

Методическая разработка на тему: «Познавательные особенности обучающихся с ОВЗ, обусловленные структурой дефекта при легких формах интеллектуального нарушения.»

Автор:
заместитель директора
по учебно-воспитательной работе
высшей квалификационной категории
Харина Елена Дмитриевна

Рассмотрим понятие «умственная отсталость». Под умственной отсталостью следует понимать стойкое необратимое нарушение психического, в первую очередь интеллектуального, развития, связанное с органически обусловленным недоразвитием либо ранним повреждением головного мозга. При умственной отсталости ведущим симптомом является поражение коры головного мозга. Но не исключаются отдельные (локальные) поражения, что приводит к разнообразию нарушений в развитии психических, особенно высших познавательных процессов (восприятие, память, словесно-логическое мышление, речь) и в их эмоциональной сфере (повышенная возбудимость или инертность, вялость).

Нередко у умственно отсталых детей наблюдаются нарушения в физическом развитии (деформация формы черепа и размеров конечностей, нарушения общей, мелкой моторики). Умственная отсталость имеет различную этиологию. Она может быть обусловлена генетическими поражениями центральной нервной системы, внутриутробными влияниями, травмой и асфиксией во время родов, воздействием на мозг ребенка инфекций, интоксикаций, травм и других вредоносных агентов в раннем периоде постнатального развития. То есть, причиной умственной отсталости является поражение головного мозга ребенка под воздействием какого-либо из перечисленных факторов. Однако не всякое поражение головного мозга приводит к стойкому нарушению познавательной деятельности. В некоторых случаях таких тяжелых последствий может и не быть.

Поэтому только сочетание двух признаков: **стойкое нарушение познавательной деятельности вследствие органического поражения головного мозга** (наследуемого или приобретенного) свидетельствуют о наличии у ребенка умственной отсталости.

Следует обратить внимание на то, что понятие «умственно отсталый ребенок» неравнозначно понятию «олигофрен». Понятие «умственно отсталый» является более общим. Оно включает в себя олигофрению и

другие (различные по причинам) состояния выраженного интеллектуального недоразвития.

Педагогическим критерием для диагностики детей с умственной отсталостью является их низкая обучаемость. Умственно отсталые дети не способны к обучению в общеобразовательной школе.

Ведущим расстройством в клинико-психологической картине умственной отсталости детей с ограниченными возможностями здоровья является **выраженная недостаточность познавательной деятельности**. Она обусловлена как низкой способностью к мышлению - процессам обобщения и отвлечения, так и нарушением темпа, подвижности психических процессов, недостаточностью памяти, внимания, ряда других функций. Характерным для умственной отсталости является недоразвитие речи.

Рассмотрим особенности психики, которые характерны для всех умственно отсталых детей. Отклонения обнаруживаются во всех проявлениях, но особенно резко в познавательной деятельности обучающихся.

Познание действительности возможно лишь при участии мышления, являющегося важнейшим компонентом в структуре познавательной деятельности.

Мышление — это обобщенное, опосредованное отражение внешнего мира и его законов, общественно обусловленный процесс познания, наиболее высокий его уровень. Оно имеет следующие формы: наглядно-действенная, наглядно-образная, словесно-логическая. Все они последовательно возникают в онтогенезе и затем взаимодействуют.

Мышление умственно отсталых учащихся развивается по тем же законам, что и в норме. У них формируются такие же, как у учеников 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 и специфические черты. Их мышление развивается значительно медленнее и в более поздние сроки. Отмечается растянутость этапов становления мышления. Не все виды мышления, особенно словесно-логическое, достигают у умственно отсталых учеников такого уровня, который прослеживается в мыслительной деятельности их нормально развивающихся сверстников.

У умственно отсталых младших школьников обнаруживается *недостаточность всех форм мыслительной деятельности*. Им трудно решать простейшие практические задачи, например, разрезные картинки, выбор геометрической фигуры, по своей форме и размеру идентичной соответствующему имеющемуся на поверхности углублению («почтовый ящик»), и т. п. Они выполняют подобные задания с большим числом ошибок, после многих попыток. Причем одни и те же ошибки многократно повторяются, поскольку дети, не достигнув успеха, обычно не изменяют однажды избранного способа действия. Отметим, что выполнение практических действий само по себе затрудняет детей, поскольку их моторное и чувственное познание неполноценно. Для них характерны *стереотипность и низкая продуктивность предметно-практических действий*. Умственно отсталые учащиеся при знакомстве с новым предметом самостоятельно пользуются не только зрением, но и практическими действиями, хотя приобретенный опыт при дальнейшем решении мыслительной задачи слабо используют. При анализе предмета не выделяют его основные части, специфические свойства и т. д. Их внимание направляется на выполнение самого действия (простое манипулирование), в результате которого обучающиеся выделяют лишь внешние свойства предмета: цвет и размер. Таким образом, можно говорить о *недостаточном развитии познавательной стороны практических действий* умственно отсталых школьников.

В процессе обучения уровень решения наглядно-действенных задач повышается. Школьники могут самостоятельно найти адекватный способ выполнения практической задачи, используя метод проб и ошибок, некоторые дети анализируют условие задачи, и это позволяет прийти к правильному решению.

Вызывают трудности и задачи, предусматривающие использование **наглядно-образного** мышления. Процесс его формирования у умственно отсталых обучающихся протекает медленно и качественно отличается от наблюдаемого у нормально развивающихся детей. Школьникам достаточно сложно решать задачу, мысленно оперируя образами. Еще сложнее выполнить задачу, в которой требуется учитывать одновременно два или три условия. Успешность мыслительных действий зависит от степени знакомства школьников с материалом.

Наибольшую трудность представляют собой задания, требующие от учащихся **словесно-логического** мышления. Например, понимание несложных текстов, содержащих те или иные зависимости — временные, причинные и т. п. Дети воспринимают материал упрощенно, много опускают,

изменяют последовательность смысловых звеньев, не устанавливают необходимых взаимоотношений между ними.

По мере обучения в школе недостатки мышления учеников корректируются, однако не преодолеваются и вновь обнаруживаются при усложнении предъявляемых задач.

Мыслительные процессы умственно отсталых младших школьников весьма своеобразны. Выполняемый учениками с интеллектуальной недостаточностью *анализ* зрительно воспринимаемого реального предмета или его изображения отличается бедностью, непоследовательностью, фрагментарностью. Рассматривая объекты, учащиеся называют далеко не все составляющие его части даже тогда, когда хорошо знают их названия; а также не отмечают многие существенные свойства деталей, давно им известных. Обнаружено, что при анализе строения воспринимаемого объекта учащиеся специальных (коррекционных) школ выделяют значительно меньшее количество деталей, чем их нормально развивающиеся сверстники. Ученики младших классов общеобразовательной школы выделяют в воспринимаемом предмете 6 — 7 деталей, тогда как школьники с недостатками умственного развития — 2—3. Наиболее легко эта категория учащихся вычленяет детали, резко выступающие за пределы контура фигуры, при этом какого-либо порядка в процессе анализа они не придерживаются. Так, рассматривая чучело известной для них птицы, ученики обычно не упоминают о наличии у нее туловища, шеи, но зато указывают на лапы, хвост, когти. В лучшем случае они отмечают такой признак, как величина птицы.

Анализ объектов проходит более подробно при использовании наводящих вопросов педагога. Во время предложения рассказать о проделанной работе или путях достижения результата легко обнаружить неупорядоченность, бессистемность анализа, непоследовательное название того, что бросается в глаза, без выделения главного, наиболее важного. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью успешнее вычленяют зрительно воспринимаемые свойства, в частности цвет и величину. Материал же, из которого сделан тот или иной объект, его форма выделяются ими лишь при благоприятных условиях.

Постепенно ученики овладевают умением достаточно подробно и в определенном порядке характеризовать объект, начиная с того, что для него наиболее существенно. Прогресс проявляется в возрастающем умении использовать данные собственного опыта, в акцентировании таких особенностей объекта, которые ранее не привлекали к себе внимания, при необходимости сравнивать два, а тем более — несколько объектов.

Сравнение предполагает установление черт сходства и различия между предметами и явлениями, в некоторых случаях — их тождества. Ученики младших классов обращают внимание на отличия одного объекта от другого, но, как правило, не говорят о том, чем эти объекты похожи.

Сравнение требует последовательного сопоставления однотипных частей или свойств предметов. В ряде случаев дети утверждают различие между объектами, ссылаясь на их несопоставимые признаки. **Например: «Эта чашка большая, а у этой цветочек синенький. Они разные».**

В ряде случаев школьники заменяют сложную для них задачу более простой, привычной и вместо того, чтобы сравнивать два или несколько объектов, начинают анализировать один из них. Можно также наблюдать, что, начав сравнение, ученик очень быстро «соскальзывает» на анализ и в силу недостаточной критичности, неумения контролировать свои действия совершенно не замечает этого. Отношения сходства умственно отсталые учащиеся устанавливают упрощенно, опираясь преимущественно на зрительно воспринимаемые свойства. Ими чаще сопоставляются такие признаки, как цвет, величина; реже осуществляется сходство по функциональным признакам и совсем редко — по осязательно воспринимаемым.

Продвижение учеников в овладении процессом сравнения обнаруживается примерно к IV классу. Оно проявляется в меньшем числе отклонений от выполняемого задания, в вовлечении в сравнение большего числа свойств объектов, в попытках поиска черт сходства между ними. Самостоятельное же использование практически выполненного сопоставления различных свойств предметов становится возможным только к концу школьного обучения. Однако с помощью наводящих вопросов учителя школьники гораздо раньше справляются с такими заданиями.

Умственно отсталым обучающимся очень сложно **обобщать** предметы или явления, т. е. объединять их на основе обнаруженной для всех них существенной общей черты. Выполняя обобщение, школьники всех возрастов нередко руководствуются случайными признаками, т.е. действуют необоснованно, вопреки логике вещей. Этот процесс часто оказывается слишком обширным, недостаточно дифференцированным. Особенно затрудняет ребят изменение основания, однажды выбранного для обобщения, что объясняется патологической инертностью нервных процессов, свойственной умственно отсталым.

Следует подчеркнуть, что даже ученики старших классов коррекционной школы VIII вида недостаточно критично относятся к результатам своей деятельности, далеко не всегда замечают явные противоречия. У них редко возникают сомнения, стремление проверить себя.

Они вполне удовлетворяются достигнутыми успехами, не выражая желания самостоятельно улучшить их. Вероятно, в этом определенную роль играет ограниченность знаний и интересов школьников, а также их интеллектуальная пассивность, снижение мотивации деятельности, равнодушие к происходящему.

Характеризуя мышление умственно отсталых учащихся, следует специально подчеркнуть стереотипность, тугоподвижность этого процесса. Именно поэтому им трудно применять имеющиеся знания в новых условиях, что часто приводит к неправильному выполнению задания.

Речь

Орудием человеческого мышления, средством общения и регуляции деятельности служит речь. Умственно отсталые дети — слышащие. Они начинают овладевать речью, как правило, самостоятельно в дошкольном возрасте и поступают в школу говорящими. Эти дети общаются друг с другом и с учителем преимущественно с помощью устной речи, хотя нередко прибегают к жестам и движениям. Несмотря на то, что речь развивается у них замедленно и своеобразно, ее наличие открывает широкие возможности для приобретения знаний, умений и навыков, является важнейшим средством, способствующим коррекции отклонений, а также обеспечивающим интеграцию умственно отсталых в окружающее общество. В специальной школе для этих детей широко используется словесный метод обучения, который всегда сочетается с различными видами наглядности и практической деятельностью.

В речевом развитии всех без исключения умственно отсталых учащихся наблюдаются более или менее выраженные отклонения. Одни из них относительно быстро поддаются коррекции, другие сглаживаются лишь в некоторой мере, проявляясь при осложненных условиях. Для таких детей характерна задержка становления речи, которая обнаруживается в более позднем, чем в норме, понимании обращенной к ним речи и в дефектах самостоятельного пользования ею. Недостаточное развитие речи можно наблюдать на различных уровнях речевого высказывания. Оно обнаруживается при овладении произношением в младших, особенно в I - II классах, что затем, как правило, корригируется. Это дает основания говорить о более позднем и дефектном, по сравнению с нормой, становлении у детей фонематического слуха, столь важного для обучения грамоте, о затруднениях точно координировать движения речевых органов. Первоклассники специальной школы VIII вида значительно отличаются друг от друга по уровню речевого развития. Большинство из них плохо понимают задаваемые

вопросы и обращенные к ним реплики, сами говорят мало и невнятно. Однако некоторые дети относительно свободно пользуются вербальными средствами общения.

Отклонения от нормы имеются и при усвоении словарного состава родного языка. Словарь учащихся младших классов беден, значения слов недостаточно дифференцированы. Это говорит о недостатках познавательной деятельности, слабом умении осмысливать, обобщать и отражать в речи окружающую действительность, а также свидетельствует о своеобразии общего психического развития. Школьники располагают небольшим количеством слов специфического и обобщенного значения, особенно тех, которые передают свойства и качества объектов. Употребляемые предложения часто построены примитивно, не всегда правильно. В них имеются различные отклонения от норм родного языка — нарушения согласования, управления, пропуски членов предложения, в ряде случаев — главных. Сложные, особенно сложноподчиненные предложения начинают употребляться поздно, что свидетельствует о плохом понимании и отражении различных взаимозависимостей между объектами и явлениями окружающей действительности, позволяя говорить о недоразвитии мышления учащихся.

К старшим классам словарный запас школьников значительно обогащается, однако дефицит слов, определяющих внутренние свойства человека и вообще живых существ, сохраняется, а построенные предложения оказываются преимущественно простыми.

Для социальной адаптации человека очень важно его общение с другими людьми, умение вступать в беседу и поддерживать ее, т. е. необходим определенный уровень сформированности *диалогической речи*. Ученики младших классов редко бывают инициаторами двустороннего разговора. Это связано с отставанием в развитии их речи, с узким кругом интересов и мотивов. Они не умеют в достаточной мере слушать то, о чем у них спрашивают, и не всегда отвечают на заданный вопрос. В одних случаях молчат, в других отвечают невпопад. Развернутые ответы, состоящие из одного-двух распространенных предложений, от них можно услышать нечасто.

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

Ответы учащихся могут быть излишне сжатыми или чрезмерно пространными, по содержанию далеки от вопроса, избылуют повторениями, несут в себе неадекватную информацию.

Если в формировании диалогической речи у учащихся старших классов наблюдаются определенные успехи, то овладение *монологической речью* оказывается для них чрезмерно сложным. В известной мере это связано с трудностями планирования высказывания, с неумением следовать заранее определенной схеме, с непониманием того, что слушающий должен воссоздать картину происходившего, опираясь на то, что слышит от говорящего.

Отставание и специфика становления устной речи обуславливают трудности при овладении ими грамотой. Эти трудности обнаруживаются при звукобуквенном анализе слов, в ошибках их написания, в составлении отдельных предложений и пересказов. Связная письменная речь даже учащихся старших классов имеет яркие черты устной ситуационной речи. Она мало организована и упорядочена. События излагаются неточно и непоследовательно, с большим количеством повторений. Предложения часто неправильно построены и не окончены. Человек, не бывший участником события или не знакомый с излагаемым текстом, с трудом понимает содержание написанного.

Умственно отсталые школьники испытывают трудности при самостоятельном чтении. Так, они часто не замечают встречающихся в текстах незнакомых слов, не умеют дифференцировать их от известных. Слова, значения которых им не понятны, относят к числу знакомых, и, наоборот, знакомые слова причисляют к незнакомым. Пытаясь раскрыть значение впервые встреченного слова, школьники называют случайные признаки, в основном ориентируясь на ассоциации по звучанию, не обращаясь к контекстному окружению слова.

В значительной степени страдает логический анализ воспринимаемого материала. При этом дети фрагментарно воспринимают отдельные смысловые единицы текста, плохо понимают мотивацию поступков действующих лиц, хуже усваивают описательный текст, чем повествовательный. Важным условием повышения уровня понимания является адекватность общей смысловой структуры текста уровню развития школьников, полное осознание ими простых смысловых единиц текста. Этому способствует использование иллюстраций к тексту.

У умственно отсталых обучающихся, особенно в младшие годы обучения, недостаточно сформирована одна из основных функций речи — *регулятивная*. Дети неточно воспринимают указания взрослого и далеко не

всегда определяют содержание и последовательность выполняемой деятельности. Это прежде всего касается сложных инструкций, состоящих из нескольких следующих друг за другом звеньев и содержащих в себе обобщения. В первом случае школьники забывают последовательность действий, переставляют их, во втором терпят неудачи из-за недостаточного осмысления задания.

Вплоть до старших классов ученикам трудно рассказывать о ходе уже выполненной работы. Они пропускают многие действия, говорят о них в самом общем виде. Но особенно сложно для них самостоятельное планирование предстоящей деятельности. Отсутствие наглядно-действенных опор, необходимость исходить только из имеющихся представлений делают ответы учащихся бедными, непоследовательными, фрагментарными.

Память

Память — это форма психического отражения действительности, заключающаяся в запоминании, сохранении и в последующем воспроизведении прошлого опыта. Память, представляющая собой один из ведущих компонентов познавательной деятельности, тесно взаимодействует со всеми другими психическими процессами и личностью в целом. Продуктивность памяти во многом зависит от состояния восприятия, мышления, речи, эмоционально-волевой сферы. В свою очередь, нарушения в деятельности памяти негативно отражаются на становлении и развитии этих процессов.

К основным процессам памяти относятся: запоминание, сохранение и воспроизведение.

Память умственно отсталых детей, на которую в большей мере опираются процессы обучения, имеет своеобразные особенности. Объем материала, удерживаемого в памяти учениками коррекционной школы VIII вида, существенно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников, причем, чем более абстрактен этот материал, тем меньший объем его запоминают дети. Так, ряды слов ученики запоминают хуже, чем ряды картинок, изображающих отдельные объекты либо реальные предметы. Эта закономерность с различной степенью выраженности прослеживается на всех годах обучения.

Точность и прочность запоминания и словесного, и наглядного материала низкая. Воспроизводя его, обучающиеся часто повторяются, привносят отсутствующие элементы. Это объясняется тем, что даже в средних и старших классах они недостаточно умеют пользоваться мнемическими приемами: разделять материал на абзацы, выделять основную

мысль, определять опорные слова и выражения, устанавливать смысловые связи между частями и т. п. В результате ученики сохраняют в своей памяти лишь часть материала. При пересказе они изменяют структуру воспринятого, не следуют смысловому порядку, привносят на основе случайных ассоциаций добавочные элементы, отсутствующие в тексте, и т. п.

Для умственно отсталых школьников весьма характерно то, что, усвоенный ими материал претерпевает быстрые и существенные изменения (уподобление вновь воспринятого хорошо известному, привычному или взаимоуподобление нового и старого). Это явление отчетливо прослеживается при анализе тех изменений, которые возникают в зрительных представлениях учащихся. Причем, если в норме ученики обращают внимание на своеобразие объектов и таким образом стараются сохранить в памяти их образ, то умственно отсталые быстро теряют черты своеобразия, присущие запомнившемуся предмету. Аналогичное явление наблюдается и при работе со словесным материалом. Ученики легко уподобляют друг другу правила, имеющие сходство формулировок, прочитанные тексты и т. п.

Запоминание учебного материала зависит от того, каким путем этот материал был воспринят, а также от возраста школьников. Для учащихся младших классов благоприятнее прослушивание текста с голоса учителя, чем процесс чтения, которым ученики еще не полностью овладели на данном этапе обучения.

Учащиеся старших классов легче запоминают материал при самостоятельном чтении его вслух. Одновременно осуществляемые зрительное и слуховое восприятия создают благоприятные условия для закрепления материала в памяти. Ученик видит расположение текста на страницах книги, выделенные абзацы, в ряде случаев — выделенные шрифтом слова и смысловые единицы, находит в нем опорные слова.

Умственно отсталые обучающиеся обычно пользуются непреднамеренным запоминанием того, что привлекает их внимание, кажется им интересным, причем это далеко не всегда самое существенное из того, что они воспринимают, а подчас всего лишь отдельные детали. Требование запомнить материал слабо изменяет мнемическую деятельность школьников. Они не владеют умением организовать запоминание, активно применяя необходимые для этого приемы.

Для учеников, особенно младших классов, весьма характерно неумение пользоваться, казалось бы, хорошо усвоенным материалом, воспроизводить те знания, которые необходимы для решения поставленной перед ними конкретной задачи. Они далеко не всегда соотносят условия задания с теми

сведениями, которыми располагают, и не выделяют необходимые для решения задачи звенья. Вместе с тем воспроизведение всегда сопровождается определенными волевыми усилиями, необходимыми для актуализации знаний, но именно волевая сфера оказывается у умственно отсталых весьма ущербной, что затрудняет выполнение соответствующих заданий.

Понимаемое содержание усваивается быстрее, точнее и прочнее по сравнению с тем, что лишь заучивается путем многократных повторений. Поэтому необходимо постоянно заботиться о том, чтобы школьники понимали запоминаемый материал, а также ставить вопрос о вариативных, многообразных приемах, которые следует применять для повторения пройденного и тем самым противодействовать механическому зазубриванию.

Восприятие

Восприятие — это процесс формирования субъективного дифференцированного и вместе с тем целостного образа предмета или явления в совокупности и взаимосвязи различных свойств, непосредственно воздействующих на анализатор или систему анализаторов человека. Принято выделять зрительное, слуховое, осязательное, вкусовое и обонятельное восприятие.

Умственно отсталые дети воспринимают окружающие их объекты со значительным отклонением от нормы. Чтобы разглядеть и узнать знакомый объект, ученикам, особенно младших классов, требуется больше времени, чем их нормально развивающимся сверстникам. Это — важная особенность, определенным образом влияющая на ориентировку детей в пространстве и на процесс обучения чтению. За годы пребывания в школе процесс зрительного восприятия умственно отсталых учащихся заметно ускоряется.

Восприятие умственно отсталых отличается *недифференцированностью*. Рассматривая предмет, дети видят его в общих чертах, глобально, не замечая специфических особенностей. Так, ученики I класса часто не различают близкие по спектру цвета, такие как красный и оранжевый, синий и фиолетовый. Все объекты, окрашенные в слабо выраженные оттенки цветов (бледно-розовый, бледно-зеленый, бледно-голубой), они считают одинаковыми и называют белыми. К старшим классам дифференциация цветов и цветовых оттенков становится более точной, но строение объекта, составляющие его части продолжают восприниматься недостаточно четко.

Умственно отсталые ученики младших классов зрительно воспринимают одновременно меньшее число объектов, чем нормально

развивающиеся дети. Свойственная им *узость* зрительного восприятия в ряде случаев затрудняет знакомство с окружающим миром.

Особенно сложным оказывается активное приспособление восприятия к изменяющимся условиям. Поэтому они неправильно узнают перевернутые изображения хорошо знакомых предметов, принимая их за другие предметы, находящиеся в обычном положении.

Улучшению восприятия умственно отсталых способствуют показ предмета, позволяющий увидеть его возможно более четко, а также различные приемы, облегчающие восприятие, — стимулирующие реплики учителя и система вопросов, направляющих внимание школьников к устному описанию того, что они видят, к выполнению с объектом определенным образом организованной деятельности и к формулированию полученных результатов.

Также сложно школьники воспринимают иллюстрации. В этом случае своеобразие высказываний детей обусловлено непониманием изображенной ситуации, взаимоотношений между персонажами, а также используемых в живописи приемов.

На зрительном восприятии основывается ориентировка в пространстве, которая у умственно отсталых детей несовершенна. Недостатки пространственного восприятия отчетливо проявляются в процессе овладения грамотой, на уроках ручного и профессионального труда, географии, рисования и др. Учащиеся с трудом ориентируются на листе бумаги, не соблюдают строку, не могут расположить материал в тетради в нужном порядке. Изображая объекты, резко изменяют их размеры, перемещают вправо или влево. В старших классах на уроках труда у умственно отсталых школьников возникают затруднения при разметке материала, при размещении будущего изделия на плоскости. Часто они делают это крайне неэкономно не столько по небрежности, сколько из-за недостаточно сформированной ориентировки в пространстве.

Внимание

Внимание есть направленность и сосредоточенность сознания человека на определенных объектах при одновременном отключении от других. Выделяют произвольное (активное), и произвольное (пассивное) внимание.

Отмечают недостаточное развитие как произвольного, так и произвольного внимания умственно отсталых. Слабость произвольного внимания определяет отсутствие целевого направляющего признака внимания, т. е. стремление обойти трудности, не пытаясь их преодолеть,

частая смена объектов внимания, перенос внимания с целого на часть, с содержания на форму, на отдельный признак.

Непроизвольное внимание также имеет свои особенности. Известно его несоответствие внешнему выражению — создается впечатление, что ученик обдумывает задачу, о чем говорит выразительность его позы, а между тем его внимание сосредоточено на самой позе и ее выразительности, а не на задаче.

Кроме того, внимание адинамично — его трудно привлечь именно к нужным объектам. Число и своеобразие предметов и явлений, которые занимают умственно отсталого ребенка, очень ограничены в сравнении с нормально развивающимся. Внимание плохо фокусируется на объекте, как бы скользит по поверхности и не достигает достаточной степени концентрации. Трудность, а иногда невозможность длительной сосредоточенности сказывается прежде всего на деятельности, требующей умственного напряжения.

Важно выделить, что устойчивое, активное, концентрированное тем или иным способом, внимание у школьников с у.о. через некоторое время после включения в работу ослабевает и полностью исчезает. В результате работа выполняется на низком уровне.

Патологическая отвлекаемость характерна для возбудимых детей, им присущи живость, подвижность, назойливость, часто двигательная расторможенность в сочетании с неустойчивостью внимания. Такая чрезмерная отвлекаемость ведет к невозможности выполнить задание, которое доступно и понятно ребенку. Для концентрации внимания требуются волевые усилия и определенная затрата энергии, что вызывает трудности.

Для заторможенных учащихся характерна чрезвычайная старательность в выполнении простых действий, которые они способны выполнять часами, ни на что не отвлекаясь и не реагируя.

Показатели внимания у возбудимых учеников лучше, чем у заторможенных. И у тех и у других объем внимания существенно отстает от нормы именно в тех случаях, когда требуется более высокий уровень обобщения и осмысления при восприятии. В частности, слабость произвольного внимания проявляется в особенностях запоминания, когда ребенок вначале запоминает четыре слова из десяти предложенных, а после повторного зачитывания он воспроизводит следующие четыре слова, но опустив те, которые он назвал ранее.

Под **устойчивостью** внимания подразумевается длительность сосредоточения внимания на объекте. Умственно отсталым нужно больше времени для запоминания образца, им сложно преодолеть раздельность сенсорного и моторного актов действия. Относительная устойчивость

внимания сопровождается медлительностью и патологической инертностью. При решении интеллектуальной задачи ребенок вместо анализа как бы заикливается на одном из вариантов решения задачи. У учащихся отсутствует познавательная активность, проявляющаяся в поведении и ответах. В процессе обучения возникают ситуации, когда умственно отсталым школьникам бывает необходимо одновременно выполнять два и более действия. Например, при написании диктанта ученики должны внимательно слушать, что произносит педагог, и писать диктуемое. Одним из условий, способствующих успешному совмещению двух видов деятельности, является умение учащихся распределять свое внимание. Известно, что распределение внимания малодоступно ученикам с интеллектуальной недостаточностью. К старшему школьному возрасту четко прослеживается положительная динамика в развитии устойчивости внимания. Умственно отсталые ученики V и VIII классов в ходе выполнения несложного задания достигают практически одинакового с нормально развивающимися сверстниками показателя устойчивости внимания.

Объем внимания — это количество объектов, которые человек может одновременно охватить своим вниманием. Установлено, что объем внимания у умственно отсталых первоклассников низкий, так как ограничивается 1 — 2 объектами. При определенных условиях он может расширяться. К числу таких условий относятся: предварительная инструкция, повышающая мотивацию деятельности учеников-олигофренов; предварительное знакомство учащихся с отобранными для предъявления объектами и активная деятельность с ними; оптимальное количество воспринимаемой одновременно зрительной информации и ее содержание (цифры, буквы, изображения предметов). К старшему школьному возрасту объем внимания у умственно отсталых учащихся возрастает, однако не достигает того уровня, который отмечается у старшеклассников массовой общеобразовательной школы.

Еще одним важным качеством внимания является его **переключение**. Умственно отсталые учащиеся, особенно младшего школьного возраста, испытывают большие трудности при переключении внимания с одного объекта на другой в силу патологической инертности процессов возбуждения и торможения. Чрезмерное количество разнообразных видов деятельности, используемых учителем в ходе урока, приводит к быстрой утомляемости учащихся, следствием которой является неосознанное переключение внимания с выполняемого задания на что-то другое, оказавшееся в поле их зрения, т.е. происходит отвлечение внимания от выполняемой задачи.

Таким образом, недоразвитие способности к познавательной деятельности обучающихся с умственной отсталостью связано со слабостью логического мышления, замедленностью темпа психических процессов, их подвижности, переключаемости, недоступностью восприятия, моторики, памяти, внимания, речи, эмоциональной сферы и личности в целом.