

Лекция 15: Индивидуально психологические особенности личности детей с отклонениями в развитии.

План:

1. Понятие о темпераменте и о характере личности в психологической науке. Основные направления их исследования.
2. Соотношение темперамента и характера личности.
3. Особенности формирования характера у детей с отклонениями в развитии.
4. Особенности развития интересов.
5. Эмоционально-волевая сфера.
6. Слепоглухие дети.
7. Направления практического применения психологических исследований.

Общепринято представление о личности как о социальном образовании, формирующемся под влиянием воспитания в конкретных условиях жизни. Наиболее изученными в специальной психологии являются особенности личности ребенка, имеющего интеллектуальное нарушение. Известно, что большую часть контингента умственно отсталых учащихся составляют дети, не имеющие родителей, и дети из неполных и неблагополучных семей. Такой ребенок фактически оказывается лишенным полноценного общения со своей семьей, что, безусловно, неблагоприятно сказывается на формировании его личности.

Поздняя диагностика, недостаточная сеть специальных дошкольных учреждений наряду с внутрисемейными сложностями обуславливают далеко не полное соответствие применяемых средств обучения и воспитания возможностям умственно отсталых учащихся. Это также отрицательно сказывается на вхождении ребенка в соответствующие социальные группы и на последующем взаимодействии его со взрослыми и сверстниками.

Личность человека — продукт общественно-исторического развития. Она формируется в процессе многообразных взаимодействий с окружающей средой. В силу интеллектуальной неполноты личность умственно отсталого ребенка проходит свое становление в своеобразных условиях, что обнаруживается в различных аспектах.

Личность детей с проблемами в развитии наиболее уязвима и подвержена влияниям окружающей среды, тк.к особенности психического развития сказываются на условиях их развития жизни, обучения, воспитания. Нарушения личности не носят однозначного характера. Это может проявляться в изменении структуры мотивов поведения, в нарушении самооценки, и уровня притязаний, нарушении общения, самоконтроля и саморегуляции. Самым ярким нарушением личности является нарушение подконтрольности, критичности поведения. Нарушение критичности может выступать в структуре различных процессов (мышления, восприятия), может выразиться в неправильной оценке себя, своих действий. Критичность образует вершину личностных качеств человека. Некритичность означает нарушение деятельности в целом. У детей с повреждением лобных долей в силу отсутствия стойкого отношения к результату своей деятельности не возникает критического отношения к себе, отсутствует коррекция внутренних действий, не формируются профессиональные навыки. Отсутствует мотивация целенаправленных действий, поступков. Они внушаемы, подчиняемы, их поведение в любой момент может стать асоциальным.

Формирование эмоций — важнейшее условие становления личности человека. Проявление эмоций у умственно отсталого ребенка зависит от его возраста, от глубины и качественного своеобразия структуры дефекта (принадлежности к определенному клиническому варианту олигофрении) и, конечно, от социальной среды, в которой он находится. **Дети дошкольного возраста отзывчивы на похвалу, одобрение, порицание. Различают ласковую и недовольную интонации. Они не могут выражать свои эмоции вербально. Свое отношение к человеку они выявляют прикосновением к нему, улыбкой, заглядыванием в лицо.** Некоторые дети при этом произносят отдельные звуко сочетания или простые, не всегда правильно звучащие слова типа «мама», «любю».

Дети с **видимым удовольствием играют со** взрослым в примитивные игры, сопровождая их в какой-то мере звукоподражанием или «детскими» словами. Например, ребенок производит стереотипные действия, возит машинку взад и вперед, радостно смеется, произнося одно и то же «би-би».

Старшие дошкольники более адекватно понимают окружающую их обстановку. Они лучше, чем дети младшего дошкольного возраста, владеют речью и могут не только выразить свои эмоции криком или поведением, но и сказать, что им нравится или не нравится, пользуясь словом, объяснить, что они хотят получить ту или иную привлекательную для них игрушку. Эти дети с **удовольствием слушают выразительно читаемые или рассказываемые доступные для их понимания простейшие тексты**, включающие эмоционально окрашенные компоненты. **Мимикой, жестами и словесными реакциями они выражают сочувствие добрым**

героям и отрицательное отношение к их обидчикам. В понятной для них ситуации дошкольники способны к сопереживанию, к эмоциональному отклику на обстоятельства, в которых оказался другой человек. Как правило, дети проявляют отчетливо выраженное положительное отношение к своим родным и близким. Они **любят своих родителей и воспитателей** и обнаруживают это со всей очевидностью.

В зависимости от клинического варианта дефекта дошкольники ведут себя по-разному, проявляя свои эмоции. **Возбудимые дети** берут игрушку и тут же ее бросают. Движения у них быстрые, речевое сопровождение **громкое, эмоциональные реакции неустойчивы и поверхностны.** Проявления гнева, обиды, радости **выражаются бурно, импульсивно и не контролируются детьми.**

Заторможенные умственно отсталые дошкольники действуют вяло, нерешительно. Они кажутся малоэмоциональными, хотя их переживания **нередко бывают устойчивыми и достаточно глубокими.**

Дети с сохранным поведением эмоционально несколько более устойчивы, хотя их поведение и переживания отражают слабое осознание окружающей обстановки.

И в более старшем — школьном — возрасте эмоциональная сфера умственно отсталых детей, особенно в младших классах, характеризуется незрелостью и недоразвитием. Дети склонны к полярным, лишенным тонких оттенков эмоциям. Их эмоции **поверхностны, неустойчивы, подвержены** быстрым и нередко резким изменениям. У некоторых умственно отсталых школьников наблюдается **затянутость, инертность эмоциональных реакций,** часто имеющих **ярко выраженный эгоцентрический характер.** Не всегда возникающие у ребенка эмоции адекватны оказываемым на него внешним воздействиям. Учащиеся вспомогательной школы **весьма слабо контролируют** свои эмоциональные проявления, а часто и не пытаются этого делать.

Вместе с тем необходимо отметить, что учащиеся даже младших классов **не остаются равнодушными** при прослушивании доступных для их понимания текстов, включающих эмоционально окрашенные компоненты, а в своих пересказах не пропускают их, акцентируют на них внимание, воспроизводят с большей выразительностью и правильностью, чем другие части воспринятого.

Умственно отсталый ребенок, а тем более подросток, оказавшись в доступной его пониманию ситуации, **способен к сопереживанию,** к эмоциональному отклику на переживания другого человека и **стремится оказать ему ту или иную помощь.**

Развитие эмоциональной сферы умственно отсталых школьников в большой мере определяется внешними условиями, важнейшими из которых являются специальное обучение и правильная организация всей жизни детей. Присущие этим ученикам импульсивные проявления обиды, злости, радости и т.п. постепенно сглаживаются под воздействием обучения и воспитания. У детей появляется осмысливание своих действий и поступков, формируются положительные привычки и правильное бытовое поведение, необходимые для их успешной социальной адаптации.

Существенные трудности вызывает у умственно отсталых учащихся, особенно младших лет обучения, понимание эмоциональных состояний изображенных на картине персонажей. Так, школьники недостаточно соотносят движения и жесты персонажей картины с внутренним состоянием, передаваемым этими движениями. Дети допускают неточности, а иногда и искажения при толковании мимики персонажей, неправильно определяют сложные переживания, сводя их к более простым (Э.А. Евлахова).

Сложные эмоции социально-нравственного характера, тонкие оттенки чувств остаются недоступными пониманию многих выпускников специальных школ. Но и часто переживаемые ими и окружающими их людьми состояния радости, обиды почти все ученики правильно понимают и называют.

Учебная деятельность предъявляет к ребенку определенные требования, а ее осуществление связано с переживанием им различных эмоций. На первых годах пребывания в условиях школьного обучения (I — III классы) у учащихся прослеживается тенденция к эмоциональной дезадаптированности, что является следствием недостаточной личностной и эмоциональной готовности этой категории аномальных детей к началу обучения. В старших классах многие подростки успешно социально адаптируются, что сказывается в их поведении и в школе, и в семье. Они трудятся в коллективе сверстников, живут в семьях, заботясь о своих близких, сопереживая с ними те или иные события; хотя и не очень глубоко и четко, но адекватно понимают свои чувства и чувства окружающих их людей, устанавливают определенные отношения и контакты, в основном правильно ведут себя в коллективе. Все это свидетельствует о том, что в эмоциональном развитии умственно отсталых учеников в процессе специального школьного обучения происходят определенные положительные сдвиги.

Волевая сфера умственно отсталых дошкольников находится на самых начальных этапах развития. Ее становление непосредственно связано с появлением речи, которая позволяет ребенку понять необходимость того или иного способа действия. Однако формирование произвольной регуляции поведения умственно отсталого ребенка затруднено. Дошкольники-олигофрены не могут контролировать свои поступки, желания. Большинство из них не способны подчинить свое поведение требованиям, которые

Предъявляют им родители, воспитатели, детский коллектив. Действия детей нередко носят импульсивный характер, а их поведение часто не соответствует общепринятым правилам и нормам.

Для умственно отсталых младших школьников также характерны нарушения поведения. Им свойственны безынициативность, несамостоятельность, слабость внутренних побуждений, внушаемость, сниженная мотивация, причем не только в учебной, но даже в игровой и трудовой деятельности. Их ставит в затруднительное положение любое препятствие или неудача, они не могут противостоять возникающим желаниям. Однако дети способны проявить волевое усилие в тех случаях, когда знают, как надо действовать, и испытывают потребность в этом действии. Тогда из вялых, безынициативных детей они превращаются в настойчивых, безудержных. Такие резкие контрасты в проявлении воли есть результат незрелости личности школьников-олигофренов.

Обучение в специальной школе приводит к существенным сдвигам в развитии у умственно отсталых детей волевой регуляции поведения: появляется умение сдерживать свои импульсивные реакции и подчинять их требованиям ситуации.

Волевая активность, формирующаяся под воздействием кор-рекционно-направленного обучения, в значительной мере способствует умственному, речевому и в целом личностному развитию этой категории детей. Повышается объем внимания, его устойчивость; увеличивается объем памяти, возрастает ее продуктивность. В свою очередь развитие мышления, речи, памяти стимулирует формирование волевых качеств личности школьников-олигофренов. От младшего к старшему школьному возрасту у умственно отсталых учащихся отмечается развитие произвольных психических процессов.

Невнимательность детей-олигофренов всех возрастов в определенной мере обусловлена слабостью их волевой сферы. Они не могут в должной мере сосредоточиться на выполняемой деятельности, работать не отвлекаясь. Большое значение имеет также несформированность интересов умственно отсталых детей.

Если говорить о процессе **внимания детей с ЗПР**, то по данным специальных исследований известно, что 50% числа детей, испытывающих трудности в обучении, нарушения целенаправленного внимания занимают первое место (Т.А.Власова, М.С.Певзнер, К.В.Демьянов, Л.И.Переслени)

Так, Т.А.Власова и М.С.Певзнер (1973) отмечают, что основным признаком ЗПР является незрелость эмоционально-волевой сферы. Одно из проявлений этой незрелости — неумение сосредоточиться на выполнении учебных заданий.

Отмечаются следующие особенности внимания у детей с ЗПР:

- **неустойчивость (колебания) внимания**, которая ведет к снижению продуктивности, обуславливает трудности выполнения заданий, требующих постоянного контроля, свидетельствует о незрелости нервной системы. Ребенок продуктивно работает в течение 5—15 мин, затем в течение какого-то времени, хотя бы 3 — 7 мин, «отдыхает», накапливает силы для следующего рабочего цикла. В моменты «отдыха» ребенок как бы выпадает из деятельности, занимаясь посторонними делами. После восстановления сил ребенок снова способен к продуктивной деятельности и т.д.;

- **сниженная концентрация**. Выражается в трудностях сосредоточения на объекте деятельности и программе ее выполнения, быстрой утомляемости. Указывает на наличие органических факторов соматического или церебрально-органического генеза;

- **снижение объема внимания**. Ребенок удерживает одновременно меньший объем информации, чем тот, на основе которого можно эффективно решать игровые, учебные и жизненные задачи, затруднено восприятие ситуации в целом;

- **сниженная избирательность внимания**. Ребенок как бы окутан раздражителями, что затрудняет выделение цели деятельности и условий ее реализации среди несущественных побочных деталей;

- **сниженное распределение внимания**. Ребенок не может одновременно выполнять несколько действий, особенно если все они нуждаются в сознательном контроле, т.е. находятся на стадии усвоения;

- **«прилипание внимания»**. Выражается в трудностях переключения с одного вида или найденного способа деятельности другой, в отсутствии гибкого реагирования на изменяющуюся ситуацию;

- **повышенная отвлекаемость**.

Сравнительное экспериментальное исследование влияния посторонних воздействий (например, шума, речевых помех) на деятельность детей с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками показало выраженное негативное влияние на деятельность детей с ЗПР любых посторонних раздражителей. Они делают многочисленные ошибки, темп деятельности вследствие этого замедляется, результативность падает.

Анализ характеристик учащихся с ЗПР, обучающихся в массовой школе, проведенный Л. Ф. Чупровым, показал, что недостатки внимания отмечаются учителями у данной категории учащихся в 92% случаев.

Список литературы:

1. Мастюкова Е. М. М32 Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция.—М.: Просвещение, 1992.—95 с.: ил.—ISBN 5-09-004049-4.
2. Бочарова, Елена Алексеевна. Психология аномального развития: учебно-методическое пособие / Е.А. Бочарова – Архангельск: Изд-во Северного государственного медицинского университета, 2010. – 95 с.