

Введение

Особенности детей с задержкой психического развития

Группа детей с задержкой психического развития (ЗПР) была выделена из категории неуспевающих школьников.

В настоящее время наиболее востребованной в практике остается классификация задержек психического развития, в которой выделены четыре основных варианта задержек психического развития: конституционального; соматогенного; психогенного; церебрально-органического генеза (по К.С. Лебединской).

Для задержки психического развития *конституционального* происхождения характерна гармоничная незрелость одновременно психики и телосложения, что позволяет обозначить этот вариант как гармонический инфантилизм. У детей наблюдается отставание психического развития от паспортного возраста, что проявляется преимущественно в эмоционально-волевой сфере при относительно сохранной познавательной деятельности.

Для детей характерно преобладание эмоциональной мотивации поведения, немотивированно повышенного фона настроения; повышенная внушаемость. Даже в младшем школьном возрасте дети несамостоятельны и некритичны к своему поведению.

Такой ребенок с первых месяцев обучения в школе становится стойко неуспевающим с одной стороны, в силу незрелости эмоционально-волевой сферы он склонен выполнять лишь то, что непосредственно связано с его интересами, с другой стороны, из-за незрелости предпосылок интеллектуального развития у детей отмечается недостаточный для данного возраста уровень сформированности мыслительных операций, памяти, речи, малый запас сведений и представлений об окружающей действительности.

Затруднения в обучении детей связаны с незрелостью личности и особенно мотивационной сферы, с несформированностью учебных интересов и преобладанием игровых.

При данном варианте задержки, как правило, наблюдается отставание и в физическом развитии ребенка по сравнению с нормой на 1,5 - 2 года.

В формировании задержки психического развития *соматогенного происхождения* большую роль играет длительная соматическая недостаточность различного генеза.

В замедлении темпа психического развития у детей значительная роль принадлежит стойкой астении. Часто наблюдается задержка эмоционального развития в виде соматического инфантилизма с невротическими наслоениями. У этих детей часто возникают школьные неврозы.

Трудности адаптации к школе ведут к снижению усвоения учебного материала, накоплению пробелов в знаниях, дальнейшему ухудшению всех психических процессов. Отмечается своеобразное изменение личности – дети вялые, неинициативные, пассивны, бездеятельны, склонны к повышенной фиксации на своем здоровье.

Дети с этим вариантом задержки психического развития нуждаются в систематической лечебно-педагогической помощи.

В развитии задержки психического развития *психогенного происхождения* большую роль играют неблагоприятные условия воспитания.

В условиях гипоопеки ребенок растет в атмосфере безнадзорности, эмоциональной отгороженности в сочетании со вседозволенностью. С раннего возраста у детей замедленно формируются навыки коммуникативно-познавательной деятельности. Этот вариант задержки психического развития также может наблюдаться у детей, воспитывающихся в Доме ребенка, а затем в детском доме.

В условиях гиперопеки у ребенка формируются эгоцентрические установки, недостаточно развиваются самостоятельность, воля, желание трудиться, преодолевать трудности. Адаптация в детском коллективе учащихся затруднена из-за присущих им негативных черт характера.

Задержка психического развития церебрально-органического генеза занимает основное место в данной группе нарушений развития; встречается

чаще других вариантов, обычно обладает большой стойкостью и выраженностью нарушений как в эмоционально-волевой, так и в познавательной деятельности.

С раннего возраста наблюдается замедленная смена возрастных фаз – запаздывание в формировании статических функций, ходьбы, речи, навыков опрятности, этапов игровой деятельности.

Многолетнее изучение и наблюдения показали, что при поступлении в школу у детей с задержкой психического развития не обнаруживается готовности к началу систематического обучения.

Наблюдения и специальные исследования показали, что частота нарушений зрительной и слуховой чувствительности у детей с задержкой психического развития в среднем такая же, как и в популяции нормально развивающихся. Также обстоит и с двигательными функциями. В то же время на этапе начала систематического обучения у детей с задержкой психического развития выявляется неполноценность тонких форм зрительного и слухового *восприятия*, недостаточность планирования и выполнения сложных двигательных программ. Сходные качества предметов воспринимаются ими как одинаковые.

У детей с задержкой психического развития выявлены затруднения при выполнении заданий, связанных со зрительным восприятием материала. Наблюдаются недостатки анализа при выполнении заданий в условиях повышенной скорости восприятия материала.

Недостатки тактильно-двигательного восприятия приводят к затруднениям при узнавании предметов на ощупь.

Особые трудности дети испытывают при овладении представлениями о величине, не выделяют и не обозначают отдельные параметры величины.

У детей слабо сформированы пространственные представления, ориентировка в направлениях пространства осуществляется обычно на уровне практических действий; часто возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации.

Особенности *внимания* детей с задержкой психического развития проявляются в его неустойчивости; повышенной отвлекаемости; трудностях переключения; слабой концентрации на объекте. Наличие посторонних раздражителей вызывает значительное замедление выполняемой детьми деятельности и увеличивает количество ошибок. В таких условиях наблюдается снижение способности к распределению и концентрации внимания. Особенно ярко эти отрицательные последствия проявляются, если выполнение задания осуществляется при наличии одновременно действующих речевых раздражителей, имеющих для ребенка большое смысловое и эмоциональное значение.

Недостаточность развития *памяти* проявляется в: снижении продуктивности запоминания и его неустойчивости; большей сохранности произвольной памяти по сравнению с произвольной; недостаточном объеме и точности, низкой скорости запоминания; преобладании механического запоминания над словесно-логическим; выраженном преобладании наглядной памяти над словесной; низком уровне самоконтроля в процессе заучивания и воспроизведения, а также неумении самостоятельно организовывать свою работу по запоминанию; недостаточной познавательной активности и целенаправленности при запоминании и воспроизведении; слабом умении использовать рациональные приемы запоминания; низком уровне опосредствованного запоминания.

В связи с недостаточностью процесса восприятия у детей с задержкой психического развития накапливается небольшой запас неполных представлений, то и *воображение* детей с задержкой психического развития также недостаточно развито. В большинстве случаев у детей с задержкой психического развития преобладает воссоздающее воображение над творческим.

Особенности *мышления* детей с задержкой психического развития проявляются в выраженном отставании и своеобразии в развитии познавательной деятельности. В младшем школьном возрасте выявляется

недостаточность наглядно-образного мышления; на протяжении обучения в начальной школе улучшение показателей развития мышления у детей с задержкой психического развития выражено значительно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников. Мышление подростков с задержкой психического развития остается преимущественно конкретным, поверхностным, существенного развития словесно-логического мышления не отмечается.

Недостаточно сформирована аналитико-синтетическая деятельность во всех видах мышления. При анализе предмета или явления дети, как правило, называют лишь поверхностные, несущественные качества с недостаточной полнотой и тонкостью (дети с задержкой психического развития выделяют в изображении почти вдвое меньше признаков, чем их нормально развивающиеся сверстники).

Обобщения носят диффузный, слабо дифференцированный характер, поэтому дети обычно могут воспроизвести нужное понятие только после предъявления им значительного числа соответствующих предметов или их изображений. Характерна неправильная актуализация обобщающих понятий.

При проведении операции классификации дети с задержкой психического развития не могут мысленно совместить два и более признака предмета или явления. Но такая деятельность оказывается успешной при возможности практических действий с объектами классификации.

Даже владея мыслительной операцией, дети с задержкой психического развития затрудняются использовать ее в качестве рационального приема деятельности, в этом проявляется недостаточная гибкость мышления, склонность к шаблонным, стереотипным решениям.

На этапе начала систематического обучения, как правило, основные мыслительные операции у детей не сформированы на словесно-логическом уровне (не владеют иерархией понятий; задания на классификацию выполняют на уровне речевого наглядно-образного мышления; наиболее

доступны задания по аналогии, при выполнении которых можно опереться на образец, на свой житейский опыт).

Характерная для мышления детей с задержкой психического развития инертность проявляется в разных формах. Так, при переходе из одной системы знаний и навыков к другим дети склонны применять старые, отработанные способы, не видоизменяя их, что приводит к трудностям переключения с одного способа действия на другой. Особенно ярко инертность проявляется при работе с проблемными задачами – вместо осознания задачи, поиска адекватного способа решения осуществляется репродуктивное наиболее привычных способов, таким образом происходит своеобразная подмена задания и, как следствие, не развивается способность к саморегуляции, не формируется мотивация избегания неудач.

Свойственна поверхностность мышления, его направленность на случайные признаки, что особенно ярко проявляется на словесном уровне.

Еще одна особенность мышления детей с задержкой психического развития – снижение познавательной активности. Примером является невыраженность возраста «почемучек»; в проблемных ситуациях. При обучении дети не стремятся эффективно использовать время, отведенное на выполнение задания, высказывают мало предположительных суждений до начала решения задачи. При запоминании снижение познавательной активности проявляется в недостаточной эффективности использования времени, предназначенного для ориентировки в задании, в необходимости постоянного побуждения к припоминанию, в неумении использовать приемы, облегчающие запоминание, в сниженном уровне самоконтроля. Низкая познавательная активность особенно проявляется по отношению к объектам и явлениям, находящимся вне круга, определенного взрослым.

У детей с задержкой психического развития отмечаются относительно высокие потенциальные возможности репродуктивного мышления, обеспечивающего усвоение знаний, преподнесенных в «готовом» виде, на основании детализированной помощи.

У детей с задержкой психического развития наблюдается недоразвитие *эмоционально-волевой сферы*, что проявляется в повышенной эмоциональной лабильности; легкой пресыщаемости; поверхностности переживаний; непосредственности, свойственная детям более младшего возраста; преобладании игровых интересов в младшем школьном возрасте; несформированность мотивационной сферы.

Некоторых детей беспокоят страхи, наблюдается боязливость, пониженный фон настроения, эмоциональные срывы при выполнении учебных заданий, повышенная чувствительность к замечаниям. У других детей напротив, преобладает эйфоричный фон настроения, повышенная аффективная возбудимость, агрессивность в сочетании с импульсивностью и неспособностью к волевым усилиям. Эти особенности эмоционально-волевой сферы затрудняют процесс адаптации ребенка к школе.

У детей с задержкой психического развития выявлена сниженная потребность в *общении* как со взрослыми, так и со сверстниками, низкая эффективность общения во всех видах деятельности.

У большинства детей наблюдается повышенная тревожность по отношению к взрослым, от которых они зависят. Новый человек привлекает их внимание значительно в меньшей степени, чем новый предмет. В случае затруднений в деятельности ребенок скорее прекратит деятельность, чем обратится к взрослому за помощью.

Дети практически не стремятся получить от взрослого оценку своих качеств в развернутом виде. Им достаточно оценка в виде недифференцированных определений, непосредственного эмоционального общения (улыбка, поглаживание и т.п.). Хотя по собственной инициативе дети редко обращаются за одобрением, но большинство из них чувствительны к ласке, сочувствию, доброжелательному отношению. Если общение со взрослым окрашено в эмоционально положительные тона, то дети стремятся сделать его более продолжительным во времени, становятся более продуктивными в деятельности, реже ссылаются на усталость. Среди

личностных контактов преобладают наиболее простые.

В тоже время для детей характерны недостаточная эмоциональная устойчивость, нарушение *самоконтроля* во всех видах деятельности, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности приспособления к детскому коллективу во время игры и занятий, суетливость, частая смена настроения, неуверенность, чувство страха, манерничание, фамильярность по отношению к взрослому. Большое количество реакций, направленных против воли родителей, частое отсутствие правильного понимания социальной роли и положения, недостаточная дифференциация лиц и вещей, выраженные трудности в различении важнейших черт межличностных отношений. Все это свидетельствует о недоразвитии у детей данной категории социальной зрелости.

При формировании *межличностных отношений* для дошкольников с задержкой психического развития наиболее предпочтительными оказываются общие положительные качества, личностные черты сверстника.

Учебная *мотивация* детей с задержкой психического развития резко снижена. Для них длительное время ведущей деятельностью продолжает оставаться игра в ее элементарных формах: дети избегают приближающиеся к учебным сложные игры сюжетно-ролевого характера с правилами, запретами. Интеллектуальное отставание сильно тормозит развитие познавательного интереса. Чтобы избежать непосильной и неприятной для них ситуации учения, интеллектуального напряжения, дети с задержкой психического развития прибегают в качестве защиты к отказу от выполнения заданий, посещения школы.

Если ребенок с задержкой психического развития обучается в массовой школе и ему не оказывается специализированная помощь, то под влиянием постоянных неудач, выходящих за рамки собственно учебной деятельности и распространяющихся на сферу взаимоотношений со сверстниками, у него, как правило, формируется заниженная *самооценка*, ощущение собственной

малоценности, появляются попытки компенсировать свою личностную несостоятельность. Поскольку выбор адекватных средств компенсации в этом возрасте весьма ограничен, то самореализация часто осуществляется в разной мере осознанном противодействии школьным нормам и реализуется в нарушениях дисциплины, повышенной конфликтности в отношениях с окружающими, что на фоне утраты интереса к школе постепенно интегрируется в асоциальную направленность личности.

Выявлено, что у младших школьников с задержкой психического развития ожидаемые оценки родителей и сверстников в большей степени влияют на высоту их самооценки, нежели оценки учителя. При специальном обучении, по мере того, как происходит «выравнивание» школьников и они переходят в категорию успевающих, их самооценка постепенно повышается. В то же время частые, иногда неумеренные похвалы за хорошие успехи, высокие оценки нередко формируют высокомерие, переоценку своих возможностей, неправильный стиль поведения.

Без специального педагогического воздействия дети с задержкой психического развития в основном имеют низкий *уровень притязаний*.

Дети с задержкой психического развития обладают значительно меньшим запасом элементарных практических знаний и умений, чем их нормально развивающиеся сверстники. Педагоги обычно отмечают, что хотя ребенок и не овладел знаниями в объеме программы, в его развитии имеется значительный прогресс; некоторые задания выполняются этими детьми так же, как и остальными учащимися; при этом отмечается, что эти дети быстро устают, начинают отвлекаться и перестают воспринимать учебный материал. В одних условиях эти дети могут работать достаточно заинтересованно, сосредоточенно и продуктивно, в других – оказываются не работоспособными. Колебания уровня работоспособности и активности, смена настроений связаны с нервно-психическими состояниями; порой они возникают без видимых внешних причин.

На уроках в состоянии сосредоточенности дети могут сравнительно

быстро понять учебный материал небольшого объема, правильно выполнить упражнения и, руководствуясь образцом или целью задания, исправить допущенные в работе ошибки. Однако сосредоточенность и напряжение длятся лишь недолгие минуты, после которых наступает утомление, безразличие к качеству выполняемой работы, нежелание исправлять допущенные ошибки.

В состоянии утомления работоспособность и внимание резко снижаются, возникают импульсивные, необдуманные действия; в работах появляется множество исправлений и ошибок. У некоторых детей в ответ на замечания педагога и указания на ошибки вспыхивают реакции раздражения, другие категорически отказываются работать, особенно если задание оказывается относительно трудным. Полное истощение наступает после занятий, требующих интенсивного умственного напряжения.

С наступлением утомления дети начинают вести себя по-разному. Одни становятся вялыми и пассивными, ложатся на парту, бесцельно смотрят в окно, не мешают педагогу, но и не работают. В свободное время учащиеся стремятся уединиться; у других наоборот, появляется повышенная возбудимость, расторможенность, двигательное беспокойство. Эти дети, как правило, очень обидчивы и вспыльчивы, часто без достаточных оснований могут наглубить, обидеть детей, порой становятся жестокими. С наступлением утомления старательность и активность сменяются небрежностью и неряшливостью. Работы остаются незаконченными, количество ошибок резко возрастает, дети их не видят и не исправляют; иногда учащиеся не могут повторить за педагогом простых формулировок.

Частая смена «рабочих» и «нерабочих» состояний в сочетании с пониженной познавательной активностью приводит к тому, что получаемые на занятиях обрывочные знания, недостаточно закрепленные и не связанные в системы, очень быстро угасают; порой создается впечатление, будто материал вовсе не изучался.

Дети с задержкой психического развития обычно активны во

внеклассной обстановке.

При поступлении в общеобразовательное учреждение дети с задержкой психического развития имеют разный уровень психического и общего развития, который зависит от степени выраженности отставания в развитии, своевременности квалифицированной и систематической психолого-педагогической помощи, индивидуальных особенностей ребенка и условий его воспитания в семье.

Педагогу, начинающему работу с учащимися, имеющими задержку психического развития, следует помнить об особенностях их познавательного и личностного развития с целью наиболее эффективной организации образовательного процесса.