечленораздельные звуки. Эмоциональная жизнь находится в зачаточном состоянии, эмоции проявляются в злобных реакциях и крике при неприятных раздражителях. Они неспособны или малоспособны заботиться о своих основных потребностях и нуждаются в постоянной помощи и надзоре. Понимание и использование речи ограничивается в лучшем случае выполнением основных команд и выражением элементарных просьб. Могут приобретаться наиболее базисные и простые зрительно-пространственные навыки и при адекватном надзоре и руководстве ‘больные могут принимать участие в домашних и практических делах. В большинстве случаев устанавливается органическая этиология.

Рассмотрим познавательные процессы детей с легкой степенью умственной отсталости.

Процессы ощущения и восприятия.

Рубинштейн С.Я. отмечает, что ощущения и восприятия формируются замедленно и с большим количеством особенностей и недостатков. Этот ядерный симптом оказывает влияние на всё психическое развитие. (40, С. 95)

Замедленность и суженный объем зрительного восприятия доказаны, в частности К.И. Вересотской, которая испытуемым предъявляла на короткое время картинки. Сужение объема восприятия изучалось также по числу отмечаемых в пейзаже предметов (Нудельман М.М.). То, что нормальные лица воспринимают сразу, умственно отсталые воспринимают последовательно. Это затрудняет ориентирование. Умственно отсталые не усматривают связей и отношений между объектами [44]. Им не удается различить выражения лиц на картинках, уловить светотени, понять перспективу и значение частичных перекрытий предметов из-за их разной удаленности на картинках.

Недифференцированность восприятия проявляется в неспособности различить сходные предметы при попытке их узнать. Кошка ими не отличается от белки, а компас воспринимается как часы. В одну и ту же группу отсталыми детьми объединяются множество малосходных оттенков [31]. Соловьев И.М. отмечает, что большие затруднения возникают при специфическом узнавании предметов. Они легче относят предмет к категории рода, чем вида. Для них вошедший человек – просто дядя, а не сосед, почтальон или садовник (44, с. 192). К квадратам относят и треугольники, и ромбы, и прямоугольники, так как у всех у них имеются углы.

Инактивность восприятия умственно отсталых лиц обнаруживается по отсутствию стремления рассмотреть, разобраться в деталях и во всех свойствах предъявляемой картинки, игрушки или другого предмета. Примером может быть неспособность ими опознать известные, но перевёрнутые перед показом картинки (опыты К.И. Вересотской).

Нарушение ими константности восприятия выявляется по затруднению сохранить восприятие определенной величины предмета по мере его удаления. Эта особенность перцепции усложняет ориентировку в пространственном расположении предметов. Нарушение сложного восприятия проявляется в том, что они недостаточно воспринимают глубину изображений на картинках.

Распознавание объёмных и контурно выполненных предметов ощупыванием (осязанием) происходит хуже, чем в норме, что может вызвать затруднения в трудовом обучении. Имеющиеся затруднения в кинестетическом восприятии (ориентировке своего тела в пространстве) приводят к плохой координации движений. Недифференцированность мышечных ощущений обнаруживается при неудачных попытках сравнить предметы на вес руками.

Развитие различения звуков происходит замедленно и с затруднениями, сказываясь на формировании речи, ориентировке на звук (упавшего предмета, местонахождении говорящего человека и т.д)

Петрова В.Г., Белякова И.В. отмечают, что указанные особенности восприятия сглаживаются и компенсируются в процессе обучения и воспитания. От класса к классу происходит совершенствование, развитие ощущений и восприятий. Облегчает этот процесс совершение действий с предметами (34, с. 54-64).

Нарушение (изменение или отсутствие) мотивационного компонента восприятия, т.е. личностного отношения, как это имеет место у умственно отсталых людей, сказывается на перцептивной активности.

Восприятие включает в себя основную характеристику человеческой психики – пристрастность [22]. Однако отсутствие устойчивых предпочтений у умственно отсталых субъектов лишает их этой черты восприятия. В зависимости от мотивов личности различно строится перцептивная деятельность. Исаев Д.Н. указывает, что восприятие зависит от структуры деятельности, реализуемой субъектом. Отсутствие разнообразия в активности приводит к примитивизации восприятия (18, с.126).

Таким образом, эти изменения зрительных, слуховых, кинестетических, тактильных, обонятельных и вкусовых восприятий, а также затруднения анализа и синтеза воспринимаемого препятствуют созданию адекватной ориентировки в окружающей и внутренней среде, и установлению наиболее полных связей и отношений между объектами реального мира.

Специфика внимания

Ухудшение концентрации внимания, имеющееся у умственно отсталых лиц, приводит к снижению его устойчивости. Это затрудняет целенаправленную познавательную деятельность, являясь одной из основных предпосылок к возникновению трудностей в мыслительной деятельности. В связи с этим 50% умственно отсталых младших школьников либо не могут пользоваться словесной инструкцией, либо она не влияет на их продуктивность. Полагают, что произвольное внимание у них вырабатывается с трудом. Формирование навыков самоконтроля у умственно отсталых детей при чтении и письме, содержавших ошибки, отличается от такового же у нормальных детей. Самостоятельно проверяя текст, дети работают медленно и не замечают ошибок. Обучение детей поэтапной проверке работы уменьшает число ошибок. Из этого Петрова В.Г. делает вывод о том, что нарушение внимания не предопределено только органическими причинами, а является функцией, которой следует обучать (35, с.112).

Изменение устойчивости внимания может быть связано с нарушением баланса возбуждения и торможения, т.е. преобладания либо одного, либо другого физиологического процесса (Певзнер М.С.)

Уменьшение объёма внимания, количественное сужение совокупности раздражителей из-за нарушения способности к их удержанию постоянно обнаруживается у умственно отсталых детей. Они смотрят и не видят, слушают и не слышат. Воспринимая какой-либо предмет, они видят в нем меньше отличительных признаков, чем нормальные дети. Это одна из причин, затрудняющих их ориентировку вне дома, на улице, в малознакомых местах (40, с. 143).

У детей, причина умственной отсталости которых кроется в преобладании последствий органических вредностей, в силу инертности психических процессов происходит увязание в многочисленных деталях объектов. Именно из-за этого они не охватывают активным вниманием достаточный объем материала. Узость поля внимания умственно отсталого ребенка связана с трудностью осуществления мыслительного синтеза.

У умственно отсталых индивидов нередко наблюдается нарушение переключаемости внимания, т.е. расстройство перехода от одной деятельности (задания) к другой. В их деятельности часто проявляются застревания или «соскальзывания» на уже знакомый способ решения задания. У них снижена способность к распределению внимания между разными видами деятельности. Они, например, не могут сразу выполнять два задания: рисовать и рассказывать стихотворение.

Произвольное внимание у умственно отсталых детей нецеленаправленно. Оно нестойкое, легко истощается, характеризуется повышенной отвлекаемостью и требует больших усилий для фиксации.

Особенности мышления

Петрова В.Г., Белякова И.В. в своих работах отмечают, что мышление умственно отсталых развивается по тем же законам, что и в норме. У них формируются такие же, как у детей с нормальным интеллектуальным развитием, виды мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое), действия (предметные, образные, умственные), операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение) и формы (понятия, суждения, умозаключения). Однако мыслительной деятельности учеников с недостатками умственного развития присущи специфические черты (34, с.119).

Расстройства мышления – первейший признак умственной отсталости. Недоразвитие мышления умственно отсталых детей, в частности, определяется тем, что оно формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития и ограниченной практической деятельности (35, с. 67)

Исаев Д.Н. в своей книге указывает, что снижение уровня обобщения у умственно отсталых проявляется преобладанием в суждениях непосредственных представлений о предметах и явлениях, установлением сугубо конкретных связей между предметами. Умственно отсталые дети мыслят конкретно, т.е. остаются во власти единичных наглядных образов, не умея понять скрытое за ними общее, существенное. Они скорее вспоминают, чем размышляют. Например, при классификации предметов они объединяют в группы разнородные предметы (тетрадь и стол, поскольку оба нужны для письма). Предметы ими группируются на основе второстепенных признаков. Этот тип нарушения мышления выявляется также методом «четвертый лишний». Например, кошку они отделяют от козы, курицы и коровы на том основании, что она живет в доме, а не в сарае. Отмечается непонимание условности и обобщенности образа при толковании пословиц и метафор. Не понятен перенос смысла пословицы на другие ситуации. Не происходит переноса способа решения одной задачи на другую, что связано с невозможностью обобщения, а за ним и анализа, взаимосвязанного с синтезом. Пословицы понимаются буквально, и при этом утрачивается их обобщенный смысл. При сравнении предметов отсталым субъектам легче установить различия, чем уловить сходство. В процессе обучения слабость обобщений проявляется в плохом усваивании правил и общих понятий. Заучивая правила наизусть, они не понимают их смысла и не умеют их применять. В связи с этим изучение грамматики и математики – предметов, в наибольшей степени требующих усвоения правил, представляет особенную трудность. Они не способны совершать опосредование словом объективных связей между предметами и явлениями реального мира, что затрудняет им управление своим поведением. Умственно отсталые дети не умеют абстрагироваться от конкретных деталей, в то время как это необходимо для полноценного отражения объективных свойств и закономерностей явлений. (18, с. 128-129).

«Недоразвитие высших форм мышления - считал Л.С. Выготский - первое и наиболее частое осложнение, возникающее как вторичный синдром при умственной отсталости, но осложнение, возникающее не обязательно» (8, с. 129). Отсюда вывод - умственно отсталые дети могут научиться обобщать. Но этот процесс научения идет медленнее, чем у здоровых людей.

Нарушение динамики мыслительной деятельности проявляется в форме лабильности и инертности мышления.

Лабильность мышления, чередование адекватных и неадекватных решений, наблюдаются при различных вариантах умственной отсталости. При этом ребенок наряду с адекватными обобщениями эпизодически совершает и конкретно-ситуационные сочетания, подменяя логические связи неправильными сочетаниями.

Инертность мышления, затрудненность переключения с одной мысли на другую, замедленность интеллектуальных процессов проявляется, по мнению Соловьева И.М. в излишней детализации [44]. В связи с этим при решении арифметических задач возникает стереотипное мышление, проявляющееся в попытках решать новую задачу по аналогии. При вязкости мышления неизбежны нелогичные скачки; длительно задерживаясь на множестве деталей, ребенок скачком переходит к следующему суждению, затем снова увязает в деталях. Характерны запаздывающие ответы, т.к. следовой раздражитель сохраняет свое значение, иногда приобретая большее значение, чем актуальный.

Нарушение мотивационного (личностного) компонента мышления характерно для умственно отсталых детей, т. к. у них, как правило, отсутствует мотив действия. Отсутствие целенаправленности в действии сказывается и в мышлении, которое становится не только поверхностным и незавершенным, но и перестает быть регулятором поведения.

Нарушения критичности мышления (отсутствие контроля своих действий и коррекции допущенных ошибок) по словам Исаева Д.Н. - постоянная характеристика умственно отсталых детей, которые не умеют оценивать работу мысли и взвешивать доводы за и против. При выполнении ими заданий обнаруживается много ошибок, связанных с бездумным манипулированием предметами, безразличным отношением к собственным ошибкам (18, с. 130).

Слабость регулирующей роли мышления у умственно отсталых детей возникает, в частности, в связи с тем, что они не умеют пользоваться в случае необходимости уже усвоенными умственными действиями. Они не пытаются представить в уме ход решения новой задачи, не обдумывают своих действий, не предвидят результата. Ослабление регулирующей функции мышления связано с «некритичностью» мышления.

Таким образом, мышление умственно отсталых детей конкретное, ограниченное непосредственным опытом и необходимостью обеспечения своих сиюминутных потребностей, непоследовательное, стереотипное и некритичное. Регулирующая роль мышления в поведении недостаточна.

Особенности речи

Нарушения речи у умственно отсталых детей встречаются часто (40-60%). Они проявляются в форме немоты, ограничения речи несколькими словами, косноязычия вследствие деформации органов речи (расщепление неба), косноязычия при нарушенном слухе, косноязычия при позднем развитии речи, косноязычия, связанного с аграмматизмом, гнусавости, заикания.

Исследования Петровой В.Г. и Беляковой И.В. показали, что при легкой умственной отсталости отмечается значительное запаздывание развития речи. Однако степень исправления речи зависит от обучения и воспитания.

Двигательный навык речи и слуховое различение звуков, возникающее в результате совместной деятельности анализаторов, у умственно отсталых детей возникает позже, чем в норме (в 3-4 года). Причина отставания в слабости замыкательных функций коры, медленной выработке дифференцировочных условных связей во всех анализаторах, в нарушении динамики нервных процессов, затрудняющем установление связей между анализаторами и образование стереотипов.

Нередко нарушается формирование фонематического слуха. Уже выделенные и знакомые слова воспринимаются нечетко. Плохо различаются звуки, особенно согласные. Дети не различают фонем из-за дефектов развития слухового анализатора. В связи с этим при произнесении ими слов происходит замена одних звуков другими. Это также затрудняет и написание слов. Из-за плохого различения окончания слов страдает освоение грамматических форм. В процессе обучения дифференцировочные связи в слуховом анализаторе образуются. Однако слишком медленное формирование речи сказывается на общем развитии детей. У них также замедленно развитие артикуляции – всего комплекса движений ротовой, горловой и голосовой мускулатуры, необходимых для произнесения слов.

У умственно отсталых малышей первые слова появляются лишь в 2-3 года, короткие и аграмматичные фразы – к 5-6 годам. У умственно отсталых школьников имеется явное недоразвитие речи. Их словарный запас очень беден. Особенно плохо формируется активный словарь. Они почти не пользуются прилагательными, глаголами, союзами. Даже в освоенном детьми лексиконе значения многих из употребляемых слов не ясны. Многие слова остаются не понятиями, а словами-«кличками». Переход к освоению понятия совершается очень долго и с большим трудом.

Грамматический строй речи отсталых учащихся начальных классов характеризуется односложностью фраз, нарушением согласованности слов в предложениях, редкостью соподчиненных предложений. Ученики очень затрудняются в выборе слов для выражения оттенков мысли. В школьном возрасте остаются те формы речи, которые они восприняли еще в 3-4 года. Речь (орудие мышления), которая у нормальных детей формируется в дошкольном возрасте, у отсталых учащихся начинает осваиваться с приходом в школу. Они нередко пользуются ситуативной речью, понятной лишь тем, кто знает обстоятельства, о которых дети пытаются сообщить. Часто лица и место событий заменяются местоимениями, которые не только обедняют речь, но и делают ее непонятной.

Из-за тугоподвижности нервных процессов и их тормозимости дети, начиная фразу, собираются сказать одно, но отвлеченные другой мыслью, пропускают конец начатой фразы, переходят к другой мысли и получается нечто иное. Иногда дети, начиная говорить, не успевают придумать завершение фразы и заканчивают словами, не согласованными с началом, но уложенными в начальную грамматическую форму (34, с. 99-100).

Неудовлетворительный фонематический слух, дефекты произношения и трудности расчленения слова на звуки приводят к тому, что почти каждое слово отсталыми учениками пишется с ошибками. Сложности при формировании почерка связаны с нарушениями зрительного анализатора и пространственной ориентировки. Иногда буквы изображаются зеркально, теряется строка при чтении и письме. При обучении эти трудности постепенно сглаживаются. Однако в случае резидуальных органических повреждений мозга из-за нарушений одного из анализаторов может возникнуть непреодолимое препятствие для усвоения устной и письменной речи.

Таким образом, легко умственно отсталые дети приобретают элементарные речевые навыки с задержкой, но большинство из них овладевают способностью использовать речь в повседневных целях и поддерживать беседу. Однако для их речи характерны фонематические искажения, ограниченность лексикона, недостаточность понимания слов, неточное знание употребляемых слов. Слово не используется в полной мере как средство общения. Активный лексикон крайне ограничен, перегружен штампами. Нарушение грамматического строя связано с редкостью использования прилагательных, предлогов и союзов. Фразы бедные, односложные. Имеются затруднения в оформлении своих мыслей, передаче содержания прочитанного или услышанного. В тяжелых случаях отмечаются признаки общего речевого недоразвития. Отстающая в своем развитии речь умственно отсталых детей не может быть ни адекватным средством общения, ни обозначения, ни полноценным орудием мышления (18, с. 133).

Особенности памяти

Нарушения непосредственной памяти у умственно отсталых детей проявляется в том, что они усваивают все новое очень медленно, лишь после многих повторений, быстро забывают воспринятое и, главное, не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике [14]. У умственно отсталых детей эпизодическая «забывчивость» - явление нередкое.

Нарушения опосредованной памяти, связанной с мыслительными операциями, наблюдается у всех умственно отсталых детей. Оно объясняется неэффективностью процесса переработки и отбора подлежащих запоминанию впечатлений, что тесно связано с опосредованным характером запоминания (22, с. 320). Во время использования метода пиктограмм у умственно отсталых испытуемых основное затруднение – интеллектуальная операция по установлению общности в рисунке и в запоминаемом слове. Они не могут выделить существенные признаки запоминаемого слова, хотят отобразить все детали и потому не запечатлевают их в рисунке [25]. По мере обучения опосредованное запоминание становится лучше, дети постепенно овладевают его приемами. Умственно отсталые дети, как правило, плохо понимая материал, лучше запоминают внешние признаки предметов в их случайных сочетаниях [15].

Умственно отсталые учащиеся обычно пользуются непреднамеренным запоминанием. Они запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным. Умственно отсталые школьники не способны целенаправленно заучивать и припоминать. Стремясь запомнить, они не вникают в суть материала. Поэтому преднамеренное запоминание у них вызывает трудности и не облегчает задачу [36].

Расстройства эйдетической памяти – т.е. затруднения в воспроизведении следов воспринятого без проникновения в его содержание, без понимания и без возможности рассказать все своими словами, встречается среди умственно отсталых детей чаще, чем среди нормальных учеников (40, с.98).

Память умственно отсталых школьников, таким образом, отличается замедленностью и непрочностью запоминания, быстротой забывания, неточностью воспроизведения, эпизодической забывчивостью, плохим припоминанием. Наиболее неразвитым оказывается логическое опосредованное запоминание. Механическая память может оказаться сохранной или даже неплохо сформированной. Обычно запечатлеваются лишь внешние признаки предметов и явлений. Вызывают большие затруднения воспоминания о внутренних логических связях и обобщенных словесных объяснениях (18, с. 135).

Особенности воображения

У детей с умственной отсталостью отмечаются и трудности в воспроизведении образов восприятия - представлений. Недифференцированность, фрагментарность, уподобление образов и иные нарушения представлений отрицательно влияют на развитие познавательной деятельности умственно отсталых. Для того чтобы обучение детей протекало успешней и носило творческий характер, необходимо достаточно развитое воображение. У умственно отсталых оно отличается фрагментарностью, неточностью и схематичностью. Так как их жизненный опыт беден, а мыслительные операции несовершенны, формирование воображения идет на неблагоприятной основе [35].

При правильной и своевременной коррекционной работы с детьми, имеющими легкую степень умственной отсталости, такие дети успешно адаптируются в обществе, обучаются (по программе школы 8-го вида). К периоду окончания школы подросток получает допрофессиональную подготовку по тому или иному трудовому профилю. Дальнейший прогноз благоприятен, они трудоустраиваются и создают семьи.

Таким образом, анализ литературы по проблеме развития познавательных процессов у детей с легкой степенью умственной отсталости позволил сделать вывод о том, что:

У детей с легкой степенью умственной отсталости ощущения и восприятия формируются замедленно и с большим количеством особенностей и недостатков.

отмечается сниженная устойчивость внимания, уменьшение объёма, нарушение переключаемости. Произвольное внимание у легко умственно отсталых детей нецеленаправленно.

Мышление детей с легкой степенью умственной отсталости конкретное, ограниченное непосредственным опытом и необходимостью обеспечения своих сиюминутных потребностей, непоследовательное, стереотипное и некритичное.

Дети с легкой степенью умственной отсталости приобретают элементарные речевые навыки с задержкой. Для речи характерны фонематические искажения, ограниченность лексикона, недостаточность понимания слов, неточное знание употребляемых слов.

Память легко умственно отсталых детей отличается замедленностью и непрочностью запоминания, быстротой забывания, неточностью воспроизведения. Наиболее неразвитым оказывается логическое опосредованное запоминание.

Воображение детей с легкой степенью умственной отсталости отличается фрагментарностью, неточностью и схематичностью.

Далее рассмотрим познавательные процессы детей с умеренной степенью умственной отсталости:

Расстройства внимания

У всех нарушено внимание. Оно с трудом привлекается, отличается неустойчивостью и отвлекаемостью. Крайне слабое активное внимание препятствует достижению поставленной цели. При благоприятных условиях его удается значительно улучшить, можно добиться более активного включения в занятия с воспитателем, переключения в процессе выполнения освоенной деятельности.

Нарушения процессов ощущения и восприятия

Сенсорная сфера (ощущения, восприятия), как правило, оказывается очень нарушенной. Отстает развитие зрительного, слухового, тактильного и других анализаторов. Часто имеются грубые аномалии зрения и слуха. Однако и при их сохранности многие не умеют ими пользоваться для более полной ориентировки в происходящем. Плохо перерабатываются даже получаемые сведения, поступающие в большем количестве, чем им удается освоить. Предметы и явления воспринимаются в общих чертах. В процессе восприятия не проявляется активность, необходимая для получения специфических для данного предмета характеристик. По этой причине нет умения выделять детали или особенности воспринимаемого и сравнивать их с такими же у другого предмета. Также нарушения восприятия выражаются в не различении некоторых цветов и цветовых оттенков, в не различении некоторых звуков речи; нарушена проприоцептивная и кинестетическая чувствительность. Неумение анализировать, искать, охватывать полностью воспринимаемые сведения приводит к хаотической нецеленаправленной деятельности. В результате они самостоятельно не ориентируются в ситуации, требуют постоянного руководства. Коррекция формирующихся способностей сенсорной сферы позволяет улучшить абилитацию этих детей (18, с.142-143).

Расстройства мышления

У умеренно умственно отсталых запас сведений и представлений весьма ограничен. Они с трудом оперируют имеющимися представлениями. Мышление у них конкретное, непоследовательное, тугоподвижное. Страдает развитие даже наглядного мышления. Образование отвлеченных понятий либо недоступно, либо резко ограничено самыми элементарными обобщениями. Их можно научить группировать одежду, животных и т.д. Устанавливать различия им удается только на конкретных предметах. Понятийные обобщения образуются с большим трудом или происходят на ситуативном уровне. Эти расстройства мышления проявляются в крайне неполноценном использовании предметов и орудий при решении наглядно-практических задач: жизненно-бытовых, игровых и конструктивных, в которых в качестве средств решения выступает наглядный или представляемый образец. Такие лица не умеют анализировать предмет, применять приёмы сравнения, переноса, целенаправленного поиска. Их затрудняет установление связей между отдельными звеньями задачи. Из-за этого отсутствует целенаправленность, быстрота и точность реакций, переключаемость с одного действия на другое, не развит самоконтроль. Составить связный рассказ по сюжету самой элементарной картинки не удается. Чаще всего называются отдельные изображенные предметы. Они не могут расположить по порядку картинки, объединённые единым сюжетом, и понять последовательность происходящего [16]. Суждения бедны, как правило, являются повторением услышанных советов, рекомендаций и т.д.

Некоторые умеренно умственно отсталые дети усваивают все буквы, сливают их в слоги и даже читают короткие тексты. Осмысление прочитанного текста, как правило, выше их возможностей. Они воспринимают его фрагментарно и потому передают содержание не связанными между собой отрывками. Они усваивают материал неосознанно, механически. Овладевают порядковым счетом, совершают простейшие арифметические операции на конкретном материале. Отвлеченный счет в пределах первого десятка им не удается. Решение задач для них практически невозможно. В значительной степени это связано с тем, что условие задачи не удерживается в памяти, а смысловые связи не устанавливаются.

Основные трудности умеренно умственно отсталых детей при решении задач: а) слабое принятие задачи, обусловленное недостаточно сильной мотивацией, уход от задачи, психическая пассивность; б) отсутствие ориентировки в задаче, т.е. понимания связей между звеньями; в) неспособность к «осмысленной» организации своей деятельности по выполнению задачи, т.е. последовательного перехода от одного действия к другому, осуществления связи между действиями, применения адекватных способов действия, неумение правильно использовать наглядные средства для решения задачи. [51]

Нарушения речи

У этих детей медленно, запаздывая на 3-5 лет, развиваются понимание и использование речи, а окончательное ее формирование ограничено. Развитие речи обычно соответствует степени умственной отсталости. При этом ребенок понимает речь собеседника весьма ограниченно, удовлетворительно улавливая интонации, жесты и мимические движения. Экспрессивная речь ограничивается отдельными словами или короткими предложениями. Словарный запас беден, он состоит из наиболее часто употребляемых в быту слов и выражений. После нескольких лет обучения они усваивают обозначения предметов обихода, овощей и т.д. Произносительная сторона речи дефектна, речь почти лишена модуляций, имеются выраженное косноязычие, нарушения структуры многих слов и аграмматизмы. Используя наиболее употребительные предлоги, дети путают, заменяют их. У них удается выработать умение использовать свою речь в коммуникационных целях. В процессе общения они умеют попросить у сверстников или взрослых нужные им предметы, задают вопросы. В редких случаях речь ребенка представляет поток бессмысленных штампов, произносимых в услышанной ранее интонации (эхолалическая речь). У 20% умеренно умственно отсталых детей речь не появляется вовсе, что связывают с поражением речевых зон коры головного мозга (18, с. 144-145).

Расстройства памяти

Память развита недостаточно. Её объем мал, однако к подростковому возрасту он может увеличиваться, достигая уровня, имеющегося у легко отсталых детей. Долговременная память совершенствуется лучше кратковременной. При воспроизведении запечатленного материала часто возникают искажения. Нарушено произвольное запоминание. Страдает как логическая, так и механическая память. С трудом освоенные знания обычно применяются механически, как заученные штампы. В результате обучения посредством наглядного многократного показа с постепенным усложнением задания в течение нескольких лет удается подготовить подростков к труду и жизни в трудовом коллективе. (18, с. 146)

Таким образом, проанализировав литературу по проблеме развития познавательных процессов у детей с умеренной умственной отсталостью можем отметить следующие особенности:

Внимание детей с умеренной степенью умственной отсталости с трудом привлекается, отличается неустойчивостью и отвлекаемостью.

Предметы и явления воспринимаются умеренно умственно отсталыми детьми в общих чертах. В процессе восприятия не проявляется активность.

Мышление у них конкретное, непоследовательное, тугоподвижное. Страдает развитие даже наглядного мышления. Образование отвлеченных понятий либо недоступно, либо резко ограничено самыми элементарными обобщениями.

У детей с умеренной степенью умственной отсталости медленно, запаздывая на 3-5 лет, развиваются понимание и использование речи, а окончательное ее формирование ограничено. Экспрессивная речь ограничивается отдельными словами или короткими предложениями.

У детей с умеренной степенью умственной отсталости нарушено произвольное запоминание. Страдает как логическая, так и механическая память.

Рассмотрим познавательные процессы детей с тяжелой степенью умственной отсталости:

Нарушения внимания

Граборов А.Н. и Лурье Н.Б. отмечают, что внимание тяжело умственно отсталых детей всегда серьёзно нарушено: его трудно привлечь, оно малоустойчиво, дети легко отвлекаются. Им свойственна крайняя слабость активного внимания (или его отсутствие), необходимого для достижения заранее поставленной цели. Привлечь внимание имбецилов младшего возраста возможно только с помощью ярко выраженных раздражителей, однако длительно сосредоточить их на чём-либо чрезвычайно трудно. [10; 26]

Наблюдения за имбецилами в процессе учебно-воспитательной работы и практики их экспериментального обучения свидетельствуют о значительных потенциальных возможностях развития внимания этих детей. При создании благоприятных условий и соблюдении специфики работы уже в конце первого года обучения некоторые учащиеся-имбецилы включаются в учебный процесс, выполняют инструкции учителя, переключаются с одного вида посильной деятельности на другой. [13; 53]

Нарушения восприятия

Значительные отклонения обнаруживаются у имбецилов в области сенсорики (развитие ощущений, восприятий, представлений). У подавляющего большинства имеются функциональные расстройства анализаторов (характерная черта не органические повреждения анализаторов, а неумение полноценно использовать их). Детям с имбецильностью 6-9 лет предлагали задания различной степени сложности на оперирование предметами разного цвета. Когда нужно было различить предметы разного цвета в небольшом количестве (2-6 предметов двух цветов), большинство детей справлялись с этим заданием. Когда количество предметов увеличивалось (до 10-12), дети начинали путать те же цвета, как бы переставали их различать. Это доказывает, что трудности и ошибки детей-имбецилов в области восприятия заключаются не в каких-либо аномалиях органов чувств, а в недостаточности переработки получаемой информации. [52]

Для детей-имбецилов характерно поверхностное, глобальное восприятие, т.е. восприятие предметов в целом, они не применяют анализа воспринимаемого материала, его сравнения. Это проявляется в резком контрасте между восприятием простого и несколько усложненного материала. Обиходные, привычные окружающие его предметы имбецил воспринимает и различает удовлетворительно. При необходимости воспринять, отличить от других и тем более использовать в своих действиях, применить новый предмет, обладающий незнакомыми отличительными свойствами, такой ребенок не обнаруживает ориентировочной деятельности, не производит обследование предмета. Он скорее всего либо отказывается от выполнения задачи, либо с легкостью решает ее ошибочно. Так, при выполнении по данному образцу простого узора из мозаики имбецил не анализирует построения, составных частей образца, их цвета и т.д., в процессе действий не сличает сделанного с образцом. Он в лучшем случае выкладывает приблизительно, отдаленно сходный с образцом рисунок, значительно упрощенный, и при этом «не видит» ошибок. В устной речи он «не слышит» разницы между правильным и неправильным произношением звуков, «не слышит» определенного звука в слове (недоразвитие фонематического слуха).

Вся деятельность имбецилов по восприятию и воспроизведению воспринятого характеризуется недифференцированностью, глобальностью. Отсутствие целенаправленных приемов: анализа, сравнения, систематического поиска, полного охвата материала, применения адекватных способов действий – приводит к хаотичному, беспорядочному и неосмысленному характеру их деятельности.

Нарушения мышления

Для мышления при выраженной степени умственной отсталости характерны еще в большей степени те же черты, что и для сенсорной деятельности: беспорядочность, бессистемность имеющихся представлений и понятий, отсутствие или слабость смысловых связей, трудность их установления, инертность, узкая конкретность мышления и чрезвычайная затрудненность обобщений.

Дети-имбецилы способны лишь к самым элементарным обобщениям. Они могут установить различие между отдельными предметами; при обучении способны объединить предметы в определенные группы (одежда, животные и др.). Однако различия между отдельными предметами и явлениями устанавливаются ими только в пределах конкретного; при необходимости отвлечения от конкретной ситуации они становятся беспомощными. Понятийные обобщения у имбецилов образуются с большим трудом, часто заменяются ситуационными обобщениями или отказом от всякого обобщения. [24]

Если младшему или необученному имбецилу предлагают рассказать содержание простой сюжетной картинки, то он в лучшем случае называет отдельные предметы. Такой ребенок не может расположить по порядку картинки, на которых в определенной последовательности изображены события; он кладет их беспорядочно, без учета изображенного содержания. Составить связный рассказ из нескольких сюжетных картинок имбецилы также не могут [16].

С особой яркостью недостатки мышления имбецилов проявляются при обучении их грамоте и счету. Тяжело отсталые дети могут научиться чтению, однако осмыслить текст не в состоянии. Воспитанники не могут обобщить прочитанное, у них наблюдается ярко выраженная фрагментарность восприятия, из-за чего предложения текста оказываются логически не связанными между собой. Допущенных ошибок дети-имбецилы не замечают и, соответственно не могут их исправить. Это говорит о неосознанном, механическом процессе усвоения материала. [4]

Некоторые из таких детей овладевают порядковым счетом и с помощью наглядного материала производят простейшие математические операции.

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

Тяжело умственно отсталые дети не способны выявлять и понимать связи между действиями и потому не выполняют некоторые из них. Это можно обнаружить, предложив для выполнения любую игровую или бытовую задачу.

Нарушение речи

Речь тяжело умственно отсталых глубоко недоразвита, ее появление очень запаздывает. Степень её недоразвития обычно соответствует тяжести психических нарушений. У некоторых имбецилов с кажущейся богатой речью можно наблюдать поток бессмысленных штампованных фраз с сохранением услышанных ранее интонаций. Более чем у четверти тяжело умственно отсталых детей речь не формируется.

В младшем возрасте дети плохо, примитивно понимают чужую речь, они улавливают тон, интонацию, мимику говорящего и отдельные опорные слова, связанные большей частью с их непосредственными потребностями. Пассивный словарь постепенно обогащается, однако понимание остается ограниченным и связанным только с личным опытом ребенка. Самостоятельная устная речь детей состоит из отдельных слов и коротких предложений, не подчиняется грамматическим правилам. Она недостаточно модулирована, косноязычна. Из-за недоразвития фонематического слуха они не способны различать разницу между правильным и неправильным произношением звуков. Структура слов нарушена. Многие умственно отсталые субъекты вместо речи пользуются жестами, нечленораздельными звуками, «словами», которые имеют смысл только для них самих. Ухудшают произносительную сторону речи грубые аномалии периферического артикуляционного аппарата, недостаточность дыхания и т.д. [23]

При исследовании словаря тяжело умственно отсталых отмечается, что после 3х лет обучения они знают названия различных предметов обихода, животных, овощей т.д., правильно составляют категориальные группы, однако дать им соответствующих названий часто не могут. Вместо этого они перечисляют отдельные объекты или пользуются ситуационными обозначениями (например, составив группу овощей, определяют ее словом «огород», группу животных называют «зоопарк» и т.п.). В отдельных случаях имбецилы вообще отказываются от обозначения образованных групп. [17]

В результате обучения тяжело отсталые дети правильно называют бытовые действия и адекватно используют наиболее распространенные в речи предлоги (на, в, у, около, под). (27, с. 44)

При характеристике устной речи детей-имбецилов подчеркивается, что само по себе накопление новых слов не ведет к улучшению их активной лексики, так как они не пользуются речью даже тогда, когда знают нужное слово. Малая активность, крайне сниженная потребность в обмене информацией, слабый интерес к окружающему препятствует расширению активного словарного запаса. Умелая организация игровых занятий и обучение навыкам самообслуживания помогают им в определенной степени овладеть коммуникативными функциями речи. Вырабатывается умение спросить у сверстника необходимый для игры предмет. Потребность в общении вырастает по мере обучения с большим трудом.

Нарушения памяти

Память тяжело умственно отсталых детей отличается очень малым объемом и постоянными искажениями при воспроизведении запечатленного материала. Логическая и механическая память находятся на одинаково низком уровне. Встречаются случаи преобладающей механической памяти. Это так называемая частичная память на события, места, числа и т.п. [16]

Исследования памяти Соловьева И. М в отношении этих детей показали, что при запоминании и воспроизведении связного текста наблюдается тенденция к более высоким показателям, чем при воспроизведении ряда несвязанных между собой слов. Это означает, что дети с тяжелой умственной отсталостью способны устанавливать простейшие связи в предложенном тексте, что и помогает им в его запоминании. [43]

Как показал анализ литературы по проблеме развития познавательных процессов детей с тяжелой степенью умственной отсталости, выделяются следующие особенности:

Внимание детей с тяжелой степенью умственной отсталости трудно привлечь, оно малоустойчиво, дети легко отвлекаются. Им свойственна крайняя слабость активного внимания (или его отсутствие).

Для имбецилов характерно поверхностное, глобальное восприятие, т.е. восприятие предметов в целом.

В мышлении детей с тяжелой степенью умственной отсталости наблюдается беспорядочность, бессистемность имеющихся представлений и понятий, отсутствие или слабость смысловых связей, трудность их установления, инертность, узкая конкретность мышления и чрезвычайная затрудненность обобщений.

Речь тяжело умственно отсталых глубоко недоразвита, ее появление очень запаздывает. Самостоятельная устная речь детей состоит из отдельных слов и коротких предложений, не подчиняется грамматическим правилам.

Память тяжело умственно отсталых детей отличается очень малым объемом и постоянными искажениями при воспроизведении запечатленного материала. Логическая и механическая память находятся на одинаково низком уровне.

Рассмотрим специфику познавательных процессов детей с глубокой степенью умственной отсталости:

При изучении теоретических источников касающихся познавательных процессов детей с глубокой степенью умственной отсталости выявлено что они находятся на крайне низком уровне развития.

Психологическая диагностика этих детей невозможна, их коэффициент умственного развития ориентировочно оценивается ниже, чем 20. Это означает, что глубоко умственно отсталые субъекты весьма ограничены в способностях к пониманию или выполнению требований или инструкций. Их психика – на низких ступенях развития. У них не развиты даже предпосылки интеллекта: внимание, восприятие, память. В связи с этим отсутствует способность к элементарным процессам мышления. Большинство таких детей неподвижны или резко ограничены в движениях. С ними возможны лишь самые элементарные формы невербальной коммуникации. Они не способны или малоспособны заботиться о своих основных потребностях и нуждаются в постоянной помощи и надзоре.

Понимание и использование речи в лучшем случае ограничивается выполнением основных команд и выражением элементарных просьб. Речь им часто заменяют отдельные нечленораздельные звуки. Могут приобретаться наиболее базисные и простые зрительно-пространственные навыки, и при адекватном надзоре и руководстве больные могут принимать участие в самообслуживании. Наиболее тяжелые из них не плачут, не смеются, не узнают окружающих. Их внимание ничем не привлекается. Они с трудом ориентируются. Реагируют только на боль. Съедобное от несъедобного не отличают. Отсутствуют элементарные навыки самообслуживания, не умеют играть. Речь и жесты не понимают. Наблюдаются аффекты гнева, стремление к нанесению себе повреждений (кусают свои конечности, бьются головой о стену, мебель). Часты проявления сексуального возбуждения. Одни апатичны, вялы, другие – злобны, раздражительны, крикливы, агрессивны. Часто имеются оказывающие влияние на подвижность больных тяжелые неврологические и другие соматические нарушения, такие как эпилептиформные припадки, а также расстройства зрения и слуха. (18, с. 156-157)

Таким образом, классифицировать познавательные процессы детей с глубокой степенью умственной отсталости невозможно.

Анализ теоретических источников позволил сделать вывод о том, что:

Познавательные процессы глубоко умственно отсталых детей находятся на крайне низком уровне.

Дети с глубокой степенью умственной отсталости весьма ограничены в способностях к пониманию или выполнению требований или инструкций.

Не развиты у таких детей даже предпосылки интеллекта: внимание, восприятие, память.

С глубоко умственно отсталыми детьми возможны лишь самые элементарные формы невербальной коммуникации.

Внимание детей с глубокой степенью умственной отсталости ничем не привлекается.

Речь и жесты такие дети не понимают.

Съедобное от несъедобного глубоко умственно отсталые дети не отличают.

У детей с глубокой степенью умственной отсталости могут приобретаться наиболее базисные и простые зрительно-пространственные навыки.

## 1.3 Гендерные различия познавательных процессов у детей 8-9 лет с нормой развития и с нарушенным развитием.

Рассмотрим гендерные различия в познавательных процессах детей с нормой развития.

Внимание

Современные исследования внимания показали своеобразную картину половых различий по вниманию: превосходство девочек в произвольном внимании, ориентация на быстроту, а мальчиков — на точность работы (по показателям объёма, устойчивости и распределения внимания), преимущество мальчиков в работе с новыми, а девочек — со старыми, шаблонными стимулами.

При выполнении заданий на внимание, выявлено, что девочки выполняют задания быстрее, но менее точно, мальчики же наоборот. Был сделан вывод, что при выполнении заданий на внимание, девочки ориентируются на быстроту, а мальчики на точность. При этом девочки могут повышать темп выполнения работ без снижения точности, мальчики при увеличении темпа теряют в точности. В заданиях, где нужно быстро воспринимать детали и часто переключать внимание, девочки показывают большую эффективность, чем мальчики.   
Задачи на пространственное и временное ориентирование с большим успехом и с меньшим напряжением умственных сил выполняются мальчиками. Мальчики шире, чем девочки, распределяют свое внимание, в незнакомой обстановке (новая местность, новый маршрут движения) они держатся увереннее, лучше ориентируются. Внимание девочек не распределяется столь широко, как у мальчиков. Но зато в пределах воспринимаемого все отражается в их сознании детально и тщательно. Поэтому известную им местность они знают лучше.

Восприятие

Е. А. Соловьева обнаружила половые различия в реакциях при цветовом восприятии. Цветовые ассоциации по содержанию у мальчиков были абстрактными, а у девочек — конкретные.  
Восприятие и запоминание словесной информации было более трудным для мальчиков, а восприятие и запоминание числовой и музыкальной информации — более трудным для девочек (В. Ф. Коновалов, Н. А. Отмахова). [44]

Выявлено, что девочки лучше различают цвета (А. Моль).

Речь

Девочки обычно раньше начинают говорить, и все дальнейшее развитие психики проходит на фоне «оречевления». У мальчиков то же самое происходит еще на наглядно-образном уровне.

Различия в результатах исследований учёных разных стран помогают понять своеобразие полов. Наиболее изученное явление в области половых различий – речевые способности.

Установлено, что в ходе игры мальчики-дошкольники больше разговаривают со сверстниками своего пола, причём часто эта вербализация носит конкурентный характер. Девочки же более активно общаются с матерью, чаще требуют от неё информации или оценки и больше общаются как с взрослыми, так и со сверстниками. Причём для девочек характерно то, что, в отличие от мальчиков, они одинаково активно общаются со сверстниками своего и другого пола. По-видимому, половая сегрегация, которая свойственна дошкольникам, более жёстко соблюдается как гендерная норма у мальчиков. «Девчоночьи» игры для мальчиков более неприемлемы, чем «мальчишечьи» для девочек.

Выделяются следующие группы показателей развития речи, отличающих мальчиков от девочек: артикуляция речи, ее декодирование, словарный запас, беглость речи, скорость чтения, понимание прочитанного и интеллектуальные показатели.

Превосходство девочек в речевых способностях начинается уже в 9 лет, продолжается в другие возрастные периоды. Скорее всего, оно связано с опережающими темпами развития девочек по сравнению со сверстниками-мальчиками.

Психологами обнаружено, что у мальчиков и девочек речевой контроль реализуется на одинаковом уровне, но обеспечивается интеграцией различных функциональных систем. У девочек для речевого контроля выделены два фактора: общая зрительно – моторная координация и тонкие перцептивно-моторные умения. У мальчиков – один недифференцированный фактор: слуховые, зрительные и моторно – перцептивные способности. Превосходство девочек в развитии речевых функций начинается с детского возраста. В 18 месяцев девочки знают около 50 слов, а мальчики таким количеством слов овладеют к 22 месяцам. В дальнейшем речь девочек, как правило, богаче и по словарному запасу, и по грамматическому строю. Навыками чтения девочки также овладевают раньше мальчиков. Т.В. Виноградова и В.В. Семенов (1993), проанализировав ряд работ зарубежных исследователей, посвященных половым различиям в познавательной сфере, в которых обследовались дети разного возраста, пришли к выводу, что девочки в своём интеллектуальном развитии (примерно до 7 лет) опережают мальчиков. [3]

Память

Состояние памяти – важный показатель. И, если в целом трудно определить, у кого же память лучше – у мальчиков или у девочек, то по отдельным её видам разница проявляется отчётливо. Так, например, девочки превосходят мальчиков по показателям вербальной памяти, начиная с 2,5 лет. Девочки лучше запоминают материал, предъявляемый как зрительно, так и на слух. Это касается и отдельных слов, и предложений, а также демонстрируют превосходство по запоминанию имён и богатству словесных ассоциаций, причём это превосходство наблюдается уже в 3 года (Э. Маккоби). Отмечается преимущество девочек по показателям долговременной, словесно-ассоциативной памяти. У мальчиков и становление слухоречевой и, особенно, зрительной памяти активно идёт в период от 6 до 10 лет (Ю.В. Микадзе, 1999). При этом показатели зрительной памяти у них к 12 годам улучшаются.

Сотрудники кафедры психофизиологии ребенка РГПУ им. А.И. Герцена О.Т. Грядкина и Л.И. Казьмина, проанализировав результаты пятилетнего исследования, установили следующее. В пять лет уровень развития зрительно – пространственной и слухоречевой памяти у мальчиков и девочек одинаковый. В шесть лет девочки опережают мальчиков по показателям слухоречевой памяти. В показателях развития зрительно – пространственной памяти различий не установлено. Это же характерно и для детей семи лет. В возрасте 4–5 лет по показателям развития речи девочки опережают мальчиков. К шести годам эти различия исчезают.

В настоящее время активно разрабатывается направление, связывающее половые различия в познавательной сфере с функциональной специализацией мозговых полушарии: имеются данные о проявлении функциональной асимметрии у мальчиков и девочек на разных этапах онтогенеза. В.Ф. Коновалов и И.С. Сериков (1983) выявили у детей 9–10 лет половые различия в проявлении функциональной асимметрии полушарии головного мозга при мнестической деятельности. Установлено, что у девочек большая асимметрия имеет место в ответах на прослушивание слов, которые адресовались левому уху и запечатлевание в памяти, а у мальчиков – на слова, воспринимаемые правым ухом, которые в последующем не воспроизводились. Л.Г. Воронин и др. (1976) отметили, что у девочек 6–7 лет различия между мнестическими функциями полушарий выражены сильнее и объём кратковременной памяти больше, чем у мальчиков. [20]

К. Ховланд (1963) отмечает, что количественные различия мнемических функций между полами не так отчетливы, как качественные. Так, если для запоминания давать в одних случаях описание, например, устройства игрушечных машинок, а в других — описание одежды для кукол, то окажется, что информацию о технических или механических характеристиках лучше запоминают мальчики, а принадлежности гардероба кукол лучше и прочнее запечатлеваются в памяти девочек. Дело, следовательно, в направленности интересов лиц мужского и женского пола.  
По данным казанских психологов, преимущество мальчиков или девочек в кратковременной памяти зависит от заучиваемого материала: при запоминании цифр преимущество имеют мальчики, а при запоминании слов девочки.

Мышление

Т.В. Виноградова и В.В. Семенов выделяют у большинства мальчиков (до 12 лет) более развито правое полушарие, обеспечивающее склонность к творчеству, конкретно-образному характеру познавательных процессов, отвечающее за распознавание и анализ зрительных и музыкальных образов, форм и структуры предметов, за сознательную ориентацию в пространстве, что позволяет мыслить абстрактно, формируя понятия, образы. [20]

Выявлено, что независимость эффективности мышления от предварительного опыта и знаний, начиная с 8 лет и далее, выше у мальчиков.

У большинства девочек (до 12 лет) более развито левое полушарие, обеспечивающее склонность к абстрагированию и обобщению, словесно-логический характер познавательных процессов, оперирующее словами, условными знаками и символами, отвечающее за регуляцию речи, письма, логического мышления.

Мальчики требуют более образной формы изложения, наглядности, им нужно прожить материал в действии, а не умозрительно. Им требуется обучение, основанное в первую очередь на целостном подходе, с опорой на конкретность, жизненность. Они должны понять принцип, смысл, а не выстраивать этот смысл из деталей. Девочкам же обычно проще понять схему, алгоритм. Они лучше ориентируются в правилах, способны разъять целое на части.

Я.И. Михайлова (2001), обследовав детей 7–8 лет, нашла, что уровень вербального и невербального интеллекта и речемыслительных функций у девочек достоверно выше. По данным В.Ф. Коновалова с соавторами (1987), девочки 5–10 лет решают экспериментальную задачу быстрее, чем мальчики того же возраста. Такая инверсия объясняется тем, что морфологическое созревание головного мозга у девочек происходит быстрее, поэтому в возрасте 5–10 лет девочки опережают по интеллектуальным способностям мальчиков.

Некоторые исследования продемонстрировали превосходство мальчиков 8-10-лет в решении невербальных задач, в этом же возрасте у них начинается развитие зрительно-пространственных способностей. Гораздо чаще обнаруживается превосходство женского пола. Скорее всего, это связано с опережающими темпами развития девочек по сравнению со сверстниками-мальчиками.

Превосходство девочек наблюдается в заданиях на нумерацию и вычисление: это относительно легкие стереотипные задачи, и не удивительно, что девочки, которые в какие-то периоды опережают мальчиков в развитии, выполняют их либо лучше мальчиков, либо, по крайней мере, не уступают им. Но, в другие периоды развития подростков гораздо чаще обнаруживается превосходство мальчиков. Оно проявляется, начиная с 12 лет в разнообразных параметрах (рассуждениях, вычислительных способностях, математических достижениях при прямом определении математических способностей по специальным тестам). Близкие результаты сохраняются и на выборке одаренных детей (когда одарённые девочки сравниваются с одарёнными мальчиками). Все эти закономерности свидетельствуют о более значительном преобладании мальчиков и юношей над девочками и девушками по математическим способностям.

М.В. Крулехт, Т.С. Грядкина, (1999) изучали проявления гендерных различий в самостоятельной детской деятельности. В ситуации свободного выбора мальчики старшего дошкольного возраста явно тяготеют к задачам на нахождение способа решения, поиск. Они продуктивнее и с большим интересом используют в работе пооперационные карты, простейшие чертежи. Девочек 5–6 лет больше привлекают типовые задания, которые выполняются ими тщательно и аккуратно. Источником творчества для старших дошкольниц служит использование образцов и наглядности. [20]

Анализ литературных источников позволил выявить следующие гендерные особенности в развитии познавательных процессов детей с нормальным развитием:

Превосходство девочек в произвольном внимании, ориентация на быстроту, а мальчиков — на точность работы.

Там, где нужно быстро воспринимать детали и часто переключать внимание, девочки показывают большую эффективность, чем мальчики.

Прослеживается превосходство девочек в речевых способностях.

Речь девочек богаче и по словарному запасу, и по грамматическому строю. Навыками чтения девочки также овладевают раньше мальчиков

Девочки превосходят мальчиков по показателям вербальной памяти. Девочки лучше запоминают материал, предъявляемый как зрительно, так и на слух.

Преимущество мальчиков в работе с новыми, а девочек — со старыми, шаблонными стимулами.

У девочек прослеживается склонность к абстрагированию и обобщению, словесно-логический характер познавательных процессов; у мальчиков - конкретно-образный характер познавательных процессов, отвечающий за распознавание и анализ зрительных образов.

Гендерные различия познавательных процессов детей с нарушенным развитием.

Как показал анализ литературных источников проблема половых различий в области познавательных процессов детей с умственной отсталостью в настоящее время остается неизученной.

Мы, в свою очередь, можем предполагать, что развитие познавательных процессов детей с умеренной степенью умственной отсталости, имеет те же гендерные особенности, что и у детей с нормой развития.

Выводы по первой главе 1.

Проведя сравнительный анализ по проблеме детей с нормой развития и с различными степенями умственной отсталости можно отметить следующие особенности:

При нормальном развитии ребенка:

- Формирование всех познавательных процессов происходит взаимосвязано, один познавательный процесс является как бы основой для формирования другого.

- в норме к 3м годам уже формируются все важнейшие познавательные процессы, которые по мере взросления достигают определенного уровня развития;

- с середины дошкольного возраста мыслительная деятельность освобождается от обязательной опоры на физические действия, происходит переход к словесному мышлению.

При легкой степени умственной отсталости:

- отмечается плохая, замедленная восприимчивость ребенка ко всему новому и его недостаточная активность (это оказывает огромное влияние на весь последующий ход психического развития);

- у детей прослеживается трудность выработки произвольного внимания, лабильность, инертность мышления, что часто сопровождается различными формами нарушения речи;

- дети способны к развитию, хотя оно и осуществляется замедленно, атипично, иногда с резкими отклонениями. Это подлинное развитие, в ходе которого происходит и количественные, и качественные изменения всей психического деятельности ребенка.

При умеренной и тяжелой степенях умственной отсталости:

- отмечается грубое нарушение всех познавательных процессов, в частности мышления (оно предельно конкретное, отличается отсутствием смысловых связей, слабостью обобщений);

- развитие протекает, как правило, на фоне сопутствующих нарушений анализаторных систем (не только их органические поражения, но и неумение полноценно использовать их), что усложняет процесс формирования у ребенка определенных умений.

Сравнительный анализ по проблеме гендерных различий познавательных процессов у детей с нормой развития позволил отметить следующие особенности:

- Морфологическое созревание головного мозга у девочек происходит быстрее, поэтому в возрасте 5–10 лет девочки опережают по интеллектуальным способностям мальчиков - по данным В.Ф. Коновалова, Т.В. Виноградовой и В.В. Семенова.

- У большинства мальчиков (до 12 лет) более развито правое полушарие, обеспечивающее склонность к творчеству, конкретно-образному характеру познавательных процессов; а у большинства девочек (до 12 лет) более развито левое полушарие, обеспечивающее склонность к абстрагированию и обобщению, словесно-логический характер познавательных процессов. - считают такие авторы, как Бендас Т.В. Чекалина А.А. [2], [56].

- Уровень вербального и невербального интеллекта и речемыслительных функций у девочек достоверно выше – указывает в своих исследованиях Я.И. Михайлова.

- Превосходство девочек в развитии речевых функций начинается уже с детского возраста (от 1,5 лет) вплоть до 12 лет. Их речь, как правило, богаче и по словарному запасу, и по грамматическому строю – считают такие авторы, как Т.В. Виноградова и В.В. Семенов. [20]

# 

# Глава II. Экспериментальное изучение гендерных различий познавательных процессов детей 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости

## 2.1 Организация и методики проведения исследования

Исследование проводилось на базе красноярских государственных коррекционных школ №4 и №5.

Цель работы данных учреждений - создание условий для социализации личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи:

1) содействие естественному развитию ребенка, коррекция и компенсация недостатков развития

2) создание положительного социально-психологического микроклимата.

3) подготовка к самостоятельной жизни и труду

4) оздоровление

Службы школ:

Медицинская

Дефектологическая

Логопедическая

Социально-психологическая

Особенности содержания и организации образовательного пространства школ:

1) комплексная диагностика и коррекция (осуществляется школьным ПМП консилиумом)

2) коррекционная направленность уроков

3) индивидуальные коррекционные занятия специалистов

4) здоровьесберегающий характер учебно-воспитательного процесса

5) физкультурно-оздоровительная работа (ЛФК, ритмика физкультура)

6) познание мира на основе материалов М.Монтессори (занятия по развитию сенсорики и сенcомоторики)

7) занятия по программе "Поиграй-ка" (облегчение адаптации учащихся младших классов к школе)

8) социальное сопровождение (работа с семьей)

9) допрофессиональная подготовка (ручной труд, швейное и столярное дело)

10) самообслуживание, формирование адекватных форм поведения

11) организация социальных взаимодействий (работа ИЗО, вокальной и хореографической студий, участие в краевых фестивалях детского творчества, спортивных соревнованиях и др.)

Для изучения познавательных процессов детей 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости нами был подобран диагностический комплекс. Нами изучались следующие познавательные процессы младших школьников: зрительное восприятие, кратковременная память, мышление.

*Методика изучения сформированности зрительного восприятия*

В экспериментальном исследовании восприятия детей данного контингента взята за основу методика диагностики восприятия Урунтаевой Г.А. «Пирамидка». (17, с. 247-248) В приложении 2 представлен первоначальный вариант методики.

Данная методика была нами модифицирована с учетом возможностей детей 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости

В результате модификации методики были исключены вариации расположения колец (кольца перемешивались, и ребенок приступал к выполнению задания), включена возможность наглядной демонстрации.

Так же нами была разработана трехбалльная оценочная шкала, которая предполагала оценку следующих параметров:

А) способ действия (проб и ошибок, наложение колец, зрительное соотнесение)

Б) количество проб

В) демонстрация в случае непринятия словесной инструкции

3 балла – количество проб минимальное, ребенок принял задание на словесной основе, наглядная демонстрация не потребовалась, собрал пирамидку путем зрительного соотнесения колец - уровень развития зрительного восприятия успешный.

2 балла – количество проб минимальное, ребенку требовалась наглядная демонстрация, образца выполнения задания, использовался метод сравнения колец путем наложения либо проб и ошибок, после чего пирамидка была собрана правильно – уровень развития восприятия достаточный.

1 балл – ребенку требовалась наглядная демонстрация образца выполнения задания, ребенок действовал хаотично, пирамидку собрал неверно – уровень развития восприятия недостаточный.

Стимульные материалы: пирамидка из 4х колец.

Процедура выполнения: Ребенок сидит за столом. Ему показывают пирамидку, затем у него на глазах снимают одно кольцо за другим, раскладывая их последовательно (при затруднениях можно на глазах у ребенка собрать пирамидку). После этого нарушают порядок, просто перемешивая кольца и предлагают ребенку собрать пирамидку самостоятельно. Инструкцию можно повторить дважды.

Инструкция, предъявляемая ребенку: посмотри внимательно, сейчас я разберу пирамидку, а ты ее соберешь.

*Методика изучения развития кратковременной памяти*

Для исследования кратковременной памяти детей изучаемой категории взята за основу Методика диагностики кратковременной памяти Урунтаевой Г.А. «Запоминание предметов» (17, с.265). Первоначальный вариант методики представлен в приложении 3.

Методика модифицирована с учетом возможностей детей с умеренной степенью умственной отсталости.

Учитывая особенности таких детей, данная методика была изменена: использовалось по 3 игрушки (в каждой серии), перед началом проведения методики ребенку предъявлялись игрушки и задавался вопрос «Что это?», «кто это?». В случае затруднения оказывалась помощь. Вместо перечисления игрушек, перед ребенком ставилась задача найти игрушки, которые он запоминал среди прочих. Также в проведение методики включен игровой мотив.

Для интерпретации результатов была разработана и использована трехбалльная шкала оценивания. Критериям оценки результатов в бальной шкале являлось количество опознанных игрушек во всех трех сериях задания (всего 9 игрушек).

3 балла – ребенок правильно назвал все предъявляемые предметы, опознал все 9 игрушек – успешный уровень.

2 балла – ребенок правильно назвал 5 и более предъявляемых игрушек (из предложенных девяти), а опознать сумел 5-8 из них– достаточный уровень развития зрительной памяти.

1 балл – ребенок назвал менее 5 предъявляемых игрушек, опознать смог от 0 до 4 игрушек – недостаточный уровень развития зрительного восприятия.

Стимульные материалы: игрушки или предметы для запоминания.

Первая серия: лев, медвежонок, собачка

Вторая серия: лев, расческа, мячик

Третья серия: мячик, медвежонок, собачка

Процедура выполнения: ребенку показывают 3 игрушки и просят его их запомнить. После показа игрушки убирают и ставят в общий шкаф с остальными игрушками. Ребенка просят найти в этом шкафу те игрушки, которые он запомнил. Процедура повторяется 3 раза, игрушки меняются.

Для обследования были выбраны мягкие игрушки размером до 20 см – 3 штуки, игрушечная расческа и небольшой мячик. Раскладывая по 3 игрушки перед ребенком, для начала спрашивалось, «что это?».

Дальнейшая инструкция: посмотри внимательно на эти игрушки и запомни их. Сейчас они разбегутся, а ты попробуешь их найти (ребенок закрывает глаза и сидит спиной к месту, где прячутся игрушки).

*Методика изучения мышления детей*

Для диагностики мышления была взята за основу методика Белопольской Н.Л. «Четвертое лишнее изображение» и модифицирована нами с учетом возможностей детей 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости.(1) Первоначальный вариант методики представлен в приложении 4.

Модифицированный вариант включал в себя следующие дополнения и изменения: исключался учет времени, затраченного на задание; для каждой серии задания подбирались 3 картинки сходные по явному родо-видовому признаку, а четвертая картинка совершенно не подходила к трем предыдущим.

Первая серия: яблоко, диван, банан, арбуз

Вторая серия: молоток, собака, кошка, утка

Третья серия: ручка, резинка, машина, линейка

Также нами разработана трехбалльная шкала оценивания вместо предложенной автором десятибалльной. Критерии оценивания: количество ошибок; признак, который ребенок берет за основу обобщений (категориальный, функциональный, конкретный); обоснование ребенком своего ответа.

3 балла – за основу обобщений берется категориальный признак, ребенок безошибочно справился со всеми сериями заданий, сумел обосновать свой выбор – успешный уровень сформированности обобщений.

2 балла – за основу в большей степени берется функциональный признак ребенок допустил ошибку в одной серии задания), частично сумел обосновать свой выбор – достаточный уровень сформированности обобщений.

1 балл - за основу обобщений берется конкретный признак; ребенок допустил 2 и более ошибки, обосновать свой выбор не смог – недостаточный уровень сформированности обобщений.

Стимульный материал: картинки с изображениями – 3 серии картинок.

Процедура проведения: Перед ребенком вряд выкладываются 4 изображения, на которых 3 сходных изображения по определенному признаку, а одно изображение совершенно лишнее. Сначала ребенка просят назвать то, что изображено на картинках, затем просят найти лишнее изображение. Процедуру повторяют 3 раза, используя каждый раз новые серии картинок.

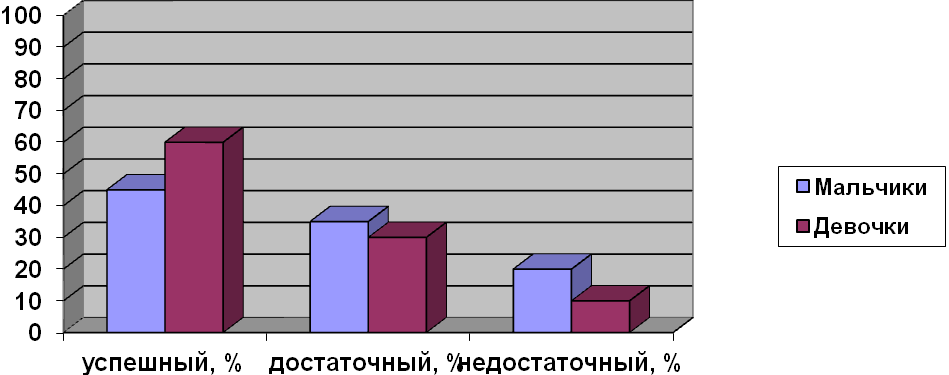
Инструкция ребенку: посмотри внимательно, что изображено на картинках. (ребенок по мере возможности называет изображения). А теперь выбери картинку, которая не подходит к остальным. (свой ответ ребенок обосновывает по мере своих возможностей).

В приложении 2 представлен стимульный материал для данной методики.

## 2.2 Анализ результатов экспериментального исследования познавательных процессов мальчиков и девочек 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости.

Результаты экспериментального исследования представлены на рисунках 1, 2, и 3. (Сводные результаты отображены в приложении 1).

На рисунке 1 представлены результаты выполнения методики «Пирамидка» мальчиками и девочками 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости.

*Рис. 1. Показатели сформированности зрительного восприятия мальчиков и девочек 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости.*

На гистограмме мы можем проследить, насколько чаще у девочек наблюдается более высокий уровень, что указывает на то, что девочки справились с заданием лучше. Успешный уровень среди девочек встречается на 15% чаще, чем среди мальчиков; достаточный уровень на 5% чаще встречается у мальчиков; недостаточный уровень на 10% чаще встречается у мальчиков.

Более низкие результаты, полученные у мальчиков, были связаны с тем, что в процессе выполнения задания мальчики хуже оречевляли свою деятельность, были менее внимательны при предъявлении инструкции. Мальчикам чаще была нужна наглядная демонстрация, они в большинстве своем использовали метод «проб и ошибок» при выполнении задания.

**В качестве примера приведены протоколы выполнения методики «Пирамидка» мальчиками и девочками 8-9 лет из экспериментальной группы.**

Давид Б.

Ребенок отвлекался, очень неусидчив, на контакт идет плохо, свои действия практически не оречевляет.

Инструкцию не принял, потребовалась наглядная демонстрация. Однако и после этого мальчик собрал пирамидку неверно, пользуясь методом проб и ошибок.

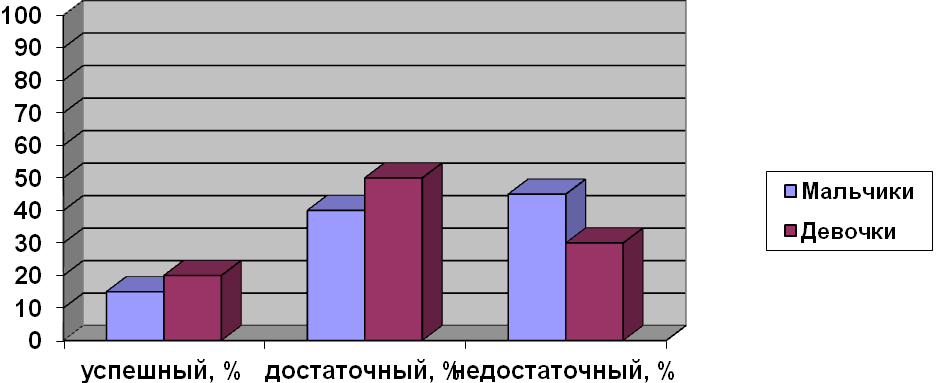
К своей работе некритичен, на вопрос правильно ли он собрал, утвердительно ответил «Да!».

Александра Т.

Девочка общительная, легко идет на контакт, свои действия полностью оречевляет.

Инструкцию девочка приняла, наглядная демонстрация не потребовалась; сразу же приступила к заданию, собрала пирамидку без ошибок путем зрительного соотнесения колец.

На рисунке 2 представлены результаты выполнения методики «Запоминание предметов» мальчиками и девочками 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости.



*Рис. 2. Показатели сформированности кратковременной памяти у мальчиков и девочек 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости*

На гистограмме мы можем увидеть, насколько чаще у девочек наблюдается более высокий уровень, что указывает на то, что девочки справились с заданием лучше. Успешный уровень развития кратковременной памяти встречается на 5% чаще у девочек, чем у мальчиков; достаточный уровень на 10% чаще у девочек; а недостаточный уровень на 15% чаще встречается у мальчиков.

Более низкие результаты, полученные у мальчиков, связаны с тем, что в процессе выполнения задания мальчики часто неверно называли предъявляемые им игрушки, так же они чаще, чем девочки испытывали трудности при запоминании игрушек, зачастую «забывали, что искали»; в большинстве своем, хуже принимали инструкцию, не были ориентированы на результат, часто отвлекались, были невнимательны.

**В качестве примера приведены протоколы выполнения методики «Запоминание предметов» мальчиками и девочками 8-9 лет из экспериментальной группы.**

Денис М.

Ребенок легко отвлекаем, на контакт идет плохо, речь слабо развита, свои действия почти не оречевляет.

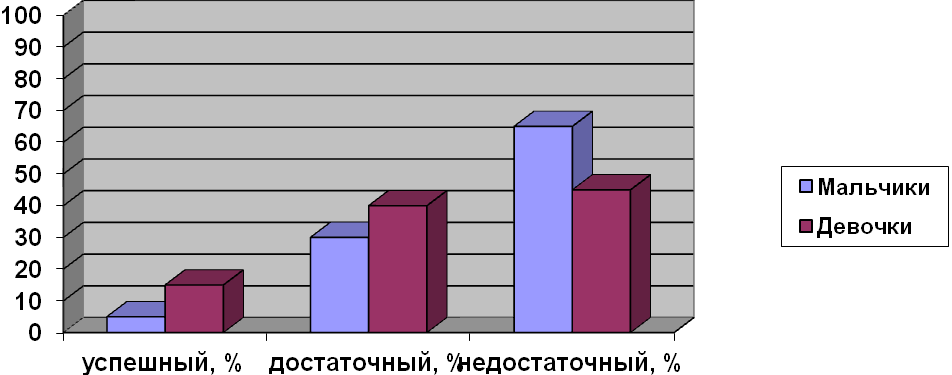
Мальчик принял инструкцию, в первой серии задания безошибочно опознал игрушки. Во второй серии задания допущена ошибка из трех игрушек ребенок запомнил только две, в третьей серии задания не смог опознать ни одну игрушку, так как забыл, какие игрушки ему предъявлялись.

Влада Д.

Девочка внимательна, хорошо идет на контакт, речь внятная, свои действия оречевляет.

Инструкцию приняла, сразу же приступила к выполнению задания. Во всех трех сериях задания девочка безошибочно опознала все игрушки, интерес к выполнению удерживался на протяжении всего времени.

На рисунке 3 представлены результаты выполнения методики «Четвертое лишнее изображение» мальчиками и девочками 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости.



*Рис. 3 Показатели сформированности мышления у мальчиков и девочек 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости*

На гистограмме мы можем проследить, насколько чаще у девочек наблюдается более высокий уровень, это указывает на то, что девочки справились с заданием лучше. Успешный уровень встречается на 10% процентов чаще у девочек, чем у мальчиков; достаточный уровень встречается на 10% процентов чаще у девочек; а недостаточный уровень встречается на 20% чаще у мальчиков.

Более низкие результаты, полученные у мальчиков, связаны с тем, что при выполнении задания мальчики хуже оречевляли свои действия, не были ориентированы на результат, были отвлекаемы, быстро теряли интерес к деятельности. За основу обобщений мальчики чаще всего брали конкретный признак, а девочки категориальный и функциональный признаки.

**В качестве примера приведены протоколы выполнения методики «Четвертое лишнее изображение» мальчиками и девочками 8-9 лет из экспериментальной группы.**

Матвей Ж.

Мальчик легко отвлекаем, внимание с трудом концентрируется, на контакт идет плохо, речь тихая, невнятная, свои действия не оречевляет.

Инструкцию принял, смог назвать некоторых животных, изображенных на картинках (кошка, собака). Из трех предъявлений правильно выделил лишнее изображение только в одном случае. Однако объяснить, почему он считает свой ответ правильным не смог. За основу обобщений берет конкретный признак.

Кристина А.

Девочка легко отвлекаема, на контакт идет легко, свои действия оречевляет,

Инструкцию приняла, смогла назвать все, что изображено на картинках. С заданием справилась, смогла не только правильно выделить лишние изображения во всех сериях задания, но и объяснить, почему она так считает. За основу обобщений берет категориальный признак.

Таким образом, опираясь на полученные результаты, можно сделать вывод о том, что, что у детей 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости имеются гендерные особенности в развитии познавательных процессов.

- анализ результатов показал, что у девочек 8-9 с умеренной степенью умственной отсталости на более высоком уровне сформированы восприятие, память и мышление, нежели у мальчиков.

- как показали наши наблюдения, основные причины невыполнения задания мальчиками, в отличии от девочек, заключаются в том, что у мальчиков хуже сформирована речь, более низкая мотивация к выполнению деятельности, выше отвлекаемость, трудности в принятии инструкции, что и необходимо учитывать при коррекционной работе.

## 2.3. Методические рекомендации по развитию познавательных процессов детей 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости с учетом гендерного аспекта.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что у мальчиков 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости познавательные процессы (в частности восприятие, память, мышление) развиты хуже, чем у девочек того же возраста. Исходя из этого, выделены **общие рекомендации, которые** необходимо использовать в первую очередь при работе с мальчиками:

- Мальчикам требуется образная форма изложения, наглядность.

- Мальчикам нужно прожить материал в действии, а не умозрительно.

- Им требуется обучение, основанное в первую очередь на целостном подходе, с опорой на конкретность, жизненность.

- Мальчики должны понять принцип, смысл, а не выстраивать этот смысл из деталей.

- Задания для мальчиков должны быть разнообразными, чтобы деятельность их не пресыщала.

Однако, не смотря на то, что у девочек результаты выполнения заданий были выше, они так же, как и мальчики нуждаются в коррекционной работе, так как их уровень развития познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления) недостаточно высокий.

Учитывая полученные данные, отметим, что необходима разработка методических рекомендаций, которые будут направлены на развитие познавательных процессов мальчиков и девочек 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости.

На основе результатов исследования нами были выделены направления работы по коррекции восприятия, памяти и мышления детей 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости. Рекомендации подобраны с учетом онтогенетического принципа.

Направления:

* рекомендации учителям (работа, предложенная для педагога по развитию познавательных процессов детей с умеренной степенью умственной отсталости, содержит приемы активизации познавательной деятельности в контексте урока, занятия)
* рекомендации родителям умственно отсталого ребенка (работа, предложенная родителям, отличается тем, что она ориентирована на проведение развивающих упражнений в бытовых условиях и не требует специального методического инструментария).
* рекомендации психологу (работа направлена на развитие познавательных процессах в условиях коррекционного занятия, на групповые занятия с детьми)

Психолого-педагогические рекомендации по развитию познавательных процессов для педагогов.

Основной формой воздействия на ребенка в условиях коррекционной школы являются организованные занятия, в которых ведущая роль принадлежит взрослым.

Усвоение программного материала зависит от правильного выбора методов обучения. При этом каждый педагог должен помнить  
и о возрастных особенностях детей, о тех отклонениях в развитии,  
которые характерны для умственно отсталых. Как правило, умственно отсталые дети инертны, неэмоциональны. Поэтому необходимы такие методические приемы, которые могли бы привлечь  
внимание, заинтересовать каждого ребенка. Умственно отсталые  
дети пассивны и не проявляют желания активно действовать с  
предметами и игрушками. Педагогу необходимо постоянно создавать у детей положительное эмоциональное отношение к предлагаемой деятельности. Этой цели и служат дидактические игры.

Дидактическая игра — одна из форм обучающего воздействия  
взрослого на ребенка. В то же время игра — основной вид деятельности детей. Таким образом, дидактическая игра имеет две  
цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а  
другая — игровая, ради которой действует ребенок.

*Рекомендации по развитию восприятия*

 Традиционно ознакомление детей со свойствами предметов предполагает выделение формы, величины, цвета как особых свойств предметов, без которых не могут быть сформированы полноценные представления.

У детей с умеренной умственной отсталостью целостный образ предметов и объектов формируется замедленно. Адекватное зрительное восприятие формы и величины предметов может возникнуть только на основе многократного применения на практике различных способов, проб и примериваний, сравнения в самых разных ситуациях и на самых разных объектах.

У детей происходит знакомство с основными эталонами формы (круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, многоугольник), величины (длинный — короткий, высокий — низкий, толстый — тонкий и др.), цвета (основные цвета спектра, белый, черный) в процессе практической и игровой деятельности. Использование при этом сенсорных пособий — пирамидок-вкладышей, «Почтового ящика», «Доски Сегена», «Логического куба» и других значительно повышает эффективность всей работы.

Форма определяется как внешнее очертание, наружный вид предмета. Среди множества фигур ребенок учится различать основные формы  сначала по образцу, потом по эталону, который закрепляется в образе-представлении. Главное на начальном этапе — различение самих форм, далее различение названий форм и лишь потом самостоятельное называние. Запомнить сразу название геометрических фигур-эталонов в силу их абстрактности детям с умственной отсталостью сложно. Постепенное выделение и различение деталей формы (углы, стороны и др.) позволяют воспринимать ее по отличительным признакам, узнавать не только по внешнему виду, но и по названию.

Основные задачи при знакомстве с формой предмета связаны с обучением выделению разновидностей геометрических форм, мысленному расчленению сложных форм на определенные сочетания простых фигур, моделированию предметов разной формы.

Для ознакомления ребенка с разновидностями формы и развития точности их опознания полезны упражнения по зрительно-осязательному переносу.

Восприятию формы независимо от положения фигуры в пространстве, ее цвета и величины способствует овладение практическими действиями наложения фигур, прикладывания, обведения по контуру, ощупывания, сопоставления элементов фигур и др. Действуя путем проб и примеривания, ощупывания и т. д., дети начинают проявлять внимание к свойствам и отношениям предметов, учатся использовать эти знания на практике в повседневной жизни.

При организации игр должна соблюдаться последовательность, ориентируемая на возможности ребенка и уровень освоения им перцептивных операций. Задания даются с постепенным усложнением не только самого содержания, но и требований к его выполнению и объяснению в слове производимых действий. Очень важно научить ребенка пользоваться общепринятой терминологией — названиями сенсорных эталонов, что значительно упрощает понимание существующих связей и отношений в окружающем мире.

Детям гораздо труднее им дается выбор однородных предметов заданной формы, чем соотнесение разнородных предметов, осуществляемое в основном путем проб и ошибок. Характерным примером является проталкивание предметов разной формы в несоответствующие отверстия «Почтового ящика» (например, примеривание круга к квадратному отверстию и др.).

В процессе обучения дети должны усвоить, что геометрическая фигура — это образец (эталон), сравнивая с которым можно определить форму предмета. В этом случае нельзя ограничиваться простым показом и называнием формы предмета, так как запоминание не должно быть механическим. Только практическая деятельность детей (рисование предметов разной формы, их группировка, сопоставление, конструирование и др.) будет способствовать полноценному запоминанию и усвоению выделенных свойств, а значит, овладению сенсорным эталоном в целом. Использование предметов разной формы из ближайшего окружения ребенка: блюдце, пуговица, мяч (круглые); флажок, морковь (треугольные); яйцо, огурец (овальные); платок, печенье, салфетка (квадратные); портфель, книга, тетрадь, полотенце (прямоугольные) — делает эту деятельность более доступной и интересной.

Величина рассматривается как размер, объем, протяженность предмета, т. е. это те параметры, которые можно измерить. Величина — понятие относительное, в основе которого всего два слова: большой, маленький. Эти слова часто употребимы и не имеют четко фиксированного значения. Основной характеристикой величины является ее относительность, а значит, она познается только в сравнении с другой величиной (больше, меньше, такой же). Отметим, что соотнесение, сличение объектов между собой как раз и является обобщенным способом, позволяющим успешно решать определенный круг задач на различение величины (а также и формы, и цвета).

 Аналитическое восприятие величины связано с выделением разных измерений: длины, ширины, высоты, толщины. Восприятие различных параметров величины, так же как и формы, осуществляется с помощью практических действий наложения, прикладывания, примеривания, ощупывания, измерения, группировки предметов по выделенному признаку.

Восприятие цвета отличается от восприятия формы и величины прежде всего тем, что его не определишь тактильно, путем проб и ошибок, так как цвет обязательно нужно видеть. А это означает, что в основе восприятия цвета лежит зрительная ориентировка. Цвет определяется как световой фон чего-либо, окраска. Неточное распознавание цвета и цветовых оттенков, присущих объектам, снижает возможности познания детьми окружающего мира, обедняет их чувственную, эмоциональную основу.

Дети с умеренной умственной отсталостью зачастую путают многие цвета и их оттенки (например, розовый, сиреневый и т. д.), а некоторые цвета не знают и не различают (фиолетовый, оранжевый).

 Работа по ознакомлению детей с цветом строится в несколько этапов. Первые игры и упражнения предполагают выбор по образцу знакомых предметов, резко различающихся по цвету — доминантному признаку. Понятие цвета дается на примере двух-трех контрастных цветов.

Следующий этап работы — задания, основанные на зрительном сближении, т. е. примеривании предметов по цвету (найти похожий цвет по образцу). Сближение позволяет увидеть наличие или отсутствие так называемого цветового перепада (резкого или близкого) между двумя цветами. Действуя с цветом, дети запоминают сначала сами цвета, потом названия основных цветов: желтый, красный, синий, зеленый, а также белый и черный, и лишь в последующем названия дополнительных цветов и оттенков.

 Постепенно у детей начинают складываться представления о цвете, которые закрепляются в слове-названии; вырабатывается понятие о том, что цвет — одно из свойств предмета. На этом этапе уточняются представления о постоянных цветах (снег белый, огурец зеленый, лимон желтый, земля черная, помидор красный и т. д.).

В процессе выполнения практических заданий у детей формируется понятие эталона — образца основных цветов, с которыми они начинают сопоставлять цвет окружающих предметов.

*Рекомендации по развитию памяти.*

1.       При объяснении детям нового материала и при повторении уже знакомого сочетайте словесное объяснение с показом натуры или с изображением тех предметов или явлений, о которых идёт речь. Используйте рисунки, игрушки, предметы.

2.       К детям с умеренной степенью умственной отсталости необходима опора не только на слух, но и на другие органы чувств (зрение, обоняние, осязание).

3.       Для улучшения процесса памяти воспитывайте у детей приёмы осмысленного запоминания и припоминания, умения:

а) Анализировать, выделять в предметах признаки, сравнивать предметы и явления между собой, находить в них сходства и различия;

б)  Осуществлять обобщения, объединять различные предметы по каким – то общим признакам;

в) Классифицировать предметы и явления на основе обобщения;

г) Устанавливать смысловые связи между предъявляемыми объектами и окружающими предметами для заучивания.

*Рекомендации по развитию мыслительных операций.*

1.        Включайте в урок задания на: сравнение пары предметов или явлений – нахождение сходства и различия между ними;

2.     Классификацию, обобщение различных предметов по общим признакам;

3.     Нахождение  «лишнего»  слова или изображения, не связанного общим признаком с остальными;

4.     Складывание целого из частей (разрезные картинки);

5.     Последовательное раскладывание картинок;

6.     Осознание закономерностей (рассмотреть узор, продолжить его);

8.     Занятия по рисованию,  лепке, изготовлению различных поделок должны включать копирование образца и отработку отдельных графических навыков;

9.     Расширяйте кругозор детей, их основные представления о природных, социальных явлениях, накапливайте у детей знания и впечатления, обсуждайте с ними просмотренные мультфильмы, анализируя поведение людей.

Дидактические упражнения представлены в игровой форме с учетом возможностей детей 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости.

**Игры на развитие восприятия**

Данные игры можно использовать при изучении формы, цвета, величины.

1) *Игра «Спрятались от дождика» (форма).*

Предварительно изготавливаются геометрические фигуры и три рисунка зонтиков. Взрослый выкладывает под каждый зонтик по одной геометрической фигуре, это образец для детей.

Игровая ситуация: «В теплый солнечный денек вышли геометрические фигурки погулять. Как вдруг на небе появилась огромная серая туча, закрыла солнышко, и пошел дождик. Квадратикам, кружочкам и треугольникам надо спрятаться от дождя, чтобы не промокнуть. А куда же спрятаться?»

Дети: «Под зонтики».

Учитель: «Верно, но посмотрите, под красным зонтиком спрячем только круги, под зеленым – квадраты, под синим – треугольники».

Дети по одному выполняют действия.

2) *Игра «Отыщи животных».*

Возьмите по 3-4 карточки с изображениями знакомых ребенку животных (например, 3 картинки с изображением кошки, 4 картинки с изображением собаки, 3 картинки с изображением лошади). Карточки в разноброс раскладываются перед ребенком.

Задание ребенку: найди всех лошадок (кошек, собак и т.д.).

3) *Игра «Составь картинку»*

Возьмите пару простых картинок с изображением яблока, огурца, матрешки. Одна картинка целая, а другую разрежьте на 3 части.

Задание ребенку: Собери такую же картинку из кусочков.

4) *Игра "Угадай, кто позвал?"*

Цель: развитие слухового восприятия.

Ребенку предлагается определить, кто из товарищей его позвал.

**Игры на развитие памяти**

1) «*Танцевальный кружок».*

Цель: развитие двигательной памяти.

Под веселую музыку взрослый показывает детям какое-нибудь движение. Например, приседает, встает и разводит руки в стороны. Детям необходимо его повторить. Движения можно усложнять по мере надобности.

2) *«Портрет».*

Цель: развитие зрительной памяти.

Из группы выбирается один человек (ведущий). Педагог просит детей запомнить его облик. После чего, ведущий выходит за дверь и там педагог что-нибудь меняет в его обличии. Он возвращается, и дети угадывают, что изменилось в его внешности.

3) «*Картинки»*

Цель: развитие зрительной памяти.

Детям на короткое время показывается картинка. Потом картинка убирается и ребятам необходимо описать то, что было изображено на картинке, как можно более подробно (дети по очереди называют, кто что запомнил).

4) *Кто ушел?*

Цель: развивает память, внимание.

Ход игры:

Педагогом выбирается водящий (дети по очереди становятся водящими). Дети строятся в шеренгу в произвольном порядке. Водящий, посмотрев на них, отворачивается. В это время, по указанию педагога, один из детей уходит из зала. Водящий должен повернуться и угадать, кого из детей не хватает.

*5) «Делай как я».*

Подобные упражнения подходят для развития двигательной памяти детей. Взрослый становится за спиной ребенка и делает несколько простых манипуляций с его телом: например, поднимает его руку, наклоняет голову и т.д., а затем попросит ребенка повторить движения.

*6) Игра «Выложи кружки, как только что видел*».

Взрослый выкладывает пять кружков разного цвета диаметром 10 см в любой последовательности. Ребенок рассматривает в течение 10 секунд, запоминает. Затем круги закрываются, а ребенок должен по памяти выложить круги таким же образом.

7*) «Запомни картинки».*

Ребенку дается набор картинок (до 5), с изображением различных предметов. Взрослый предлагает запомнить картинки. Затем картинки убираются, а ребенок называет, какие картинки он запомнил.

**Игры на развитие мышления**

*1) Игра «Что забыл художник?»*

Цель: развитие логического мышления

Оборудование: картинки с недорисованными деталями

 Учитель: Посмотрите на картинку. Что забыл нарисовать художник?

 Дети: У дивана нет одной ножки, на вазе не дорисован цветок…

Вариации картинок могут быть различными.

2) *«Кто летает?»*

Цель: выделить существенные признаки предметов.

Задание: если ведущий называет кого-либо или что-либо умеющее летать - дети разводят руки в сторону, если нет - не поднимают руки.

3) *«Живое - неживое».*

Цель: развитие внимания и быстроты реакции.

Если учитель называет «живое» - все хлопают, «неживое» - не хлопают.

4) *«Овощи - фрукты».*

Цель: классификация по категориальным признакам.

Детям раздаются картинки с овощами и фруктами. Каждого по очереди учитель просит назвать, что у него изображено на картинке. На полу заранее нарисованы 2 круга (в одном подписано «фрукты», в другом «овощи»). По команде учителя дети должны встать в «свой» круг, в зависимости от картинки.

5*) «Времена года».*

Учителем подбираются картинки с изображением различных времен года. Ребенка просят объяснить, что изображено на картинке, а затем спрашивают, когда это бывает (зимой, летом).

6) «*Найди лишнюю картинку».*

Подберите серию картинок, среди которых три картинки можно объединить в группу по какому-либо общему признаку, а четвертая - лишняя. Предложите ребенку найти лишнюю картинку. Спросите, почему он так думает. Чем похожи картинки, которые он оставил.

7)«*Кто что любит?*   
Подбираются картинки с изображениями животных и пищи для этих животных. Перед ребенком раскладывают картинки с животными и отдельно картинки с изображением пищи, предлагают всех "накормить".

8) *«Бывает - не бывает».*

Называете какую-нибудь ситуацию и бросаете ребенку мяч. Ребенок должен поймать мяч в том случае, если названная ситуация бывает, а если - нет, то мяч надо отбить.

Ситуации можно предлагать разные: папа ушел на работу; поезд летит по небу; кошка хочет есть; почтальон принес письмо; яблоко соленое; дом пошел гулять; туфли стеклянные и т.д.

Психолого-педагогические рекомендации родителям по развитию познавательных процессов детей.

Успех коррекционного обучения во многом определяется тем, насколько четко организована преемственность в работе педагога-психолога, учителей и родителей. Немаловажную роль в образовательном процессе детей с умеренной степенью умственной отсталости несут родители, так как для обучения таких детей характерно многократное повторение и закрепление материала.

Ниже приведены основные рекомендации по развитию познавательных процессов и контролю выполнения домашних заданий.

1. У ребенка с умеренной умственной отсталостью слабо развита память, не сформировано произвольное внимание, отстают в развитии мыслительные процессы, поэтому необходимо закреплять изученный материал в школе и дома.

2. Первоначально задания выполняются ребенком с активной помощью родителя, постепенно помощь становится дозированной.

3. Не следует спешить, показывая, как нужно выполнять задание. Помощь должна носить своевременный и разумный характер. Контроль осуществляется на протяжении всего обучения.

5. Время занятий (15 – 20 мин.) должно быть закреплено в режиме дня. Постоянное время занятий дисциплинирует ребенка, помогает усвоению учебного материала.

6. Занятия должны носить занимательный характер.

7. При получении задания необходимо внимательно ознакомиться с его содержанием, убедиться, что вам все понятно.

8. В затруднительных случаях консультироваться у педагога.

9. Подберите необходимый наглядный дидактический материал, пособия, которые рекомендует педагог.

10. Занятия должны быть регулярными.

11. Закрепление знаний может проводиться во время прогулок, поездок, по дороге в школу. Но некоторые виды занятий требуют обязательной спокойной деловой обстановки, а также отсутствия отвлекающих факторов.

12. Занятия должны быть непродолжительными, не вызывать утомления и пресыщения.

13.Необходимо разнообразить формы и методы проведения занятия, чередовать занятия по развитию речи с заданиями по развитию внимания, восприятия, памяти, мышления.

14.Необходимо придерживаться единых требований, которые предъявляются ребенку.

15. Будьте терпеливы с ребенком, доброжелательны, но достаточно требовательны.

16. Отмечайте малейшие успехи, учите ребенка преодолевать трудности.

17. Обязательно посещайте консультации педагога и открытые занятия педагогов.

Ниже представлены развивающие игры, которые можно проводить родителям в домашних условиях со своими детьми.

*Игры на развитие восприятия*

1. *Игра "Подбери чашки к блюдцам".*

Детям даются изображения чашек и блюдец или сами предметы разного цвета. Следует подобрать к каждой чашке блюдце соответствующего цвета.

1. *Игра «Большой и маленький предмет».*

Цель: развивать восприятие величины, учить сравнивать.

Ребенку показывают парные предметы, которые отличаются по величине, называя её: это большая тарелка, это маленькая тарелка (стол, грибок, кубик, кукла, ведерко, лопатка и т.д.)

Взрослый:

Где большой грибок? Где маленький грибок?

Принеси маленькую тарелку, принеси большую тарелку.

Затем взрослый показывает на предмет, дети называют величину.

*3) Игра «Собери капельки в стакан» (цвет).*

Перед ребенком на столе раскладываются вырезанные цветные кружочки разного цвета. Попросить ребенка собрать капельки в стакан, но перед этим взрослый положил в каждый стакан по одной капельке разного цвета, проговаривая свои действия: «В этот стаканчик положу капельку синего, и т.д.

4*) Игра «Узнай предмет».*

Для проведения игры необходимо положить в полотняный мешочек разные мелкие предметы: различные мелкие игрушки, катушку, кубик, шарик, конфету, ручку, ластик и др., предварительно ознакомив с ними ребенка.

Задание ребенку: определи на ощупь, что это за вещи.

*Игры на развитие памяти*

*1) «Что изменилось?».*

Перед ребенком ставят несколько игрушек – до 5 штук. Он должен их запомнить. Затем ребенок отворачивается, а взрослый убирает одну игрушку. Ребенок должен отгадать, что изменилось.

*2) «Магазин».*

Подобные игры для детей для развития памяти особенно эффективны, если создать мотив, который побуждает что-то запомнить. Например, ребенок играет роль покупателя, которому необходимо выбрать в магазине хлеб, конфеты, чай и т.д. (назовите ему 3-7 слов). Затем ребенок должен повторить весь список покупок.

Это же упражнение можно провести при походе с ребенком в магазин, попросить его самостоятельно купить несколько продуктов/вещей (под контролем родителя)

*3) «Важное поручение».*

Упражнение состоит в том, что родитель просит ребенка передать «важное» поручение другому члену семьи. Поручение должно состоять из 2-4слов.

*Игры на развитие мышления*

1. *«Что будет, если…»*

 Взрослый задает вопрос - ребенок отвечает.

"Что будет, если я встану ногами в лужу?"

"Что будет, если в ванну с водой упадет мячик? Палка? Полотенце? Котенок? Камень?" и так далее (в зависимости от возможностей ребенка подбираются более легкие/сложные ситуации)

2) *Игра «шкаф»*

Из шкафа достаются вещи, которые можно носить, к примеру, только зимой, и вещи, которые можно носить только летом. Родитель просит ребенка разложить по «кучкам» зимние и летние вещи.

3)«*Нужно - не нужно».*

Цель: развитие логического мышления

Взрослый: «Давай с тобой вместе будет сажать огород. Капуста нужна? Тарелка?» и так далее. Ребенок отвечает. Если есть возможность, лучше использовать игрушечные овощи и предметы, чтобы ребенок мог наглядно видеть их.

Рекомендации психологу по развитию познавательных процессов (на индивидуальных и групповых коррекционных занятиях):

1. Психолог должен учитывать психофизические, речевые особенности и возможности детей с умеренной степенью умственной отсталости.

2. При проведении любого вида занятий или игр психолог должен помнить, что необходимо решать не только задачи общеобразовательной программы, но и (в первую очередь) решать коррекционные задачи.

3. Психолог должен обращать свое внимание на коррекцию имеющихся отклонений в мыслительном и физическом развитии, на обогащение представлений об окружающем мире, а также на дальнейшее развитие и совершенствование сохранных анализаторов детей.

4. Необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка.

5. Особое внимание должно уделяться развитию познавательных интересов детей, которые имеют своеобразное отставание под влиянием речевого дефекта, сужения контактов с окружающими, неправильных приемов семейного воспитания и других причин.

6.Работа психолога по развитию речи обеспечивает необходимую познавательную и мотивационную базу для формирования речевых умений.

7. Каждая новая тема должна начинаться с рассматривания, наблюдения, беседы по картине.

приобретения практического опыта.

8. При изучении каждой темы намечается, совместно с учителем – логопедом, тот словарный минимум (предметный, глагольный, словарь признаков), который дети могут и должны усвоить в импрессивной и экспрессивной речи.

9. Первостепенными при изучении каждой новой темы являются упражнения на развитие различных видов мышления, внимания, восприятия, памяти, Необходимо широко использовать сравнения предметов, выделение ведущих признаков, группировка предметов по назначению, по признакам и т.д.

10. В коррекционной работе с детьми с умеренной степенью умственной отсталости психолог должен как можно шире использовать дидактические игры и упражнения, так как при их воздействии достигается лучшее усвоение изучаемого материала.

11. Важным направлением в работе психолога является компенсация психических процессов ребенка, преодоление речевого недоразвития, его социальная адаптация.

12. В задачу психолога входит создание доброжелательной, комфортной обстановки в детском коллективе, укрепление веры в собственные возможности, сглаживание отрицательных переживаний и предупреждение вспышек агрессии и негативизма.

*Ниже представлены дидактические упражнения, которые можно использовать педагогу-психологу на коррекционном занятии:*

*Игры по развитию восприятия.*

1. *Что катится, что не катится.*

Цель. Сделать форму предмета значимой для ребенка, учить  
опираться на нее в деятельности.

Оборудование. Воротца, шарик и кубик из одного материала  
и одного цвета.

Ход игры. Педагог ставит на столе воротца и на некотором  
расстоянии от них проводит черту. Предлагает двоим прокатить  
через воротца до ленточки два предмета: одному — кубик, другому —  
шарик. Затем дети обмениваются предметами. Естественно, они  
начинают понимать, что шар катится, а кубик нет. После этого  
детям предлагают выбрать тот предмет, который можно прокатить через воротца. Те, кто понял зависимость результата от формы  
предмета, выбирает шар. Педагог, заканчивая игру, говорит: «Шар  
катится, а кубик не катится».

1. *Найди свою пару.*

Цель. Учить воспринимать плоскостную форму, осуществлять  
выбор по образцу, проверять его с помощью наложения.

Ход игры. Педагог распределяет детей на две подгруппы и  
размещает их на противоположных сторонах комнаты. Детям каждой подгруппы раздают по одной форме из комплекта. По сигналу  
педагога дети идут друг к другу и каждый ищет свою пару, т. е.  
берет за руку того, у кого такая же форма. Свой выбор они проверяют путем наложения карточек друг на друга и обведения формы по контуру. Парами дети маршируют по комнате и проходят  
через условные воротца.

1. *Найди ключ для мишки (зайки, куклы, собачки, кошки и др.)*

Цель. Учить выбору формы по образцу, сделать ее  
значимым для действия признаком; развивать умение действовать по сигналу.

Оборудование. Листы картона с изображениями домиков  
по числу детей. На каждом листе изображены два домика (на двери  
одного нарисована собачка с квадратиком в зубах, на двери другого — мишка с треугольником в лапах и т. п.), картонные трафареты  
животных, мелкие геометрические формы.

Ход игры: перед ребенком на столе раскладывают карту с изображением домиков, трафареты двух животных и поднос с мелкими геометрическими формами. Педагог предлагает ребенку рассмотреть животных, назвать их и угадать, в каком  
домике они живут. Взрослый берет мишку и спрашивает: «Как ты  
думаешь, где его дом?» Вместе с ребенком находит дом мишки и  
говорит: «Домик заперт. Видишь, какой замок. Помоги мишке  
найти такой же формы ключ». (Показывает на геометрическую  
форму в лапах мишки.) Ребенок берет с подносика треугольник «Молодец, ты правильно нашел ключ — тут изображен треугольник и ты взял его — говорит педагог. Надо отметить, что геометрическая форма называется только тогда, когда ребенок произвел выбор ее. Затем он находит ключ к домику собаки.

1. *Найди цветок для бабочки.*

Учить различать цвета, познакомить с названиями некоторых цветов (красный, синий, желтый, белый).

Оборудование. Четыре крупных выполненных из картона  
цветка (красный, синий, желтый, белый),  
4 плоскостные фигурки бабочек такой же окраски, как и цветы, сомасштабные им.

Ход работы: психолог раскладывает перед ребенком цветки, знакомит ребенка с названием цвета (красный, синий, желтый, белый). Далее ребенку предлагается найти бабочку, подходящую по цвету определенному цветку.

Игры на развитие памяти.

1. *Ищи и находи.*

Цель. Учить находить в комнате предметы разной формы по  
слову-названию, развивать внимание и запоминание.

Оборудование. Игрушки разной формы.

Ход игры. Педагог заранее раскладывает в групповой комнате на видных местах предметы и игрушки разной формы и говорит: «Будем искать предметы круглой формы. Все, что есть круглое в  
нашей комнате, найдите и принесите мне на стол». Дети расходятся, педагог оказывает помощь тем, кто затрудняется. Когда  
дети принесут предметы и положат их на стол педагога, они садятся на места. Взрослый рассматривает с детьми принесенные  
предметы и оценивает результат выполнения задания. Игра повторяется, дети ищут предметы другой формы.

1. *Запомни и найди.*

Цель: Учить детей запоминать воспринятое, осуществлять выбор по представлению.

Оборудование.

Ход игры. Психолог раздает детям карты, они накрывают их  
листами бумаги. Педагог называет одну из форм, мысленно отсчитывает до 5, затем просит детей снять листы бумаги и показать  
на карточке нужную форму (не называет ее повторно). После этого  
показывает маленькую карточку-образец, дети проверяют свой выбор. «Правильно, это круг» — говорит педагог, вновь называя форму.

*7) Что бывает такого цвета?*

Цель. Соединять представление о цвете с представлением о реальных предметах, развитие памяти.

Оборудование. Черно-белые картинки овощей и фруктов; карточки разного цвета.

Ход работы: Детям дается инструкция: посмотри на цвет. Какой фрукт/овощ этого цвета. В случае затруднения ребенку оказывается помощь.

*Игры по развитию мышления.*

*1) Разложи картинки в свои конверты.*

Цель. Группировать предметы по разным свойствам (форме, цвету, величине).

Оборудование. Конверты с наклеенными или нарисованными геометрическими формами, разными по цвету и величине (например: круги желтого, красного, синего цвета, большие, средние и маленькие; треугольники, овалы, шестиугольники трех цветов и трех величин), картинки с изображением предметов разной формы, цвета, величины.

Ход работы: перед ребенком раскладываются конверты с различными геометрическими формами и картинки с изображениями разной формы, цвета, величины. Задача ребенка разложить картинки в подходящие конверты. Если ребенок затрудняется, то оказывается помощь.

Таким образом, разработанные нами рекомендации и подобранные коррекционно-развивающие игры могут использовать в своей работе все субъекты образовательного процесса. Необходимо, чтобы работа, проводимая учителем и психологом, была взаимосвязана, а родители помогали развивать познавательные процессы в домашних условиях.

Выводы по второй главе:

1) Для изучения сформированности познавательных процессов мальчиков и девочек 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости нами был составлен диагностический комплекс, включающий в себя изучение зрительного восприятия, кратковременной памяти и уровня сформированности обобщений. Выбранные методики были нами модифицированы с учетом возможностей детей с умеренной степенью умственной отсталости. Модификация коснулась изменения стимульного материала, инструкции, предъявляемой ребенку. Для интерпретации результатов для каждой методики разработана трехбалльная шкала оценивания.

2) По итогам диагностики зрительного восприятия выявлено, что успешный уровень встречается на 15% чаще у девочек, чем у мальчиков. Мальчикам чаще была нужна наглядная демонстрация, они в большинстве своем использовали метод «проб и ошибок» при выполнении задания.

Итоги диагностики кратковременной памяти показали, что девочки на 5% справились с заданиями успешней, чем мальчики. Мальчики чаще неверно называли предъявляемые им игрушки, так же они в большей степени, чем девочки испытывали трудности при запоминании игрушек, зачастую «забывали что искали».

Результаты диагностики мышления позволили выявить, что успешный уровень у девочек встречается на 10% чаще, чем у мальчиков. За основу обобщений мальчики чаще всего брали конкретный признак, а девочки категориальный и функциональный признаки.

3) На основании полученных результатов были выявлены общие затруднения, которые чаще всего испытывали мальчики, в виде недостаточной сформированности речи, низкой мотивации к выполнению задания, высокой отвлекаемости, проблемам в понимании инструкции, что повлияло на результаты диагностического обследования.

4) Анализ результатов позволил сделать вывод о том, что девочки справились с заданиями на более высоком уровне по всем методикам, направленным на изучение познавательных процессов. Более высокие показатели, выявленные у девочек, согласуются с данными о том, что в норме морфологическое созревание головного мозга девочек происходит быстрее в возрасте 5-10 лет, а возраст детей, принимавших участие в исследовании, попадал в эти рамки. Возможно, эта тенденция проявляется и в случае детей с умеренной степенью умственной отсталости.

5) Исходя из результатов диагностического обследования, нами разработаны методические рекомендации по развитию познавательных процессов по следующим направлениям: рекомендации учителям (работа, предложенная для педагога по развитию познавательных процессов детей с умеренной степенью умственной отсталости, содержит приемы активизации познавательной деятельности в контексте урока, занятия); рекомендации родителям умственно отсталого ребенка (работа, предложенная родителям, отличается тем, что она ориентирована на проведение развивающих упражнений в бытовых условиях и не требует специального методического инструментария); рекомендации психологу (работа направлена на развитие познавательных процессах в условиях коррекционного занятия, на групповые занятия с детьми).

# Заключение

Проведенный теоретический анализ литературных источников позволил нам выделить особенности познавательных процессов детей с нормой развития и с различными степенями умственной отсталости, включая гендерный аспект. Авторы отмечают, что при умеренной степени умственной отсталости страдают все познавательные процессы, в частности мышление. Здесь прослеживается принцип тотальности и иерархичности нарушений. Также нам удалось установить, что у детей с нормальным развитием прослеживаются гендерные особенности в развитии когнитивных процессов - у девочек в 8-9 лет познавательные процессы сформированы лучше, чем у мальчиков. Это согласуется с данными В.Ф Коновалова, который утверждает, что морфологическое созревание головного мозга у девочек происходит быстрее, поэтому в возрасте 5–10 лет девочки опережают по интеллектуальным способностям мальчиков.

Работ по проблеме гендерных различий познавательных процессов детей с умственной отсталостью нами встречено не было, но опираясь на общность законов нормального и аномального развития (Выгодсткий Л.С.) мы предположили, что у них, также как и у детей с нормой развития будут наблюдаться гендерные особенности.

Основываясь на теоретических знаниях о гендерных различиях в норме, нами было проведено экспериментальное исследование на базе Красноярских коррекционных школ VIII вида №4 и №5. В исследовании принимали участие дети 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости. Для диагностического обследования нами были подобраны методики для диагностики восприятия, памяти и мышления детей. Первоначальный вариант методик модифицирован и адаптирован с учетом возможностей детей изучаемого контингента детей – так для методики Урунтаевой Г.А. «Пирамидка» была упрощена процедура проведения, допускалась наглядная демонстрация задания; для проведения методики этого же автора «Запоминание предметов» - включен игровой мотив, стимульный материал состоял в большей части из игрушек; для адаптации методики Белопольской Н.Л. «Четвертое лишнее изображение» исключен учет времени затраченного на выполнение задания, стимульный материал подобран по ярко выраженному категориальному признаку. Также для каждой методики нами была разработана трехбалльная оценочная шкала.

По итогам проведения трех методик нам удалось выявить уровень развития изучаемых познавательных процессов каждого ребенка, и на основе это выделить три группы детей – с успешным, достаточным и недостаточным уровнем развития определенного познавательного процесса. По результатам диагностики зрительного восприятия выявлено, что успешный уровень встречается на 15% чаще у девочек, чем у мальчиков. Мальчикам чаще была нужна наглядная демонстрация, они в большинстве своем использовали метод «проб и ошибок» при выполнении задания.

Итоги диагностики кратковременной памяти показали, что девочки на 5% справились с заданиями успешней, чем мальчики. Мальчики чаще неверно называли предъявляемые им игрушки, так же они в большей степени, чем девочки испытывали трудности при запоминании игрушек, зачастую «забывали что искали».

Результаты диагностики мышления позволили выявить, что успешный уровень у девочек встречается на 10% чаще, чем у мальчиков. За основу обобщений мальчики чаще всего брали конкретный признак, а девочки категориальный и функциональный признаки.

На основании полученных результатов были выявлены общие затруднения, которые чаще всего испытывали мальчики, в виде недостаточной сформированности речи, низкой мотивации к выполнению задания, высокой отвлекаемости, проблемам в понимании инструкции, что повлияло на результаты диагностического обследования.

На основе изученных данных можно сделать вывод о том, гипотеза подтверждена, у детей с умеренной степенью умственной отсталости, так же, как и у детей с нормой развития имеются гендерные особенности.

Исходя из результатов исследования, нами были выделены направления работы по коррекции отстающих в развитии познавательных процессов в виде рекомендаций учителям, психологу и родителям умственно отсталого ребенка. Не смотря на то, что у девочек результаты выполнения заданий были лучше, их уровень развития познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления) недостаточно высокий, поэтому коррекционная работа ориентирована как на мальчиков, так и на девочек. Рекомендации по коррекционной работе предложены нами с учетом возможностей детей с умеренной степенью умственной отсталости.

Работа, предложенная для педагога по развитию познавательных процессов детей с умеренной степенью умственной отсталости, содержит приемы активизации познавательной деятельности в контексте урока, занятия. Данные упражнения включают в себя как групповые, так и индивидуальные. Работа, предложенная родителям, отличается тем, что она ориентирована на проведение развивающих упражнений в бытовых условиях и не требует специального методического инструментария. Предложенные для психолога методические рекомендации по развитию восприятия, памяти и мышления ориентированы на проведение дидактических упражнений в контексте индивидуальной или групповой коррекционной работы.

Следует отметить, что коррекционная работа с детьми с умеренной степенью умственной отсталости будет эффективна в том случае, если все специалисты будут работать взаимосвязано, а родители развивать когнитивные процессы в бытовых условиях.

# Библиографический список

1. Белопольская Н.Л. – Исключение предметов (четвертый лишний) – модифицированная психодиагностическая методика: Руководство по использованию, 2002 год с. 6-19
2. Бендас Т.В. Гендерная психология: / Т.В.Бендас. Учебное пособие. СПб: Питер, 2006
3. Берн Шон "Гендерная психология" СПб, 2001 год.
4. Болонана В.В., Дугинова Е.А., Еремина И.А. Технологии развития памяти и мышления у детей с ОВЗ. Методический сборник для педагогов. – г. о. Новокуйбышевск, 2010 - 203 стр.
5. Боровик О.В. Развитие воображения. М.: ООО «ЦГЛ «Рон», 2002. 112с.
6. Василевская В.Я. Понимание учебного материала учащимися вспомогательной школы. М., 1960. 120 с.
7. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия. /Состав. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В.Зацепин - М., изд. центр «Академия», 1999. - 320 с.)
8. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. М. Академия. 1999.250с.
9. Выготский Л. С.История развития высших психических функций. Собрание сочинений, том 3-М., Педагогика, 1985 г.
10. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-и Т. Т5 Основы дефектологии. М.: Педагогика 1983.370с.
11. Гаврилушкина. О. Об организации воспитания детей с недостатками умственного развития // журнал «Дошкольное воспитание». 1998. № 2. с. 67.
12. Граборов А.Н. Воспитание детей с глубокими формами умственной отсталости//Олигофренопедагогика. М., 1941 С. 207-230.
13. Данилюк В.Б.  журнал «Дефектология» № 3 за 1979 г. Родителям о подготовке умственно отсталого ребенка в школе, с. 76
14. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Системы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта, с. 3-14 - журнал «Дефектология» № 6 за 2006 год
15. Забрамная С.Д. Некоторые особенности внимания детей с глубоким нарушением интеллекта (имбецилов) и пути его коррекции//Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталых детей. М., 1983. С. 18-27.
16. Замский Х.С. Умственно отсталые дети. Истрия изучения, воспитания и обучения с древних времен и до середины 20 века. М.: Образование, 1995.
17. Занков Л.В. Вопросы психологии учащихся вспомогательной школы. М., 1954.
18. Занков Л. В. Очерки психологии умственно отсталого ребенка. М., 1935. 176 с.
19. Иванова Т.Н. Из опыта работы по развитию речи глубоко умственно отсталых детей//Дефектология. 1980. №4. С. 51-55.
20. Ильин Е.П. Пол и гендер. Учебное пособие// СПб.: Питер, 2010 г.
21. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. – СПб.: Речь, 2003. -391 с.
22. Катаева Л.И. Изучение познавательных процессов детей дошкольного возраста. М.: Владос, 2004. 234с.
23. Кикоин Е.И. Младший школьник: возможности изучения и развития внимания. - М.: Педагогика, 1993.- 284с.
24. Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.
25. Кулагина И.Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости: (Полный жизненный цикл развития человека): Учеб.пособие для студентов высших спец. учебных заведений. – М., 2001.
26. Леонтьев А.Н. Принципы психического развития ребенка – проблема умственной недостаточности//Проблемы развития психики. М., 1965. С. 526
27. Липакова В. И. Некоторые теоретические предпосылки методики формирования устной речи детей с умственной отсталостью в степени имбецильности//Изучение аномальных школьников. М., 1981. С. 119-123.
28. Лурия А.Р., Виноградова О.С., Мещерякова А.И. Особенности словесных связей у детей-олигофренов// Умственно отсталый ребёнок. М., 1960. С. 74-89.
29. Лурия А.Р. Умственно отсталый ребенок. М.: АПН, 1960.

Лурье Н.Б. Воспитание глубоко умственно отсталого ребенка в семье. М., 1972. 54 с.

30. Лямина Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста.

М.В. Крулехт, Т.С. Грядкина, (1999) Основные проблемы общей, возрастной и педагогической психологии: Сборник научных трудов / [Под общ. ред. В. В. Давыдова; сост. А. М. Прихожан]. — М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1978. - С. 3- 6.

31. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта; Науч.- исслед. Ин-т дефектологии Акад. Пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.

Мастюкова У.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. Москва. ВЛАДОС, 2004.

32. Методические рекомендации учителям коррекционных школ./Коррекционная педагогика, Н.В. Щербакова

33. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. — 3-е изд. — М.:Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1. Общие основы психологии. — 688 с.

34. Особенности психического развития детей 6–7–летнего возраста./Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. –М.: Педагогика, 1988.

35. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы/Под ред. Ж.И. Шиф. М.: Просвещение, 1969 – 198с.

36. Певзнер М.С. Дети-олигофрены. М.: Изд. АПН, 1959

37. Петрова В.Г., Белякова И.В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? - М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. -- 104 с.

Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников. М.: ACADEMIA, 2002.

38. Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей - олигофренов. М. Педагогика. 1978.210с.

39. Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников М., 1962

40. Полуянов Ю.А. Воображение и способности. М.: Знание, 2003. 50с.

Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве / Под ред. А.В.Запорожца, М.И.Лисиной. - М.,1966.

41. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. В 2кн.Книга 2М.: Владос, 2004. 528с.

42. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М., 1986.(с 95, 98)

43. Рутман Э.М. Исследование развития внимания в онтогенезе // Вопросы психологии. - 1990. - №4. - С. 161-167.

44. Смирнов А.А. « Избранные психологические труды» Том 11,Изд-во «Педагогика», Москва, 1987г.

45. Соловьев И. М. О так называемом «психическом насыщении» и его особенностях у умственно отсталых детей//Умственно отсталый ребенок. М., 1935. С. 97-175.

46. Соловьев И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. М.: Просвещение, 1966.

47. Столяренко Л. Д. Основы психологии, Ростов-на-Дону 2000 г

48. Стребелева Е.А.  Наглядно-действенное мышление у умственно отсталых детей дошкольного возраста, - журнал «Дефектология» № 3 за 1991 год с. 77

49. Стребелева Е.А. Вариант индивидуальной программы воспитания, обучения и развития ребенка дошкольного возраста с интеллектуальным нарушением, - журнал «Дефектология» № 5 за 2002 год с. 68

50. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. – Москва, 1995 год - с.247-248, с.265

51. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений.-М: Академия, 1999. – 336 с. С. 115-122

52. Филатов Ф.Р.  Классификация видов ощущений// Психология для студентов ВУЗов, 2000 г.

53. Хорош С.М. Влияние позиции родителей на раннее развитие ребенка // Дефектология. 2009, № 3.

54. Цикото Г.В. Вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта. М., 1974. 135 с.

55. Цикото Г.В. Об интеллектуальном развитии детей-имбецилов//Дефектология. 1979. №1. С.14-19.

56. Чекалина А.А, Гендерная психология: Учеб­ное пособие. М.: Ось-89,2006.

57. Юдилевич Я.Г. Учет индивидуальных особенностей олигофренов-имбецилов в коррекционно-воспитательной работе//Дефектология. 1981. №3. С. 51-57.

58. Юртайкин В.В., Комарова О.Г. Семья ребенка с особыми нуждами // Школа здоровья. 2010, Т. 3, № 10.

# Приложения

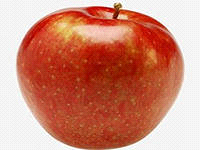
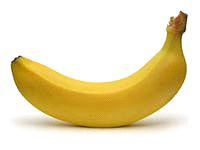
Приложение 1. Результаты диагностического обследования восприятия, памяти и мышления детей 8-9 лет с умеренной степенью умственной отсталости.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | ФИО | Возраст | Восприятие  (уровень) | Память  (уровень) | Мышление  (уровень) |
| 1. | Сергей О. | 8 | достаточный | достаточный | достаточный |
| 2. | Руслан Ж. | 9 | успешный | недостаточный | недостаточный |
| 3. | Александр И. | 9 | недостаточный | недостаточный | недостаточный |
| 4. | Давид Б. | 9 | успешный | достаточный | достаточный |
| 5. | Илья Ч. | 8 | недостаточный | недостаточный | недостаточный |
| 6. | Артем У. | 8 | успешный | достаточный | достаточный |
| 7. | Иван С. | 9 | достаточный | недостаточный | недостаточный |
| 8. | Богдан Г. | 9 | успешный | достаточный | недостаточный |
| 9. | Калмырза Э. | 9 | достаточный | достаточный | достаточный |
| 10. | Дмитрий А. | 8 | успешный | недостаточный | недостаточный |
| 11. | Денис Р. | 9 | недостаточный | недостаточный | недостаточный |
| 12. | Арсений Ж. | 9 | успешный | достаточный | достаточный |
| 13. | Кирилл Л. | 8 | недостаточный | недостаточный | недостаточный |
| 14. | Роман В. | 9 | успешный | успешный | недостаточный |
| 15. | Вячеслав Т. | 9 | достаточный | недостаточный | недостаточный |
| 16. | Константин З. | 9 | успешный | успешный | недостаточный |
| 17. | Анар М. | 9 | достаточный | достаточный | достаточный |
| 18. | Артем Л. | 9 | успешный | достаточный | недостаточный |
| 19. | Виталя М. | 9 | достаточный | успешный | успешный |
| 20. | Игорь Б. | 8 | достаточный | недостаточный | недостаточный |
| 21. | Анна А. | 9 | успешный | достаточный | достаточный |
| 22. | Дарья Ч. | 9 | успешный | успешный | достаточный |
| 23. | Елизавета А. | 8 | недостаточный | достаточный | недостаточный |
| 24. | Александра Т. | 9 | успешный | успешный | успешный |
| 25. | Влада Д. | 9 | успешный | достаточный | достаточный |
| 26. | Виктория С. | 9 | недостаточный | недостаточный | недостаточный |
| 27. | Ксения Н. | 8 | достаточный | достаточный | недостаточный |
| 28. | Кира Е. | 9 | успешный | достаточный | достаточный |
| 29. | Марина Х. | 8 | достаточный | недостаточный | недостаточный |
| 30. | Евгения Л. | 9 | успешный | достаточный | успешный |
| 31. | Надежда Ш. | 9 | достаточный | недостаточный | недостаточный |
| 32. | София М. | 9 | успешный | недостаточный | недостаточный |
| 33. | Татьяна С. | 8 | достаточный | успешный | достаточный |
| 34. | Мария Т. | 8 | успешный | достаточный | недостаточный |
| 35. | Анна К. | 9 | успешный | недостаточный | недостаточный |
| 36. | Дарья Г. | 9 | успешный | достаточный | достаточный |
| 37. | София Р. | 9 | достаточный | недостаточный | недостаточный |
| 38. | Милана Щ. | 9 | успешный | достаточный | успешный |
| 39. | Кристина Р. | 8 | достаточный | успешный | достаточный |
| 40. | Светлана К. | 9 | успешный | достаточный | достаточный |

Приложение 2

Стимульный материал к методике Белопольской Н.Л. «Четвертое лишнее изображение»

1 серия:

Вторая серия

Третья серия



Приложение 3. Методика Урунтаевой Г.А. «Пирамидка»

Подготовка исследования. Приготовить одноцветную пирамидку из 4 колец.

Проведение исследования. Ребенок сидит за столом. Ему показывают пирамидку, затем у него на глазах снимают одно кольцо за другим, раскладывая их последовательно. После этого нарушают порядок и предлагают ребенку собрать пирамидку самостоятельно. Инструкцию можно повторить дважды. Расположение колец варьируется в следующем порядке: I вариант — 3,1,2,4 (в ряд); II вариант — 3,2,4,1 (в ряд); III вариант — 3,1,2,4 (в шахматном порядке); IV вариант - 3,2,4,1 (в шахматном порядка). (Цифра 4 — самое большое кольцо, цифра 1 — самое маленькое.)

Обработка данных. Задача считается выполненной, если ребенок справился с одним из вариантов (отметить, с каким). Анализируют способ действия (подбор колец путем «проб и ошибок», сравнение колец путем наложения или на основе зрительного соотнесения) и его зависимость от возраста детей.

Изменения в данной методике: использовалась двухцветная пирамидка, вариации были исключены (кольца перемешивались и ребенок приступал к выполнению задания). Для интерпретации результатов использована пятибалльная шкала.

Приложение 4. Методика Урунтаевой Г.А. Запоминание предметов (диагностика кратковременной памяти)

Разложить перед ребенком на столе 5-6 картинок или настоящих предметов (игрушек). Дать 30 секунд, чтобы запомнить. Потом ребенок должен по памяти перечислить, какие предметы (или их изображения) разложены на столе. Можно попросить его описать детали предметов. Как вариант данной методики: изменить расположение каких-то предметов, убрать (добавить) или заменить какой-либо предмет, после чего попросить ребенка определить, что изменилось.

Оценивается насколько точно ребенок запомнил и перечислил предметы (изображения).

Приложение 5. Методика Белопольской Н.Л. «Четвертое лишнее изображение»

Цель: исследовать процессы образно-логического мышления, умственные операции анализа и обобщения у ребенка.

Стимульный материал: картинки с изображением 4 предметов, один из которых не подходит к остальным по следующим признакам:  
1) по величине;  
2) по форме;  
3) по цвету;  
4) по родовой категории (дикие – домашние животные, овощи – фрукты, одежда, мебель и др. – 4 шт. от простого к сложному)

Процедура проведения методики: ребенку предлагается серия картинок, на которых представлены разные предметы, в сопровождении следующей инструкции: «На каждой из этих картинок один из четырех изображенных на ней предметов является лишним. Внимательно посмотри на картинки и определи, какой предмет и, почему является лишним».  
На решение задачи отводится 3 минуты.

Оценка результатов.  
10 баллов – ребенок решил поставленную перед ним задачу за время меньшее, чем 1 минута, назвав лишние предметы на всех картинках и правильно объяснив, почему они являются лишними.  
8-9 баллов – ребенок правильно решил задачу за время от 1 до 1,5 минут.  
6-7 баллов – ребенок справился с задачей за время от 1,5 до 2 минут.  
4-5 баллов – ребенок решил задачу за время от 2 до 2,5 минут.  
2-3 балла – ребенок решил задачу за время от 2,5 до 3 минут.  
0-1 балл – ребенок за 3 минуты не справился с заданием.

Выводы об уровне развития.  
10 баллов – очень высокий.  
8-9 баллов – высокий.  
4-7 баллов – средний.  
2-3 балла – низкий.  
0-1 балл – очень низкий.