Психологическая характеристика мышления умственно отсталых учащихся их коррекция

План

1. Общее представление о мышлении умственно отсталых детей

2. Операционный аспект мышления

3. Особенности видов мышления

4. Коррекция недостатков мышления

1. Общее представление о мышлении умственно отсталых детей

Мышление - это познавательный процесс психического опосредствованного отображения свойств объектов и явлений окружающего мира. Выделяют такие свойства мышления : скорость, гибкость, глубину, самостоятельность, обобщенность, критичность и другую; процессы мышления : анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование и другое, которые могут осуществляться на уровне наглядно-действенного, наглядно-образного, вербально-логического мышления.

В психологии мышление рассматривается как деятельность, успешность которой зависит не только от высокого уровня сформированности когнитивных операций, но и от наличия мотива, который побуждает к познанию; умение производить целеустремленные умственные действия, контролировать их, оценивать результат в соответствии с целью.

Замедленность и инертность хода нервных процессов детерминирует низкую производительность и застывшую познавательной деятельности детей-олигофренов. Они быстро устают от работы, которая требует умственных затрат, и достаточно долго могут удерживать оптимальную работоспособность при выполнении неинтересного, монотонного задания, которое не требует значительной активизации интеллектуальных функций. Это отличает их от учеников с нормальным психофизическим развитием, которые способны преодолеть усталость под воздействием интереса, стремление к успеху, самоутверждению.

Появление трудностей познавательного характера усиливает активность детей с нормальным интеллектом и утомляет и истощает умственно отсталых.

Застывшее мышление оказывается в несостоятельности изменить способ выполнения задания, найти более рациональный путь достижения цели. Если, например, детям с нормальным психофизическим развитием предложить обводить клеточки на листе бумаги, они быстро догадываются, что это можно сделать путем проведения горизонтальных и вертикальных линий. Умственно отсталые дети в подобной ситуации каждую клеточку обводят отдельно.

Мышление детей-олигофренов характеризуется конкретностью и ситуативностью. Это значит, что ребенок может выделить только те свойства предметов и явлений, действую которых она может определенным образом почувствовать. Усвоенные закономерности она привязывает к конкретной ситуации и не переносит на аналогичные. Это происходит из-за того, что все признаки ситуации воспринимаются как равноценные, не происходит дифференциации этих признаков на существенные и несущественные.

Аналогичная задача, которая отличается лишь несущественными характеристиками, воспринимается как совсем новая, что вынуждает искать новые способы решения. И, наоборот, задача, которая существенно отличается от развязанной и подобная ей лишь по второстепенным свойствам, воспринимается как аналогичная.

Критичность мышления учеников с недоразвитым интеллектом также оказывается сниженной. Они не замечают допущенных ошибок, а просьба педагога найти их и исправить может привести до того, что их количество только увеличится. Познавательная активность учеников с умственной отсталостью не направляется на оценивание соответствия результата поставленной цели, которая увеличивает достоверность неадекватных поступков.

Например, в арифметической задаче (1) "В корзине было 5 яблок, доложили еще 2. Сколько стало яблок в корзине"? деть ничего общего не видят с задачей (2) "На ветке сидели 2 воробьихи, прилетело еще 2. Сколько стало всего воробьих"?, поскольку в первой задаче идет речь о яблоках, а во второй - о воробьях. Однако как идентичную первой считают задачу (3) "В корзине было 5 яблок, 2 яблока забрало. Сколько яблок остались"?. Ведь в первом и третьем условиях рассказывается о корзинах с яблоками и даже числовые данные совпадают.

Важной движущей силой развития и учебы являются познавательные интересы, которые у детей с умственной отсталостью оказываются несформированными. В основе низкой познавательной активности учеников вспомогательной школы лежит свойственная им психическая пассивность, которая принадлежит к первичному дефекту. Поэтому они являются безразличными к учебе, избегают заданий, которые требуют преодоления трудностей. Они крайне редко обращаются с вопросами к взрослым. А если и спрашивают, то не для того, чтобы узнать, а во избежание умственных усилий.

Ответы взрослых не учитываются в их деятельности, не способствуют ее усовершенствованию. Собственно, в таких ситуациях ребенок просто ожидает, что взрослый выполнит задание вместо нее. Безусловно, ученики с умственной отсталостью могут проявлять интерес к учебным занятиям, технике, спорту, музыке, рукоделию. Однако эти интересы являются однообразными, поверхностными, неинтенсивными, неустойчивыми.

Иллюстрацией к сказанному может быть такой опыт. Ученикам с нормальным и недоразвитым интеллектом перед обедом начали читать увлекательную сказку. Первые и вторые слушали ее с неподдельным интересом, однако по-разному отреагировали на прекращение чтение. Деть с нормальным психофизическим развитием готовы были отказаться от обеда ради того, чтобы узнать, чем завершится история героев; они быстро и организовано поили и с нетерпением ожидали продолжения. Ученики вспомогательной школы после обеда о сказке даже не вспомнили.

Возможности формирования познавательных интересов учеников вспомогательной школы исследовала Н.Г. Морозова и выделила в этом процессе четыре этапа. На первом из них интерес тесно связан с формами работы, а не с содержанием. Детей можно заинтересовать играми, сказками, ярким наглядным материалом, доступными им заданиями. На втором этапе возникает интерес к процессу усвоения определенных познавательных навыков, который зависит от эмоциональности и резвости объяснения. Интерес к форме и процессу познания может отвлечь от содержания учебного материала.

Например, когда в ученицы седьмого класса спросили, чем ее привлекают уроки украинского языка, она ответила, что ей нравится подчеркивать слова. Содержание рядом с формами и процессом познания начинает интересовать учеников на третьем этапе. На последнем этапе формирования познавательной активности ведущая роль принадлежит умственному поиску. У учеников вспомогательной школы преобладают первый и второй уровни познавательных интересов, а третий и четвертый можно сформировать лишь в части детей путем специально организованной педагогической работы.

Мотивы, которые побуждают умственно отсталого ребенка к познавательной деятельности, часто лежат за пределами этой деятельности. Чаще всего это стремление выполнить требования педагога. Желание узнать что-то новое возникает у этих детей лишь благодаря специальной педагогической стимуляции, эмоциональному "заражению". При этом вызванное таким образом желание требует постоянной поддержки.

Необходимость привлечения мышления для решения проблемной ситуации ради достижения цели, удовлетворения определенной потребности самого ребенка часто приводит к тому, что она или отказывается от намеченного или ожидает помощи со стороны взрослых.

Особенности организации познавательной и практической деятельности, которая требует умственных действий, у учеников вспомогательной школы исследовали Г.М. Дульнев, Б.І. Пинский и др. Они установили, что деть с недоразвитым интеллектом склонны приступать к выполнению задания без надлежащей ориентации в нем, без выразительного осознания цели, анализа условий, планирования. Появление трудностей в процессе выполнения задания может обусловить прекращение работы, потерю цели, упрощения условия.

Например, задание классифицировать изображение предметов за формой выполняется ребенком правильно до тех пор, пока не появляется предметная карточка, отнесение которой к определенной группе вызывает трудности. Тогда эта карточка и все следующие раскладываются наугад или уже не за формой, а по цвету или какой-то другим признаком.

Появление трудностей в опыте на опосредствованное запоминание (за которым сначала необходимо добрать к каждому слову предметную картинку, потом, воспользовавшись установленной связью, за картинкой вспомнить соответствующее слово) приводит к тому, что ребенок с умственной отсталостью вместо воссоздания слов, которые запоминались, называет предметы, изображенные на картинках.

Б.І. Пинский обращает внимание на свойственную умственно отсталым детям склонность к упрощению условия задания (уменьшение количеству требований), в отличие от детей с сохраненным интеллектом, которые могут не достичь цели быстрее в связи с осложнением условия (увеличение количества требований). В отличие от нормального развития при умственной отсталости спонтанно не формируются такие умственные действия, как планирование, контроль, поиск и исправление ошибок, сопоставления конечных и промежуточных результатов с соответствующими целями.

Благодаря специально организованной корекционной работе, особенно на уроках из трудовой учебы, у учеников вспомогательной школы постепенно появляются и совершенствуются умения осуществлять умственные действия, необходимые для организации производительного труда.

2. Операционный аспект мышления

Как отмечалось, при олигофрении нарушения умственной деятельности, в первую очередь, оказывается в недоразвитии операций мышления, в частности анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования и обобщения.

Анализ - это операция мышления, которая заключается в выделении составляющих, признаков и свойств объекта познания. Анализ тесно связан с синтезом - процессом объединения разных элементов и свойств объекта в единое целое.

Операция анализа у умственно отсталых детей характеризуется бедностью. Там, где ученик с нормальным психофизическим развитием выделяет 8-12 признаков, умственно отсталые - лишь 3-4. При этом последние замечают в первую очередь те свойства предмета, которые бросаются в глаза. Функциональные свойства выделяются ими редко. В их анализе нет последовательности и системности: одни признаки называются несколько раз, а другие - не замечаются совсем; существенные признаки выделяются рядом со второстепенными.

Умственно отсталые не владеют критериями анализа, а также словесным обозначением отдельных признаков предмета. Скажем, от них можно услышать высказывания на образец: "Стол на ощупь является коричневым", "У утки есть рот" (идет речь о клюве), "У петуха на ноге есть такой ноготь" (идет речь о шпорах) и др.

На основе неполноценного анализа недостаточным оказывается и синтез. Объединив выделенные признаки в единое целое, ребенок получает неполное, неточное, а порою и ошибочное представление о предмете. Синтез, кроме полного учета всех признаков и свойств предмета, требует правильного их сочетания. Необходимость отображения взаимного расположения частей и соотношения свойств предмета еще больше усложняет процесс синтеза для учеников вспомогательной школы.

Особенно ярко недостаточность операций анализа и синтеза при умственной отсталости оказывается в первые годы учебы. Дети не могут самостоятельно выделить, а потом объединить элементы предложения, слова, буквы; не умеют проанализировать условие задачи; описать предмет или его изображение. Благодаря специальной учебе во вспомогательной школе выразительные недостатки анализа и синтеза поддаются коррекции. Анализ обогащается, приобретает системность, теряет хаотичность; становится точнее и синтез.

На основе анализа развивается операция сравнения - выделение общих и отличных признаков предметов и явлений. Эта операция детям с недоразвитым интеллектом дается с большими трудностями.

Они выделяют очень малое количество отличий, не умеют пользоваться критериями сравнения, сопоставляют предметы по несоответственно признакам (собака черная, а кошка - пушиста; у трактора есть мотор, а велосипед имеет два колеса), из сравнения двух предметов переключаются на анализ одного из них или на сравнение отдельных его частей (собака лает, а кошка нявчить, имеет хвост, четыре лапы, уса; задние кавычки кошки черненькие, а передние - беленькие; на хвосте у кошки шерсть длиннее, чем на мордашке).

Дети не замечают разницу между подобными предметами, например, между компасом и часами, не могут найти общего между объектами, которые отличаются один от другого. Умственно отсталые часто подобие принимают за тождественность, не замечая при этом тех отличий, которые есть в подобном. Они замечают отличие лишь в разнородных предметах, в которых нет выразительного сходства как во внешнем строении, так и в использовании.

Вообще им более легко определять признаки отличия, чем подобия. Равно как и анализ, сравнение умственно отсталых учеников характеризуется хаотичностью.

Коррекции недостатков операции сравнения во вспомогательной школе уделяется особенное место, поскольку, с одной стороны, от нее зависят возможности формирования обобщения и абстрагирования, а из другого - методика учебы детей с умственной отсталостью, которая обеспечивает сознательное усвоение знаний, построенная в значительной степени на использовании именно этой умственной операции.

Абстрагирование - это операция мышления, которая заключается в вычленении существенных для определенной ситуации свойств объекта при выделении их от несущественных. На основе абстрагирования осуществляется операция обобщения - объединение предметов и явлений, которые имеют существенные общие признаки, к одной категории.

Из всех операций мышления абстрагирования и обобщения в умственно отсталых страдают в наибольшей степени. Особенности развития этих операций изучала Н.М. Стадненко. Она предлагала детям задания "четвертый лишний", за которым необходимо было из четырех предметных картинок три объединить в группу, а одну изъять как таковую, что к этой группе не принадлежат, и обосновать свое решение. Анализ особенностей выполнения этого задания учениками вспомогательной школы дал возможность выделить такие ровные обобщения:- "нулевой" - дети не понимают инструкцию и манипулируют карточками;

- "ситуативный" - дети не владеют абстрагированием, воспринимают предметы целостно в конкретной ситуации и определяют лишним тот из них, который не отвечает ситуации, например, среди картинок с изображением стола, стула, тарелки, шкафа лишним называют шкаф, поскольку стул, стол и тарелка нужны за обедом; среди картинок с изображением капусты, козы, овцы, зайца лишней считается овца, которая за объяснениями детей в отличие от козы и зайца не ест капусту;

- "обобщение - группировка" - дети уже выделяют одни признаки и абстрагируются от других, но еще не могут различать, которые из этих признаков являются существенными, а которые - несущественными, потому обобщения проводят по несущественным признакам.

- "понятийное обобщение" - дети группируют предметы на основе существенных признаков.

Выделяется три типа понятийного обобщения : полное вербальное - когда обе группы предметов привстают под соответствующие обобщающие категории, например, среди картинок с изображением стола, стула, тарелки, шкафа лишней называют тарелку, поскольку она принадлежит к посуде, а остальные предметы - к мебели; неполное вербальное - когда обобщающей категорией называется лишь одна группа предметов, невербальное - когда ребенок правильно изымает лишний предмет, но не может объяснить свое решение с помощью использования родовых понятий.

У детей с умственной отсталостью случаются все описанные ровные обобщения. Это зависит от возраста ребенка, его опыта, выразительности нарушения интеллекта. С другой стороны, ребенок, который уже владеет понятийным обобщением, при осложнении задания "сползает" на примитивнее ситуативное. Таким образом, все названные ровные обобщения можно наблюдать у одного ребенка, но в разных ситуациях. Хорошо знакомый материал за привычными категориями ребенок может обобщать на понятийном уровне.

Если ей предложить провести эту операцию с малознакомыми предметами, то уровень обобщения может оказаться ниже. Самой сложной для учеников с умственной отсталостью оказывается ситуация, когда знакомый материал необходимо классифицировать по необычным критериям.

Например, если ребенок постоянно оперировал категориями домашние и дикие животные, объединяя в одну группу, например, курка, свинью, корову, кота, утки, гусыни, а в друге - белку, волка, совы, дятла, зайца, то ей трудно будет самостоятельно разделять эти самые понятия на зверей и птиц, хоть она может легко справиться с такой классификацией в пределах только диких или только домашних животных.

Преобладает у учеников вспомогательной школы ситуативный уровень обобщения. Другие уровни формируются благодаря учебе. Самостоятельно овладеть этой операцией они не в состоянии, так же, как и большинством других операций мышления, описанных выше, в частности, сравнением.

Неправильное обобщение в умственно отсталых часто происходит за счет неадекватного использования выделенного признака, расширения ее значения. Вследствие этого группы объектов, с одной стороны, излишне расширяются и к ним привлекаются предметы другого рода, а с другой стороны - сужаются, поскольку однородные объекты не включаются в состав группы.

Низкий уровень обобщения и абстрагирования приводит к трудностям усвоения учебного материала, конкретности мышления, неумения пользоваться абстрактными словами. Ярко иллюстрирует сказанное такой пример. В младших классах вспомогательной школы много внимания уделяется усвоению времен года и их признаков, впоследствии дети изучают и месяцы. Если после этого предложить ученику назвать времена года, он часто перечисляет месяцы, или рядом со временами года называет и месяцы.

Это значит, что ученик в действительности не владеет понятием ни о временах года, ни о месяцах. Поэтому в коррекционной работе много усилий прилагается для того, чтобы развить эти операции мышления.

Эксперименты Л. В. Занкова выявили расплывчатость, недиференцированность понятий, невозможность выйти за пределы непосредственного конкретного опыта. На трудности обобщения и абстрагирования как основной фактор в структуре олигофреничного слабоумия указывала М. С. Певзнер.

3. Особенности видов мышления

В психологии выделяют три вида мышления, которые в то же время являются уровнями его развития. Сначала возникает наглядно-действенное мышление - способность устанавливать свойства и связки предметов и явлений в практической деятельности с ними, дальше формируется наглядно-образное мышление - операция обидами предметов, и в конце - вербально-логическое - операция понятиями.

При умственной отсталости все виды мышления - наглядно-действенное, наглядно-образное и вербально-логическое - оказываются недоразвитыми. Л. С. Выготский говорил об относительной сохранности у учеников вспомогательной школы практического интеллекта. Это значит, что они могут решать проблемные ситуации на уровне практического действия.

Однако, в отличие от детей с нормальным психофизическим развитием, они воспринимают ситуацию целостно, не выделяют из нее существенных признаков, не осознают полноценно результатов своей деятельности, не могут их вербализировать, не могут самостоятельно перенести усвоенный способ на аналогичную ситуацию. То есть, решая задачу практически, умственно отсталый ребенок не делает из этого самостоятельных выводов, не превращает полученный опыт в собственное приобретение, которым можно было бы воспользоваться в другой раз.

Связь практической и умственной деятельности детей-олигофренов изучала В.Г. Петрова. Она предлагала ученикам с нормальным и недоразвитым интеллектом осуществить анализ и сравнение бытовых предметов, таких как стакан, кружечка и солонка в виде грибка. В отличие от детей с нормальным психическим развитием, умственно отсталые дети по собственной инициативе не брали предметы к рукам, не исследовали их и выделили очень небольшое количество признаков.

Выполнение практических действий с предметами за требованием экспериментатора существенно не отразилось на результатах анализа и сравнения, из чего можно сделать вывод о том, что практические действия сами по себе не имеют для детей-олигофренов познавательного эффекта. В процессе выполнения действия их внимание привлекает ее исполнительный аспект, потому они не видят общего между поставленным перед ними мыслительным заданием и производимыми действиями.

Ситуация изменилась благодаря тому, что исследуемым предложили после выполнения каждого действия вербализировать полученный результат: дети-олигофрены смогли осуществить анализ и сравнение на основе собственного практического опыта. Следовательно, главным условием познания умственно отсталых детей является выполнение практических действий с предметами, которое обязательно сочетает с вербальным отчетом о выявленных таким образом свойствах.

Одной из причин низкой эффективности наглядно-образного мышления умственно отсталых детей есть свойственная им неточность бедность и инертность представлений о предметах и явлениях окружающей среды. Ребенок с умственной отсталостью не может мысленно качественно оперировать образом предмета - переворачивать его, выделять отдельные части и существенные свойства, абстрагироваться от несущественных, объединять обиды, изменять их. Наблюдаются также трудности актуализации связи между словом и образом, который стоит за ним.

Особенно ярко это оказывается при необходимости сложить изображение предмета из отдельных частей, узнать предмет за словесным описанием, понять содержание сюжетной картинки, рассказа.

Анализ особенностей складывания почтового ящика, матрешки, разрезной картинки умственно отсталыми детьми дает возможность выделить такие способы действия : метод силы, метод попыток и ошибок, примерение, зрительное соотношение.

Методом силы действуют дети с выразительной степенью умственной отсталости, которые при выполнении задания не ориентируются на свойстве объектов, на образ конечного результата и потому это пытаются втиснуть большую матрешку в меньшую, фигуру почтового ящика вложить в отверстие другой формы, соединить несоотносительные части разрезной картинки.

Метод попыток и ошибок у учеников вспомогательной школы является самым распространенным способом выполнения действия. Он заключается в проверке всех возможных вариантов сочетания частей. Это значит, что ребенок уже ориентируется на недифференцированный образ конечного результата и сравнивает его с тем, что у нее выходит в результате случайного соединения частей. Ребенок может выявить свойства предмета лишь путем практического действия с ним.

Да, она может определить, какая матрешка является больше, а которая - меньшей, лишь попробовав их вложить друг в друга; найти соответствующее отверстие почтового ящика для фигуры путем ее прикладывания к каждому из них по очереди.

Использование способа примерения значит, что ребенок уже может предпринимать отдельные умственные действия мысленно. Здесь попытки и ошибки сочетают с зрительным соотношением. Например, выяснив практическим путем, что цилиндр проходит в почтовом ящике лишь в отверстие круглой формы, ребенок уже остальные цилиндры опускает именно в это отверстие; складывая разрезную картинку, она может ориентироваться на отдельные признаки, такие как цвет, форма среза отдельных частей и другая, благодаря этому поиск правильных соединений осуществляется более целеустремленно и точно.

Метод зрительного соотношения дает ребенку возможность находить решение с первого раза, без попыток. Это значит, что ребенок может, ориентируясь на систему признаков, от которых зависит правильность выполнения задания, осуществлять попытки и ошибки мысленно, в воображении.

В арсенале ребенка с умственной отсталостью имеются все способы выполнения умственного действия - от метода силы к зрительному соотношению. Какому из них она окажет предпочтение, зависит от сложности задания. Знакомые задания выполняются с помощью зрительного соотношения. Берясь к выполнению нового сложного задания, умственно отсталый ученик склонен сначала использовать метод попыток и ошибок. И только убедившись в неадекватности этого способа, начинает использовать более сложный.

Это отличает детей-олигофренов от нормальных, которые, овладев высшим уровнем умственных операции, не склонные возвращаться к элементарным.

Особенности понимания сюжетных картин умственно отсталыми школьниками исследовала Н.М. Стадненко. Она установила, что при объяснении изображенного на картине умственно отсталые не анализируют сюжет, а лишь называют каждый изображенный предмет и его детали. Выделяя отдельные предметы, они не объединяют их в смысловые группы, тому, невзирая на большое количество названных объектов, не раскрывают содержания картины.

Нормально развитые дети не называют большого количества объектов, а лишь те из них, которые отображают содержание сюжета. Поэтому по объему их рассказы значительно меньшие, но более содержательные. Для умственно отсталых детей изображенные детали являются объектами, что надо назвать, для нормальных - объектами рассуждения.

Умственно отсталые дети, рассматривая картину, не видят взаимообусловленность в действиях изображенных объектов, не выделяют существенного, не абстрагируются от несущественных, второстепенных деталей, воспринимают картину хаотически, часто отвлекаясь от ее сюжета. В интерпретации умственно отсталых детей картина превращается в совокупность предметов, их движений и частей как равнозначных элементов сюжета.

В процессе осмысления картины умственно отсталыми детьми анализ сюжета осуществляется оторвано от синтеза, и при этом анализ преобладает над синтезом. Рассматривая картину "Первый раз в первый класс", ученики вспомогательной школы отмечали, что девочка одета в школьную форму, что на календаре написано "1 сентября". Но никто не сказал, что девочка идет к школе.

Несовершенство анализа картины влияет и на качество синтеза. Часто умственно отсталые дети объединяют выделенные предметы, руководствуясь случайными связками. Чаще всего это связки за смежностью: объединяют те предметы, которые на картине изображены рядом. Примером может быть рассказ ученицы вспомогательной школы за картинкой "Вот так покатались": "Здесь нарисовано две девочки и один мальчик. Мальчик упал из санок. Собака и кошка бегают. Деревья, здесь дом, деревья, мальчик идет на лыжах. У мальчика упала шапка. Здесь ель стоит.

Снег здесь, зима" (Из исследования Н.М. Стадненко).

Большинство учеников вспомогательной школы, передавая содержание картины, в отличие от нормальных детей, не выдвигают никаких гипотез, а называют изображенные предметы и действия. Для активизации мышления этих детей нужны стимулирующие вопросы. Однако, отвечая на них, дети не учитывают изображенную ситуацию.

Понимание сюжетных картин умственно отсталыми детьми зависит от содержания и композиции картины, количества изображенных объектов.

Такие дети видят изображенные предметы не одновременно, а последовательно. Объектом восприятия при этом является не сюжет в целом, а отдельные предметы. Понятно, что при большом количестве изображенных предметов им не удается установить смысловую связь между ними.

Умственно отсталым детям трудно воспринимать картины с изображением переживаний людей. По большей части они лишь указывают на мимику героев : "Мальчик рот открыл и кричит".

Опыт может негативно влиять на интерпретацию изображенного. Вот как рассказывает об изображенном на картине "Испугались" (деть в лесу испугались зайца, который, в свою очередь, убегает от детей) 10-летний Александр - ученик первого класса: "Мальчик купается, мальчик несет грибы, девочка бежит".

Экспериментатор: Почему девочка бежит?

Александр: Она хочет сказать, что мальчик утопился.

Экспериментатор: Какой мальчик?

Александр: Я не знаю.

Экспериментатор: Ты видел, как тонут?

Александр: Видел, как мальчик топился в Днепре (3 исследования Н.М. Стадненко).

Для детей, которые нормально развиваются, понимание содержания картины улучшает такой прием, как сообщение им названия картины. Умственно отсталые дети не стремятся узнать название картины, как это делают дети с нормальным интеллектом, самостоятельно не соотносят название картины с ее содержанием. Название картины может активизировать связь, которая не отвечает или лишь частично отвечает изображенному. В таких случаях ученики рассказывают о той ситуации, которая вспомнилась в связи с названием картины, а не с той, которая изображена.

Через недостаточность наглядно-образного мышления у учеников вспомогательной школы также наблюдаются трудности в представлении отдельных предметов и ситуаций за словесным описанием. В определенной степени устранить эти трудности можно с помощью наглядности. Например, Т.А. Процко, изучая особенности отгадывания умственно отсталыми детьми загадок, предлагала им выбрать отгадку, изображенную на одной из трех картинок, на два других были изображенные предметы, которые имели по одному из признаков, которые вспоминались в загадке.

Описанный прием способствовал активизации и повышению производительности мышления детей.

У детей с нормальным интеллектом наглядно-образное мышление наиболее интенсивно формируется в дошкольном возрасте. У детей-олигофренов этот вид мышления появляется и развивается благодаря специальной учебе лишь в школьном возрасте. Увеличивается полнота анализа объектов, совершенствуются приемы наглядного мышления, повышается роль воображения и тому подобное. Однако отставание в развитии наглядно-образного мышления у учеников с изъянами интеллекта наблюдается и в старших классах.

Вербально-логическое мышление, которое требует операции понятиями, у детей с умственной отсталостью оказывается больше всего недоразвитым. Благодаря специальной учебе удается сформировать лишь элементарные его формы.

Развитие понятий при умственной отсталости останавливается на уровне "диффузных комплексов", когда не выделяются все существенные

признаки, нет четкой иерархии главных и второстепенных признаков. Возможности использования определенного понятия ограничены узким кругом заученных ситуаций. У многих учеников вспомогательной школы понятия, усвоенные под руководством учителя, не вытесняют имеющиеся в них ошибочные представления.

Через недостаточность операций обобщения и абстрагирования полноценные понятия у учеников вспомогательной школы не формируются. Даже в старших классах они не умеют устанавливать аналогии и другие системные связки, не понимают скрытого смысла сюжетных картин, метафор, пословиц, рассказов, не могут определить мотивы поступков персонажей. Деть с умственной отсталостью не понимают скрытого смысла, потому воспринимают буквально метафоры и пословицы.

Например, высказывание "золотые руки" объясняется ими как "руки с золотыми перстнями" или "руки, покрытые золотом"; пословицу "Не говори "гоп", пока не перескочишь" толкуется на образец: "Когда перескочишь через забор, надо сказать "гоп". Подобное понимание скрытого смысла наблюдается как у младших, так и в старших школьников. Старшеклассники могут правильно объяснить лишь те пословицы и метафоры, значение которых им уже объяснил педагог.

Следует заметить, что ученики с нормальным психофизическим развитием также могут не знать смысла какой-то пословицы. Однако в этом случае они не будут толковать его буквально, поскольку понимают, что пословица всегда имеет подтекст. Такого понимания не хватает умственно отсталым детям через свойственное им снижение критичности мышления.

Результаты исследований В.Я. Василевской, Г.М. Дульнева, Х.С. Замского, В.М. Синева и других показали, что у умственно отсталых школьников, особенно младшего школьного возраста, есть значительные трудности в понимании причинно-следственных зависимостей. Все ученики выявляют тенденцию к замене причинных объяснений тавтологичными и описательными ответами, нечетко дифференцируют причину и следствие, у них недоразвитая способность к обобщению и конкретизации закономерных причинных связей между явлениями.

Ученики 1-2-го классов вспомогательной школы устанавливают причины и последствия только тогда, когда задание имеет практический характер. Например, в ответ на вопрос, почему из влажной глины можно слепить шарик, а из сухой - нет, ученики выполняют рукой движения разминки, словесно же объяснить нужную зависимость не могут. Часто такие трудности предопределены ограниченностью словаря учеников, отставанием развития вещания от развития действия.

У учеников 1-2-го классов успех раскрытия причинных зависимостей связан с однозначностью связи причины и следствия. В тех случаях, когда одно следствие может быть вызвано разными причинами, ученикам очень трудно найти необходимую связь. Процесс раскрытия причинных связей бывает разным: в одних случаях он ограничивается практическим действием, в других - начинается с нее, а потом вербализируется и только иногда объяснение причинной зависимости происходит сразу в вербальной форме.

Характернее всего для учеников 1-2-го - классов раскрытия причинных связей, когда вербальному решению предшествует практическое.

Изучение особенностей причинного мышления учеников 3-4-х классов и условий, которые способствуют эффективности его развития, проводилось Н.М. Стадненко экспериментальным путем. В словесной форме, без опоры на наглядность детям предлагались такие вопросы:

1. Почему на санях можно кататься только зимой?

2. Почему сырые дрова плохо горят?

3. Почему влажное белье на солнце сохнет быстрее, чем в тени?

4. Почему с одной стороны крыши снег тает быстрее, а из другого - медленнее?

5. Из какого бидона быстрее вытечет вода: с широким горлом или узким?

Если ученики не могли ответить на четвертый вопрос, им демонстрировали картинку (дом, одна сторона крыши в тени, а другой - ярко освещен солнцем). Ученикам, которым было трудно ответить на пятый вопрос, предлагали произвести практическое действие - из двух маленьких бидонов с разным горлом вылить воду.

Часть исследуемых не могли ответить на вопрос, другие - неправильно объясняли причинно-следственные отношения: обобщали некоторые внешние связки между явлениями, не понимая внутренних существенных зависимостей и принимая эти внешние связки за причинные. В таких случаях за основу обобщения брали частоту совпадения внешних признаков разных явлений.

Анализируя результаты исследования, Н.М. Стадненко выделила такие способы раскрытия причинной зависимости явлений, к которым удаются ученики с умственной отсталостью, :

- установление связей за совпадением явлений без учета существенных признаков (экспериментатор: "Почему по снегу сани едут, а по земли - нет"? Ребенок: "На земле нет снега");

- установление причинно-следственных связей в довербальній форме с опорой на ведущий признак (экспериментатор:

"Почему на санях катаются зимой"?, в ответ на что ученики с усилием двигали рукой по столу, имитируя трение);

- установление причинно-следственных связей в вербальной форме с опорой на ведущий признак ("Зимой скользко, и можно кататься, а летом - асфальт, и сани не поедут").

Частота повторения каждого из этих способов зависит от содержания задания. Наименьший процент правильного вербального раскрытия причинно-следственных связей представляли ответы на вопросы, связанные из хорошо знакомыми детям явлениями. Наивысший процент такого выполнения - ответы на вопросы о фактах, которые меньше связаны с жизненным опытом, но на которые взрослые многократно фиксировали внимание детей.

Эти данные свидетельствуют о том, что факты, явления, которые воспринимают умственно отсталые дети без специальной учебы, фиксируются в их сознании без соответствующей проработки. Воспринимая многократно отдельные факты, умственно отсталые часто не сопоставляют их, не делают из них выводов. Поэтому знание, какие они получают самостоятельно, имеют характер сведений об отдельных конкретных явлениях без их достаточного обобщения.

Именно по этой причине, отвечая на вопрос "Куда исчезает из белья вода, когда она высыхает"?, большинство учеников 3-4-х классов говорили: "Капает в землю".

Для выяснения условий, которые помогают умственно отсталым детям раскрывать в явлениях причинно-следственные связки, недоступные непосредственному восприятию, Н.М. Стадненко был проведен специальный эксперимент. Ученики должны предусмотреть следствие определенного физического действия, а потом объяснить ее причину. Задания предлагались в виде вопросов:

1. Если бросить в воду деревянную и железную пуговицы, что с ними случится?

2. Если бросить в воду железный и деревянный кубики, что с ними случится?

Задание давалось сначала в вербальной форме, а при наличии трудностей предлагали выполнить практически. Понимание причинности проверяли дополнительным заданием: ученикам давали два деревянных кубика разной величины и спрашивали, что с ними случится, если бросить их в воду.

Ответы на вопрос в зависимости от качества были разделены на три группы. Для первой характерным было неправильное предвидение последствий ("Обе пуговицы будут плавать", "Железная пуговица расплавится, а деревянный - нет"). Такие ответы свидетельствуют о полном отсутствии знаний о физических явлениях.

В ответах, которые вошли ко второй группе, правильно определялось следствие, но не устанавливалась причина явления. Эти ответы основываются на знаниях, полученных в результате восприятия отдельных фактов и их сочетания без анализа и соотношения.

Для третьей группы ответов характерным было правильное определение причин и последствий. Правильные ответы дают около 50 % учеников 3-4-х классов, 10 % дают неполные ответы и 40 % отвечают неправильно.

Следовательно, у многих учеников дифференцированные знания о явлениях, с которыми они часто встречаются в жизни, оказались несформированными.

Тем ученикам, которые неправильно ответили на вопрос, предлагали металлический и деревянный кубики, которые необходимо было сравнить. Экспериментатор помогал специальными вопросами выделить существенные для этой ситуации признаки. Дальше ученики должны были объяснить, который из кубиков утонет в воде и почему.

Непосредственное ознакомление с предметами значительно уменьшило количество неправильных ответов.

Следовательно, когда у умственно отсталых учеников есть некоторые знания об определенных явлениях, но они имеют неопределенный, диффузный характер, дети не могут воссоздать, отобрать те из них, которые непосредственно связаны с заданием. В таких случаях им в значительной степени помогает восприятие предметов при наличии конкретного, направляющего это восприятие задания. Задание фиксирует внимание на важных для определенной ситуации качествах, актуализирует имеющиеся знания и определяет необходимую причинную зависимость.

В тех случаях, когда у умственно отсталых детей нет знаний о физическом явлении, связанном с заданием, восприятия предметов, манипулирования ими не помогают им правильно ответить на вопрос. Ученики, которые не смогли ответить на вопрос после восприятия предметов, знакомились с явлением с помощью практического действия.

Таким образом, условием раскрытия причинной зависимости в физических явлениях учениками вспомогательных школ является наличие знаний об этих явлениях и дифференцированном воссоздании их в соответствии с поставленным заданием.

Причинно-следственное мышление учеников 3-4-х классов отличается от этого типа мышления учеников 1-2-го классов. У учеников 1-2-го классов ведущее место занимает второй уровень, когда словесное объяснение дается после выполнения практического действия. У учеников 3-4-х классов ведущее место занимает третий уровень - установление причинно-следственных связей с опорой на наглядный материал. Следовательно, учебно-воспитательная работа существенно влияет на развитие причинно-следственного мышления детей-олигофренов.

Однако причинное мышление умственно отсталых детей, развиваясь и достигая вербально-понятийного уровня, не приобретает того качества, которого оно достигает у детей с нормальным развитием. Старшие умственно отсталые школьники часто причинную связь заменяют тавтологией ("Зимой холодно, потому что наступила зима"), удаются к описанию явления вместо объяснения его причин, путают причину и следствие ("Солнце встало, потому что наступило утро"). Если причинно-следственные связки представляют цепь зависимостей, то ученики способны выделить лишь один из них.

На причинное мышление влияют и особенности активизации прошлого опыта умственно отсталыми детьми. Активизация неадекватных знаний усложняет выполнение задания. Определив одну связь, которая не отвечает определенной ситуации, олигофрены не могут переключиться на другой, хоть он им хорошо известный.

Раскрывая причинно-следственные связки, умственно отсталые дети используют ассоциации, которые не имеют прямого отношения к конкретному явлению. Актуализированные знания при этом мешают исследуемому выполнять задание.

Между выразительностью интеллектуального дефекта и уровнем сформированности причинно-следственного мышления однозначной связи нет. Переход от одного уровня к другому можно ускорить специально организованной учебой. Влияние возраста на этот процесс у детей-олигофренов незначительный, поскольку информация, которую они получают из окружающей действительности стихийно, самостоятельно ими не прорабатывается и обобщается недостаточно. Этим олигофрены существенно отличаются от одногодков с нормальным интеллектом.

Недостаточность вербально-логического мышления отражается на процессе интериоризации умственных действий ребенка во внутренний план. Особенно ярко это видно при учебе детей-олигофренов математики. Ученики вспомогательной школы с большими трудностями овладевают устным счетом. Некоторые из них фиксируются на осуществлении вычислений на пальцах или с помощью линейки. Очень сложным является для них развязывание арифметических задач. Они самостоятельно не могут проанализировать условия, определить способ решения, склонные уподоблять один тип задачи другому. Р. А.

Исенбаева одной группе учеников 3-5-х классов предлагала сначала развязать задачу на одно действие, а потом другую, более сложную - на два действия; вторая группа, напротив, сначала работала над более сложной задачей, а потом - над более простой. В обеих группах следующая задача развязывалась по аналогии с первой.

В отличие от школьников с нормальным интеллектом, для которых понимание грамматического или математического правила является достаточным для того, чтобы его повторить и успешно использовать на практике, умственно отсталые дети для воссоздания правила вынуждены его выучить наизусть, а пользоваться им могут лишь непосредственно после заучивания. При написании диктанта ребенок-олигофрен не может самостоятельно определить, в каком месте какое грамматическое правило необходимо применять.

Недоразвитие вербально-логического мышления оказывается также в трудностях делать выводы, доводить или опровергать, обобщенно передавать содержание текста.

Даже на конец учебы во вспомогательной школе у умственно отсталых выпускников наблюдается существенное недоразвитие высших форм мышления.

4. Коррекция недостатков мышления

С позиций психологии сознательное усвоение знаний, в первую очередь, зависит от наличия у учеников соответствующей мотивации. Поэтому на уроке во вспомогательной школе важным является, прежде всего, обеспечение познавательной активности каждого ученика. На этапе "приспособления к дефекту" для ее обеспечения используется стремление детей с умственной отсталостью выполнять требования учителя.

Главным заданием коррекционной работы в этом направлении является воспитание желания находить правильный ответ, преодолевать трудности умственного и практического характера, чувствовать свою возможность.

С этой целью используются такие приемы: особенно интересна, эмоционально насыщенная форма изложения материала; создание разнообразия заданий; предоставление преимущества диалогическим формам общения над монологическими. Перечисленные приемы особенно важными являются на этапе "приспособления к дефекту".

Как показывает практика, распространенный способ поощрения к учебе путем отмечания значимости полученных знаний для будущей жизни оказывается малоэффективным, поскольку для умственно отсталых детей отдаленные мотивы не являются действенными. Кроме того, конкретность мышления учеников вспомогательной школы препятствует им в осознании знаний из тех или других разделов программы.

Сторонник гуманистической педагогики Ш. Амонашвили, поощряя первоклассников к изучению грамоты, приглашал к ним лучших учеников 4-го класса, которые читали им сказки. Педагог предлагал оценить технику чтения своих помощников и обещал, что вскоре все первоклассники тоже научатся так красиво читать. Описанный прием, на наш взгляд, может оказаться эффективным и в условиях вспомогательной школы, поскольку стремление быть лучшими свойственное и детям с умственной отсталостью.

Однако для формирования умственной деятельности учеников с интеллектуальной недостаточностью лишь одной активизации на уроке недостаточно, ведь у этих детей оказываются недоразвитыми все операции мышления.

Все особенности операционного аспекта мышления необходимо учитывать во время учебы на этапе "приспособления к дефекту". Объяснения должны быть максимально развернутыми, конкретными, с использованием практических действий и наглядности. Новый материал должен подаваться небольшими частями с ориентацией на суженную зону ближайшего развития детей.

Важным средством коррекции недостатков мышления при умственной отсталости является развитие сравнения, поскольку эта операция, с одной стороны, основывается на анализе, а из другого - лежит в основе абстрагирования и обобщения. Детей нужно учить пользоваться критериями анализа и сравнения, выделять и называть свойства объектов, различать наглядные и функциональные, главные и второстепенные признаки, определять общее в разном и отличное в подобном.

Процесс сравнения облегчается введением третьего объекта, который по определенному критерию является похожим на один предмет и отличается от другого.

Учитель может предлагать ученикам сравнивать разные объекты (буквы, слова, задачи, природные явления и тому подобное), связанные с темой урока. Это будет способствовать, с одной стороны, укреплению знаний, а из другого - коррекции недостатков операций мышления.

При изучении любой учебной дисциплины ученики стоят перед необходимостью усваивать новые понятия, сроки обобщающего характера. Если эти понятия вводить путем простого вербального объяснения их значения, то такое усвоение не будет содействовать развитию и коррекции. Для формирования операции обобщения у умственно отсталых детей изучения обобщающего срока должен проходить в несколько этапов.

1. Рассматриваются самые разнообразные предметы, которые являются представителями одного класса или их изображения. Осуществляются описание и анализ каждого из них.

2. Предметы сравниваются между собой, выделяются общие и отличные признаки.

3. Привлекается внимание к общим существенным признакам предметов и сообщается, что именно на основе этих признаков предметы принадлежат к одному классу. Вводится новый обобщающий срок. ("Назовем все предметы одним словом".)

4. Рассматриваются дополнительные предметы, которые являются представителями этого и других классов. Ученики определяют, принадлежит ли предмет к классу, который изучается, или нет. Каждый ответ обосновывается с использованием выделенных существенных признаков.

5. Ученикам предлагают еще раз группу предметов назвать одним словом, назвать этим обобщающим сроком единичный предмет. К их сознанию придется, что тот же объект может иметь разные названия (конкретную видовую или обобщающую родовую) в зависимости от контекста.

6. Демонстрируются связки срока, который изучается, с другими понятиями. Например, выделенный класс предметов может принадлежать к более широкой группе и сам разделяться на подгруппы.

7. Предлагается с усвоенным сроком сложить предложение, назвать с надлежащим обоснованием дополнительных представителей класса, которые на уроке еще не рассматривались.

Коррекционная робота должена охватывать усовершенствование не только операций мышления, но и умственных действий. Следует учить детей не только отвечать на вопрос, но и ставить их, осуществлять анализ условий задания, планировать и контролировать последовательность его выполнения, соотносить результаты с образцом. Для этого сначала дети учатся пользоваться готовым планом действий, по завершению работы отчитываться вербальный, объяснять, почему задание выполнено так, а не иначе. Дальше вербальный отчет с конца работы переносится на ее начало.

Стимуляция к оцениванию результатов, содействует развитию критичности мышления. В этом аспекте полезным является рекомендованный В.М. Синевым прием, когда педагог, который умышленно допускает ошибки, для того, чтобы ученики не верили всему, критически и активно воспринимали объяснение. Можно предлагать ученикам специально разработанные задания, целью которых является само исправление ошибок.

Практика педагогической работы во вспомогательной школе показывает, что деть с умственной отсталостью часто допускают ошибки, хорошо зная правила, потому что не знают, в каком месте эти правила можно применять. Сложное слово неправильно может написать и ребенок с нормальным интеллектом, однако у нее при этом наблюдаются выразительные сомнения. Ребенок с интеллектуальной недостаточностью не сомневается и записывает слово так, как слышит.

Поэтому отдельным заданием для таких учеников может быть подчеркивание орфограмм, которое не только укрепляет знание, но и содействует развитию критичности. Этой цели послужит и использование арифметических задач с лишними или недостаточными данными, без вопросов и тому подобное.

Для развития анализа и сравнения умственно отсталым детям необходимо предлагать отвечать на вопрос относительно свойств предметов после выполнения соответствующих практических действий, с помощью которых эти свойства оказываются. При этом ребенок имеет каждую операцию сопровождать вещанием, объяснять свои действия. Соответствующие практические действия должны производиться каждым ребенком. Демонстрация операции с предметом и объяснения его свойств учителем оказываются неэффективными для коррекции.

Важным в коррекционной работе является также формирование умений устанавливать причинно-следственные связки и делать выводы. Для этого удобно использовать анализ явлений природы, литературных текстов и кинофильмов, складывания рассказов за картинками, толкование скрытого смысла пословиц, метафор и тому подобное, анализ собственных поступков и т. д. Педагог должен не просто сообщить детям готовые знания о причинах и последствиях определенных явлений, а стимулировать их к самостоятельным выводам. В.М.

Синев предлагает, специально создавая логическиепротиворечия, побуждать учеников к продумыванию своих ответов с точки зрения их правильности и полноты, учить их замечать, осознавать и вовремя исправлять собственные ошибки. Необходимо также, по мнению В.М. Синева, учить детей устанавливать двусторонние связки между явлениями (от причины к следствию и от следствия к причине), анализировать "цепную причинность", осознавать многозначность причинно-следственных связей.

произвольность умственной деятельности развивается благодаря направленности познавательной активности не на получение конечного результата, а на поиск способа решения задачи, придумывания задач, моделирования.

Большого значения в коррекции недостатков мышления умственно отсталых учеников играет трудовая деятельность. В трудовой деятельности, в отличие от умственной, конечный результат задается в виде конкретного образца, который обеспечивает осознание и принятие цели, а также заинтересованность в своей работе. Субъективно учениками вспомогательной школы трудовая деятельность воспринимается доступнее, чем умственная.

Все это обеспечивает надлежащую мотивацию труда, которую можно усилить, если сказать ученикам, что изготовленную собственноручно вещь они смогут взять себе или подарить кому-то.

Следует отметить, что не любая трудовая деятельность имеет коррекционную направленность, а лишь специально организована. Не высокой будет коррекционная ценность занятий, на которых интеллектуальную часть работы на себя берет учитель, а ученик выполняет лишь трудовые операции.

В процессе изготовления изделия ребенок должен научиться самостоятельно определять последовательность и содержание трудовых операций, подбирать материал и инструменты, осуществлять измерение, действия самоконтроля и оценивания конечного результата, отчитываться о выполнении, объясняя причины удачных и ошибочных, несовершенных действий.