

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ

Тарасова ВВ.

Реалізація людиною своєї сутності неможлива без орієнтації у світі, адекватного знання про нього. Пізнання - складний, діалектично суперечливий процес поступового відтворення у свідомості, в сукупності образів і понять, сутність речей і процесів, включаючи саму людину і життя суспільства. Результатом пізнавальної діяльності є знання. Вони виникають, функціонують, удосконалюються в процесі активної практичної діяльності людини. Пізнавальні процеси в рамках діяльності виконують роль інструментів пізнання навколишнього світу.

Розвиток пізнавальних процесів дітей, що навчаються в корекційній школі є важливою умовою корекційного навчання. Пояснюється це соціально-гуманістичними тенденціями в сучасному суспільстві. Розумово відстала дитина характеризується дослідниками як дитина із загальним недорозвиненням розвитку та зниженими розумовими здібностями, що формуються з великими затримками. Пізнавальні процеси розумово відсталих дітей формуються в умовах неповноцінного почуттєвого пізнання, мовного недорозвинення, обмеженої практичної діяльності. Розумові операції таких дітей розвиваються уповільнено і мають своєрідні риси. Вивченням пізнавальних процесів розумово відсталих дітей займалися такі вчені, як Л. В. Занков, А. І. Ліпкіна, Є. М. Кудрявцева, І. М. Соловйов, Ж.І. Шиф, М. С. Певзнер та багато інших авторів.

У самому визначенні розумової відсталості міститься вказівка на те, що найпершою її ознакою є порушення пізнавальної діяльності. У розумово відсталій дитині-дошкільника спостерігається вкрай низький рівень розвитку мислення, що перш за все пояснюється нерозвиненістю основного інструменту мислення - мови. Через це він погано розуміє зміст зверненого до нього мовлення. Така дитина часто не може бути учасником ігор, не виконує звичайних доручень так як не розуміє зміст необхідних вказівок та

інструкцій.

Через дефекти сприйняття дитина накопичує надзвичайно убогий запас уявлень. Бідність, фрагментарність і "знебарвлення" уявлень розумово відсталих дітей описана М. М. Нудельманом. Він показує, як різномірні об'єкти втрачають в уявленнях дітей все індивідуальне, оригінальне, уподібнюються одне одному, стають схожими. Бідність наочних і слухових уявлень, вкрай обмежений ігровий досвід, мале знайомство з предметними діями, а найголовніше поганий розвиток мовлення позбавляють дитину тієї необхідної бази, на основі якої має розвиватися мислення.

Ж. І. Шиф та В. Г. Петрова зазначають, що мислення розумово відсталих дітей формується в умовах неповноцінного почуттєвого пізнання, мовного недорозвинення, обмеженої практичної діяльності. Отже, розумово відстала дитина виявляється не підготовленою до вступу до школи. Вона дуже відрізняється від здорової дитини великою конкретністю мислення і слабкістю узагальнень. М. В. Зверєва та А. І. Ліпкіна прийшли до висновку, що розумово відсталі діти, порівнюючи предмети, проявляють схильність до встановлення відмінності, не вміючи в той же час вловити подібність. Л. В. Занков виявив, що при порівнянні предметів чи явищ розумово відсталі діти часто спираються на випадкові зовнішні ознаки, не виділяючи істотних ознак.

Основний недолік мислення розумово відсталих дітей – слабкість узагальнень - проявляється у процесі навчання у тому, що діти погано засвоюють правила і загальні поняття. Вони нерідко заучують напам'ять правила, але не розуміють їх сенсу і не знають, в яких ситуаціях ці правила можна застосувати. Тому вивчення граматики та арифметики - предметів, які найбільшою мірою потребують засвоєння правил, - визиває у розумово відсталих дітей найбільші труднощі. Складним завданням для них є також засвоєння нових загальних понять і правил, з якими вони мають справу при вивченні інших навчальних предметів.

У той же час як наукові дослідження, так і шкільний досвід свідчать про те, що учні допоміжної школи досить швидко розвиваються і кожен з розумових операцій виконують у старших класах краще, ніж у перших.

Відповідно до теорії Курта Левіна, основними причинами розумової відсталості дітей є відсталість, тугоподвижність, недифференційованість їх афективно-вольової, або, інакше кажучи, особистісної сфери. К. Левін, ґрунтуючись на даних експериментальних досліджень сфери потреб, намірів і будови дій розумово відсталих дітей, пояснює конкретність їхнього мислення, невмінням абстрагувати і узагальнювати, уповільненістю і відсталістю афективної сфери. К. Левін зазначає що, конкретність мислення розумово відсталої дитини означає, що кожен предмет і кожне явище отримують для неї своє особливе значення. Дитина не може виділити їх як самостійні частини що незалежать від ситуації, тому абстрагування, тобто утворення групи та узагальнення її на підставі відомої істотної спорідненості між предметами, вкрай утруднено в цієї дитини. Мислення розумово відсталої дитини неправомірно розглядати у відриві від сфери його потреб, інтересів, спрямованості. Але виводити слабкість мислення з афективної сфери, вважати афективну відсталість причиною конкретності мислення, неправомірно. Оскільки мислення дитини не можна розглядати як вроджену здатність, оскільки цей процес виникає і в нормі, і в патології - за життя дитини, тому, слід шукати причини його своєрідності і його недоліків у самому індивідуальному розвитку мислення дитини. Нажаль, динамічна теорія розумової відсталості К. Левіна, хоч і зіграла певну роль у розумінні цього явища, але не пояснила його.

Значно продуктивніше виявилися уявлення Виготського про ядерні ознаки розумової відсталості, обумовлені неповноцінністю мозку. Цими ядерними ознаками є, слабкість замикальних функції кори, інертність і слабкість нервових процесів. Це ускладнює формування узагальнень, але зовсім не робить принципово неможливим таке формування.

Особливості наочного мислення учнів допоміжної школи були вивчені Ж. І. Шиф із допомогою вдало знайденої ними експериментальної методики. Було використане цікаве завдання, суть якого полягало в тому, що діти повинні були знайти серед десяти предметів ті, які могли б бути використані в ситуації заміщення, тобто виконувати роль відсутніх в наборі предметів (молотка, пробки). Досліджені учні загальноосвітньої школи, вирішуючи це завдання, спочатку шукали предметну схожість між наявними та заданими об'єктами, іноді пропонували уявні способи переробки, зміни наявних в наборі предметів, а на останньому, більш важкому етапі встановлювали схожість за ознакою функціональної придатності, тобто по придатності наявного об'єкта до виконання нової ролі (наприклад, наперсток у ролі чашки).

Розвиток правильного мислення у розумово відсталих дітей - важка, але принципово здійсненне завдання. Воно досягається за допомогою спеціально розроблених олігофренопедагогікою прийомів навчання. Одним з важливих питань цього навчання є перехід від наочного показу до словесно логічного узагальнення, перехід від наочного чуттєвого пізнання до словесно-оформленого, логічного, узагальненого.

В дослідженнях В. Г. Петрової зазначається, що на уроках учителі допоміжної школи часто обмежують наочні прийоми пояснень тільки показом предметів. Інакше кажучи, вчитель звертається тільки до зорового аналізатора дітей.

Мислення учнів допоміжних шкіл мають особливі властивості. До них, зокрема, відноситься непослідовність мислення. Особливо «яскраво» ця риса виражена у тих розумово відсталих дітей, яким властива швидка стомлюваність. Почавши правильно вирішувати завдання, вони нерідко «збиваються з правильного шляху» через випадкову помилку або випадкове відволікання уваги. Такі діти, непогано приготувавши домашнє завдання, при відповіді можуть втратити нитку роздуму і заговорити про що-небудь, що не має відношення до справи.

В інших випадках порушення логіки суджень виникають через надмірну тугоподвижність, в'язкість інтелектуальних процесів, схильність застрягати на одних і тих же деталях, деталях.

І. М. Соловйов, який досліджував мислення розумово відсталих дітей при вирішенні арифметичних завдань, виявив у них тенденцію до стереотипного мислення. Ця тенденція проявлялася в тому, що кожна нову задачу діти намагаються вирішувати за аналогією з попередніми. При подібній «в'язкості» мислення також неминучі нелогічні скачки, переходи від одного до іншого. Надовго затримавшись думкою на безлічі деталей, дитина все ж таки змушена перейти до наступного судження. Це відбувається у вигляді стрибка, потім дитина знову грузне в деталях, подробицях. Така непослідовність через інертність часто спостерігається у олігофренів, але найрізкіше виступає у дітей хворих на епілепсію та частково у перенесли енцефаліт.

Особливі труднощі виникають у вчителя у зв'язку з тим, що розумово відсталі діти не вміють користуватися, у разі необхідності, вже засвоєними розумовими діями. Природа цього дефекту вивчена менше, ніж він того заслуговує. Ж. І. Шиф відзначає, що після ознайомлення із завданням, учні іноді відразу ж приймаються вирішувати завдання, що поставили перед ними, не думаючи про те що. випереджають дії. Нові завдання не викликають у розумово відсталих дітей спробів попередньо уявити собі хід рішення.

Розумово відсталі діти часто не обдумують своїх дій, не передбачають їх результат. Цей недолік тісно пов'язаний з ослабленою регулюючою функцією мислення і так званою, некритичністю мислення. Некритичність мислення - невміння зіставити свої думки і дії з вимогами об'єктивної реальності. Деяким розумово відсталим дітям притаманна впевненість в правильності своїх, припущень. Вони рідко помічають свої помилки. розумово відсталі діти навіть не припускають, думки що їх дії можуть бути

помилковими. Зазначена особливість мислення більшою чи меншою мірою властива багатьом розумово відсталим дітям.

Отже, у розумово відсталих учнів, всі операції недостатньо сформовані і мають своєрідні риси. Відмінною рисою мислення розумово відсталих є некритичність, неможливість самостійно оцінити свою роботу. В результаті порушення функції мовлення спостерігаються різні види розладів письма, труднощі оволодіння технікою читання, знижена потреба в мовному спілкуванні. У розумово відсталих дітей більше, ніж у їх нормальних однолітків, виражені недоліки уваги: мала стабільність, труднощі розподілу уваги, уповільнене переключення. Знижена активність всієї діяльності. Всі зазначені особливості психічної діяльності розумово відсталих дітей носять стійкий характер, оскільки вони є результатом органічних уражень на різних етапах розвитку (генетичні, внутрішньоутробні, під час пологів, постнатальні). Хоча розумова відсталість розглядається як явище необоротне, це не означає, що воно не піддається корекції. Науковці відзначають позитивну динаміку в розвитку розумово відсталих дітей при правильно організованому педагогічному впливі в умовах спеціальних закладів.

Література

1. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини. Підручник./ В.М.Синьов, М. П.Матвеева, О. П. Хохліна – К.: Знання, 2008. – С. 217.
2. Стадненко Н. М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы. / Н. М. Стадненко – К.: Радянська школа, 1980. - 141 с.
3. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За ред. академіка В.І.Бондаря. – Луганськ: Альма-матер, 2003. – 436 с.
4. Теорія і практика олігофренопедагогіки: збірник наукових праць / За редакцією В. В. Золотоверх– К.:Науковий світ, 2007. – 230с.
5. Особенности умственного развития учащихся в вспомогательной школе / Под редакцией Ж. И. Шиф М.: Просвещения, 1965. – С. 129 – 217.

