

Відділ освіти Турківської РДА.  
Турківська районна  
психолого-медико-педагогічна консультація

*«Особливості  
фізичного розвитку  
дітей з розумовою  
відсталістю»*

*Методичні рекомендації для педагогів та батьків*

2014р.

*„Якщо Ви почнете виховувати дитину з тяжкими порушеннями то, не надаючи батькам багато надії, не втрачайте її самі і підтримуйте себе в тяжкій праці, яку Ви виконуєте... Якщо вона лінива, нездібна, неохайна, неуважна, одним словом у неї немає жодної позитивної якості, яку б Ви хотіли побачити – не падайте духом. Якщо вона постійно лежить – посадіть її; якщо вона сидить – поставте її; якщо вона не їсть самотійно – тримайте її пальці, але не ложку, під час їди; якщо вона взагалі не діє – стимулюйте її м’язи до дії; якщо вона не дивиться і не розмовляє – говоріть їй самі і дивіться за неї. Годуйте її як людину, яка працює, і примусьте її працювати, працюючи разом з нею; будьте її волею, розумом, дією. І якщо Ви не були в змозі протягом трьох-чотирьох років дати їй розум, здатність до мовлення і довільність рухів, то в будь-якому разі ні турбота ваша, ні енергія, яку Ви витратили на неї, не пропали дарма; якщо вона не досягнула тих успіхів, яких Ви добивались, то вона, у будь-якому випадку, стала здоровішою і сильнішою, стала слухнянішою і моральнішою. А хіба цього мало? Той, хто зробив все, що міг, – зробив все”.*

*В.О.Сухомлинський*

## Психофізичний розвиток розумово відсталих дітей

Питання, пов'язані з вивченням розумової відсталості, відносяться до числа найбільш важливих в дефектології. Займаються ними не тільки олігофренопедагоги, а й фахівці суміжних наук : психологи, невропатологи, психіатри, ембріологи, генетики.

Увага до проблем розумової відсталості викликана тим, що кількість людей з цим видом аномалій не зменшується. Про це свідчать статистичні дані по всіх країнах світу. Ця обставина робить первинним питання про створення умов для максимальної корекції порушень розвитку дітей.

У нашій країні навчально – виховна робота з розумово відсталими дітьми здійснюється в спеціальних дошкільних і шкільних установах системи освіти і охорони здоров'я. Діти з глибоким ураженням центральної нервової системи перебувають у дитячих будинках соціального захисту, де з ними теж ведеться навчально – виховна робота за спеціальною програмою.

Вже на першому році життя у розумово відсталих дітей спостерігаються ознаки середнього і тяжкого ступеню порушення в становленні ведучої діяльності даного періоду – щирого емоційного спілкування з дорослим: інтерес до дорослого нестійкий чи зовсім відсутній, комунікативні засоби спілкування цього періоду (посмішка, голосові реакції, рухові реакції) також збіднені чи практично відсутні.

Перешкодою в оволодінні дитиною найпростіших життєво необхідних умінь та навичок самообслуговування є суттєві відхилення в розвитку моторики у розумово відсталих дітей вже в ранньому віці. Вони пізніше своїх однолітків починають тягнутися до іграшок, що висять перед ними, сидіти, стояти, рухатися у просторі. Рухи розумово відсталих дітей погано координовані, надмірно уповільнені чи, навпаки, імпульсивні. Дитина, що вийшла з раннього віку, ще довго не вміє користуватися чашкою та ложкою. Вона розливає їх вміст, не встигнувши донести до рота, забруднюючи стіл та свій одяг.

В дошкільному віці багато розумово відсталих дітей, з якими не проводилась спеціальна довготривала, цілеспрямована робота, не можуть самостійно вдягнутися та роздягнутися, правильно скласти свої речі. Особливу складність представляє для них застібання та розстібання гудзиків, а також зашнуровування черевиків.

Невправні рухи розумово відсталих дітей спостерігаються під час ходьби, бігу, стрибків, практичної діяльності. Вони ходять шаркаючи ногами, розливають воду під час поливання чи ллють її у великій кількості. Їх малюнки виконані нетвердими, кривими лініями, дуже віддалено нагадуючи контур предмета, що підкреслює слабкий розвиток моторики.

Розумова відсталість – це виразне, незворотне системне порушення пізнавальної діяльності, яке виникає внаслідок дифузного органічного пошкодження кори головного мозку.

Терміном “розумова відсталість” позначається стійко виражене зниження пізнавальної діяльності дитини, що виникає на основі органічного ураження

центральної нервової системи. Розумова відсталість – це якісні зміни всієї психіки, всієї особистості в цілому, що стали результатом перенесених органічних ушкоджень центральної нервової системи; така атипія розвитку, при якій страждає не лише інтелект, але й емоційно - вольова сфера.

За даними науковців на генетичному рівні передається близько 50 – 70% диференційованих форм розумової відсталості.

Відчуття і сприйняття формуються повільно і з великою кількістю особливостей і недоліків. Цей ядерний симптом впливає на весь психічний розвиток. Те, що здорові діти сприймають відразу, розумово відсталі – послідовно. Вони не бачать зв'язків і відносин між об'єктами, насилу розрізняють вираз обличчя на малюнках, не уловлюють світлотіні, перспективу. Великі труднощі виникають при специфічному впізнаванні предметів. Для розумово відсталих характерні труднощі в сприйнятті простору і часу, що заважає їм орієнтуватися в навколишньому. Значно пізніше, ніж нормальні діти, розумово відсталі починають розрізняти кольори і відтінки. Інактивність сприйняття виявляється по відсутності прагнення розглянути, розібратися в деталях і властивості зображення, іграшки чи іншого предмета. Порушення константності сприйняття ускладнює орієнтування в просторовому розташуванні предметів. Розпізнавання об'ємних і контурно виконаних предметів за допомогою обмацування гірше, ніж в нормі, що може викликати труднощі в трудовому навчанні. Труднощі в кінестетичному сприйнятті призводять до поганої координації рухів. Порушення мотиваційного компонента сприйняття позначається на перцептивній активності і приводить до примітивізації сприйняття. Недиференційованість, фрагментарність і інші порушення уявлень негативно впливають на розвиток пізнавальної діяльності.

Уява у розумово відсталих відрізняється поверховістю, неточністю, схематичністю. Погіршення концентрації уваги, наявне у розумово відсталих осіб призводить до зниження його стійкості, що ускладнює цілеспрямовану пізнавальну діяльність. Науковцями показано, що самостійно перевіряючи текст, діти працюють повільно і не помічають помилок .

Порушення мовлення у розумово відсталих осіб зустрічаються в 40 – 60%. При розумової відсталості відзначається значне запізнювання розвитку мови внаслідок слабкості замикальних функцій кори, повільним виробленням диференційованих умовних зв'язків у всіх аналізаторах, в порушенні динаміки нервових процесів, які ускладнюють встановлення зв'язків між аналізаторами і утворення стереотипів. Для мови розумово відсталих дітей і підлітків характерні фонетичні спотворення, обмеженість лексики, недостатнє розуміння значень слів. Активний лексикон перевантажений штампами, порушена граматична будова мовлення, фрази бідні, односкладові. Є труднощі в оформленні своїх думок, передачі змісту прочитаного чи почутого.

Пам'ять характеризується сповільненістю і неміцністю запам'ятовування, швидкістю забування, неточністю відтворення, епізодичною забуливістю, поганим пригадуванням. Таким дітям потрібно значно більше часу на запам'ятовування нового матеріалу. Діти краще запам'ятовують зовнішні, випадкові ознаки; внутрішні логічні зв'язки усвідомлюються і

запам'ятовуються важко. Пізніше, ніж у нормальних дітей, формується довільне запам'ятовування. Внаслідок нерозуміння логіки подій відтворення носить безсистемний, хаотичний характер. Найбільші труднощі викликає відтворення словесного матеріалу, тому що опосередкована смислова пам'ять малодоступна. Забутливість розумово відсталих дітей – прояв виснаження і гальмування кори головного мозку. Найбільш нерозвиненим є логічне опосередковане запам'ятовування. Механічна пам'ять може бути збереженою або навіть добре сформованою.

Недорозвинення мислення розумово відсталих дітей, багато в чому визначається тим, що воно формується в умовах неповноцінного почуттєвого пізнання, мовного недорозвинення і обмеженої практичної діяльності. У розумово відсталих недостатньо сформовані такі операції мислення, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція. Зниження рівня узагальнення проявляється переважанням в судженнях безпосередніх уявлень про предмети та явища, встановленням суто конкретних зв'язків між предметами. Відзначається нерозуміння умовності і узагальненості образу при тлумаченні метафор і прислів'їв, не зрозумілий перенос сенсу прислів'я на інші ситуації. Не відбувається перенесення способу розв'язання однієї задачі на іншу, що пов'язано з неможливістю узагальнення, а за ним і аналізу, взаємопов'язаного з синтезом. При порівнянні предметів дітям легше встановити різницю, ніж схожість. Спостерігаються труднощі абстрагування від конкретних деталей, в той час як це необхідно для повноцінного відображення об'єктивних властивостей і закономірностей явищ. При інтелектуальних вадах не розвинена здатність опосередковувати словом об'єктивні зв'язки між предметами і явищами реального світу. Порушення динаміки розумової діяльності проявляється у формі лабільності та інертності мислення. Може виникати введення в контекст завдання випадкових слів, характерні запізнілі відповіді. Для дітей та підлітків з психічним недорозвиненням характерні повільність, тугорухливість інтелектуальних процесів і труднощі перемикавання. Порушення мотиваційного компонента і відсутність цілеспрямованості призводить до поверхневого і незавершеного мислення, яке перестає бути регулятором поведінки. Порушення критичності мислення – яскрава особливість осіб з психічним недорозвиненням, для яких характерна відсутність контролю своїх дій і корекції помилок, бездумне маніпулювання предметами, байдуже ставлення до результату. Слабкість регулюючої ролі мислення в тому, що діти і підлітки не вміють користуватися вже засвоєними розумовими діями. У мисленні відсутній орієнтовний етап, вони не намагаються представити в думці хід рішення нового завдання, не обдумують своїх дій, не передбачають результату.

Недорозвинення мислення гальмує розвиток вищих духовних почуттів: совісті, почуття обов'язку, відповідальності, самовідданості. В основному переважають безпосередні переживання конкретних життєвих обставин. Воля у розумово відсталих осіб характеризується недоліком ініціативи, невмінням керувати своїми діями. Для них характерні несамостійність, невміння долати найменші перешкоди, протистояти будь-яким спокусам або діям, які

поєднуються з вольовими порушеннями протилежного типу. Сюди відносяться несподівані прояви наполегливості і цілеспрямованості, вміння долати деякі труднощі, обдуманість поведінки, що виникають при прояві елементарного прагнення отримати задоволення, приховати проступок, домогтися задоволення егоїстичних інтересів. При звичайній млявості і безініціативності можна бачити нестримність, нездоланність окремих бажань.

Вони схильні до навіювань, некритично сприймають вказівки і поради оточуючих людей. Може проявлятися надзвичайна упертість, безглуздий опір розумним доводам.

Порушення вищої нервової діяльності, недорозвинення психічних процесів є причиною обмеженості уявлень про навколишній світ, примітивності інтересів, елементарності потреб і мотивів, труднощів формування взаємовідносин з оточуючими людьми. Зазначені особливості в деякій мірі згладжуються в процесі корекційного навчання і виховання. До підліткового віку при сприятливих умовах вони освоюють програму 5 - 6 класів загальноосвітньої середньої школи, можуть придбати просту професію, що не вимагає використання абстрактного мислення. Ставши дорослими, можуть жити самостійно, забезпечувати себе матеріально.

Особи з розумовою відсталістю від народження перебувають в стані інтелектуальної депривації, коли інформація ззовні сприймається перекручено, спотворено переробляється і викривлено засвоюється, а отже спотворено актуалізується. Виражені порушення емоційно - вольової сфери, пізнавальної діяльності, недорозвинення психічних процесів перешкоджають повноцінній соціалізації таких дітей, встановленню двостороннього контакту між дитиною та соціумом, що в свою чергу не може не позначитися на формуванні самосвідомості. Некритичність мислення розумово відсталих є одним з провідних факторів патологічного формування Я-концепції. Дітям з легкою розумовою відсталістю властива завищена самооцінка. Причиною завищеної самооцінки науковці вважають самовдоволення розумово відсталого дитини, при якому відсутнє почуття власної малоцінності, а, отже, і тенденція до компенсації. Л. Виготський вказував, що завищена самооцінка пов'язана не тільки із загальним інтелектуальним недорозвиненням, але і проявом загальної емоційної забарвленості оцінок і самооцінок дитини, загальною незрілістю особистості. На його думку, можливий ще й інший механізм симптому підвищеної самооцінки. Вона може виникати як псевдокомпенсаторне утворення у відповідь на низьку оцінку з боку оточуючих. На думку Л.Виготського саме на ґрунті слабкості і почуття малоцінності виникає псевдокомпенсаторна переоцінка своєї особистості. Висока самооцінка і позитивне самоставлення, некритичність до себе і оточуючих перешкоджають формуванню Я-ідеального в структурі самосвідомості. Діти відчувають істотні труднощі при ідентифікації себе з колективними образами за віковими характеристиками та соціальної ролі школяра, часто ідентифікуючи себе з дошкільнятами і з представниками інших соціально-вікових груп. Недорозвинення абстрактного мислення, низький рівень узагальнення, невміння виділяти істотні ознаки предметів і явищ обумовлює

несформованість статево-вікової ідентифікації в структурі оцінювального компонента Я - концепції.

У молодших школярів з розумовою відсталістю виявляється сильна емоційна прив'язаність до матері, яка не залежить від способу життя матері і її ставлення до дитини. Багато дітей не відривають негативні якості особистості-прообразу асоціальної матері, завдяки чому виникає ймовірність подальшого засвоєння даних якостей такою дитиною і закріплення їх як моделі поведінки та особистісної організації її самої. У дітей, чиї матері виявляють позитивні якості особистості і позитивну модель поведінки, також виявляються тенденції до засвоєння і закріплення даних якостей в поведінці й особистості.

Таким чином ми з'ясували, що для розумово відсталих притаманні недорозвинення пізнавальних інтересів, труднощі сприйняття простору і часу, що заважає їм орієнтуватися в навколишньому.

Мислення є головним інструментом пізнання. Воно відбувається у формі таких операцій, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція, конкретизація. Як показують наукові дослідження, всі ці операції у розумово відсталих недостатньо сформовані і мають своєрідні риси.

Відмінною рисою мислення розумово відсталих є некритичність, неможливість самостійно оцінити свою роботу.

У осіб з інтелектуальними вадами страждають усі сторони мови: фонетична, лексична, граматична. Відзначаються труднощі звуко - літерного аналізу та синтезу, сприйняття і розуміння мови. В результаті спостерігаються різні види розлади 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. Також спостерігається порушення емоційно-вольової сфери.

Відзначається несформованість навичок навчальної діяльності, недорозвинення цілеспрямованості діяльності, а також труднощі у самостійному плануванні власної діяльності.

Розумово відсталі характеризують обмеженість уявлень про навколишній світ, примітивність інтересів, потреб і мотивів. Знижена активність всієї діяльності. Ці риси особистості ускладнюють формування правильних відносин з однолітками і дорослими.

Всі зазначені особливості психічної діяльності розумово відсталіх дітей носять стійкий характер, оскільки вони є результатом органічних уражень на різних етапах розвитку (генетичні, внутрішньоутробні, під час пологів, постнатальні).

Як правило для них потрібен довготривалий період навчання, що направлений на те, щоб навчити їх виконувати ті чи інші дії.

Всі дії, що відпрацьовуються, повинні виконуватися щоденно в тій чи іншій формі цікавій для дитини під керівництвом дорослого та якщо потрібно, при його активній допомозі у формі сумісної діяльності, показу, що супроводжується мовленням.

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.

### **Причини розумової відсталості у дітей.**

Внутрішньоутробне ураження центральної нервової системи плоду.

Існує більше чотириста екзогенних (зовнішніх) факторів, які несприятливо впливають на процес розвитку плоду. Перелічимо основні:

- Гіпоксія плода при наявності у матері захворювань серцево-судинної системи, захворювань печінки і нирок, ендокринної системи.
- Резус-конфлікт при несумісності за Rh-фактору. За відсутності в крові жінки резус-фактора і наявності його у чоловіка дитина стає Rh-позитивним, а організм матері починає виробляти антитіла до еритроцитів плоду, руйнуючи їх. Розвивається в результаті цього еритробластоз досить часто призводить до пошкодження головного мозку і розвитку розумової відсталості, неврологічних розладів, зниження слуху. До таких же порушень може призводити несумісність за факторами крові.
- Різні інфекційні захворювання матері, що передаються плоду. Серед них - краснуха, грип, сифіліс, токсоплазмоз, лістеріоз, цитомегалія. У більшості випадків антитіла матері захищають плід від інфекції, але в 2-5% випадків цей механізм не спрацьовує.
- Інтоксикація плода при впливі на нього алкоголю, наркотичних речовин, свинцю, деяких лікарських препаратів - гормональних, протипухлинних, психотропних, сульфаніламідів та деяких інших. Не варто забувати і про нікотин.
- Нераціональне харчування матері (низькокалорійне, нестача білка, вітамінів, голодування.)
- Негативний вплив на організм вагітної різних фізичних чинників - рентгенівського випромінювання, радіації, високої температури, травматичних ушкоджень, захворювань матки.
- Вплив гострих і хронічних стресових впливів на організм вагітної.
- Недоношеність або переношеність плоду.

### **Основні причини розвитку розумової відсталості в перші роки життя дитини.**

- Гіпоксія в процесі пологів при важких соматичних захворюваннях матері.
- Асфіксія новонароджених при ускладнених пологах.
- Родова травма.
- Нейроінфекції (перенесені в перші місяці і роки життя менінгіти, енцефаліти, вірусні інфекції.)
- Черепно-мозкова травма.



- Важка інтоксикація, виснаження.
- Перенесений стан клінічної смерті.
- Перешкодою для розвитку дитини можуть стати умови депривації : 1) недостатність і непослідовність материнської турботи з елементами нехтування, 2) спотворене виховання психічно хворими або відсталими батьками; 3) дезорганізація сімейного життя у зв'язку з відсутністю батька чи матері або їх антисоціальна поведінка, 4) соціальна ізоляція сім'ї; 5) несприятливі матеріально-побутові умови, неможливість володіння особистими речами – іграшками, одягом, ліжком. У дитини, що виховується в умовах депривації, обмежені можливості для навчання, що тягне за собою відставання формування мовлення, моторних, пізнавальних функцій і здатності спілкування. Найбільше значення соціальні і культурні, а також сімейні і психологічні чинники (депривація) мають для виникнення легкого ступеня розумової відсталості.

### **Теоретичні основи.**

Щоб допомога цим дітям була ефективною, важливо створити необхідні умови, оточення, в яких буде здійснюватись корекційно-розвивальна робота, яка направлена на досягнення певної соціально-трудової реабілітації та адаптації дітей в умовах родини, у колективі однолітків та у суспільстві. Тим паче, що при системній, цілеспрямованій, комплексній взаємодії педагогів, психологів, лікарів, батьків та наявності науково обґрунтованих програм виховання та навчання позитивна динаміка реальна. Зрозуміло, що допомога повинна починатися як можна раніше, а це пов'язано з ранньою діагностикою як медичною, так і психолого-педагогічною. При цьому важливо не просто констатувати наявність у дитини інтелектуального недорозвитку, але й встановити ступінь, характер і структуру дефекту. Завдання медичного обстеження вирішують лікарі. Психологи та педагоги – дефектологи повинні визначити освітньо – виховний «маршрут» дитини і здійснювати його супровід у продовж всього періоду перебування дитини в корекційному закладі.

Для цього необхідно знати актуальні та потенційні психофізичні можливості дитини. Встановлення «стартового» рівня розвитку дозволить його регулювати та прицільно діяти на формування тих процесів, які цього в більшій мірі потребують, вибирати адекватні педагогічні технології, відслідковувати динаміку та становлення формуючих функцій. І в цьому велике практичне значення психолого-педагогічної діагностики.

У розумово відсталих дітей порушення інтелектуального розвитку позначається на формуванні узагальнених способів дій у процесі сприймання предметів та явищ навколишньої дійсності. У зв'язку з цим образи сприймання у них збіднені, недостатньо диференційовані; виникають труднощі під час узагальнення, класифікації предметів, виділення суттєвого, спільної ознаки. Для таких дітей характерні також розлади моторики. Це виявляється у порушенні термінів роз-витку певної послідовності рухів, в особливостях

формування рухових дій, що призводить до труднощів у процесі навчання грамоти, письма, читання, малювання, фізичних вправ і трудових умінь. Значна обмеженість знань та уявлень про навколишній світ, несформованість мисленнєвих операцій, порушення моторного розвитку уповільнює темп формування пізнавальної діяльності, і в цілому – життєвої компетентності дитини з порушенням інтелекту. Тому розумовий розвиток дітей даної категорії неможливий без сенсомоторного виховання.

На сучасному етапі одним із основних принципів корекційно-виховної роботи у вітчизняній дефектології є сенсомоторний розвиток у процесі всієї навчально-виховної роботи.

Сенсорне виховання — це цілеспрямований вплив на людину з метою формування її чуттєвого пізнання. Чуттєве пізнання навколишнього світу – невід'ємна ланка в системі пізнавальної діяльності людини, необхідна передумова інтелектуального розвитку. Воно є фундаментом загального розумового розвитку дитини. Сенсорна культура допомагає дитині краще орієнтуватися у реальному світі.

Враховуючи особливості психічного та фізичного розвитку дітей із порушенням інтелекту, педагог розробила систему виховання, в якій найбільше уваги надала сенсомоторному розвитку, оскільки він є основою для розвитку мислення; ввела поняття „сенсорна культура". На думку педагога, сприймання за допомогою органів чуття складає основу розумового, а з часом – і морального життя, а також є необхідною умовою раннього розвитку дитини. Вона писала: „Виховання відчуттів може бути фундаментом, на якому дитина зможе побудувати ясний і сильний дух".

Розробляючи систему сенсомоторного виховання, М. Монтесорі вважала, що повноцінне сприймання навколишньої дійсності розумово відсталими дітьми залежить від відчуття. Тому педагог керувалася досвідом виховання розумово відсталих дітей Ж. Ітара та Е. Сегена. Працюючи лікарем національного інституту глухонімих у Парижі, в 1799 році Ж. Ітар взявся за виховання здичавілого хлопчика на ім'я Віктор віком 11-12 років, якого знайшли в лісах Авей-рона Франції, хоча попередньо його визнали невиліковним ідіотом, який не підлягає вихованню. Поведінка хлопчика свідчила про те, що дикий спосіб життя став для нього звичним: він кусався, дряпався, знаходився у постійному русі. Всі органи чуття були абсолютно нерозвинені, рухи мали некоординований і хаотичний характер. У хлопчика не було виявлено жодних проявів розумових здібностей, він володів лише однією здібністю – хватанням. На створення системи сенсомоторного розвитку М. Монтесорі також вплинули ідеї Е. Сегена – французького лікаря, педагога. Він визначав, що у вихованні фізично слабких дітей особливе значення мають вправи для м'язів, які розвивають рухову здатність; причому варто починати з імітації, як пасивної вправи, що наслідує всі види довільних рухів. З точки зору лікаря-педагога, основними завданнями виховання розумово відсталих є виведення їх з інертного стану, встановлення зв'язків із зовнішнім світом.

Кінцева мета виховання, на думку Е. Сегена, - розвинути здібності, надати навички виробничої праці з тим, щоб бути корисним суспільству.

Досягнення філософії, психології, фізіології, гігієни допоможуть у створенні педагогічної системи виховання розумово відсталих, зауважував Е. Сеген. Принципи виховання повинні бути точними, як формула.

Цю формулу він подавав у вигляді „триади“:

- виховання активності, діяльності – розвиток рухових здібностей, м'язової системи, відчуттів, почуттів;
- виховання мислення – формування уявлень і понять, оволодіння елементарними знаннями і навичками читання, письма і рахунку;
- виховання волі, що відповідає моральному вихованню, оскільки привчає розумово відсталих управляти своїми інстинктами.

На думку Е. Сегена, головним у вихованні розумово відсталої дитини є розвиток моторики та органів чуття, як умова пізнання оточуючого світу. Тому основна задача виховання – це формування активності, що включає в себе рухову здатність, яка дозволяє дитині спілкуватися з оточуючим, здатність сприймати оточуючу дійсність за допомогою відчуттів. Він вказував, що всі зовнішні враження як повсякденного, так і соціального життя, доходять до людини через нервову систему та органи чуття. Перш ніж приступити до інтелектуального виховання глибоко розумово відсталої дитини, зауважував Е. Сеген, слід попередньо розвинути в неї органи чуття.

Французький педагог першим визначив порядок, якого необхідно дотримуватися при вихованні відчуттів.

Передусім – це дотик, за допомогою якого дитина ознайомлюється з предметами.

Друге відчуття – зір, за допомогою якого відбувається сприймання оточуючих предметів з усіх сторін.

Третє відчуття, що розвивається пізніше, - це слух (відчуття інтелектуальне, але майже завжди пасивне, тобто дитина отримує зовнішній стимул, але не шукає його).

Ще пізніше, за Е. Сегеном, при наявності інтелекту, розвивається смак та нюх. На основі досвіду Е. Сегена М. Монтесорі побудувала власну систему гімнастики відчуттів, яка сприяла поступовому розвитку розумових здібностей дітей із порушенням інтелекту. Таким чином, створена Е. Сегеном перша система виховання розумово відсталих дітей, яка поєднувала в собі медичні та педагогічні засоби впливу на вихованців, і система виховання Ж.Ітара стали основою концепції сенсомоторного виховання дітей із порушенням інтелектуального розвитку, створеної М. Монтесорі. Спираючись на ці методики виховання, педагог розробила дидактичні матеріали та систему вправ із ними, використання яких мало позитивний результат. Вона помітила, що засобом багаторазового повторення сенсорних вправ, спрямованих на розвиток органів чуття, у розумово відсталих дітей розвивається вміння розрізняти, порівнювати, класифікувати предмети за їх властивостями: розміром, формою, кольором, температурою, смаком, звуком та іншими. М. Монтесорі писала: „Сенсорна гімнастика дала дитині ті основні й найперші вправи інтелекту, які пробуджують і пускають в хід центральні нервові механізми”. Тільки активно взаємодіючи із зовнішнім світом, діти набувають життєвий досвід.

Педагог зауважувала, що виховання м'язів дитини з порушенням інтелектуального розвитку – вкрай складний, але необхідний для фізіологічного розвитку процес. Для розумово відсталої дитини характерні безладні рухи, невміння керувати собою. Тому завдання вчителя – упорядкувати хаотичні рухи дитини, допомогти навчитися виконувати необхідні дії. У цьому М. Монтесорі вбачала мету моторного виховання на ранньому етапі розвитку. Педагог зазначала, що, отримавши певний поштовх, рухи дитини спрямовуються до відповідного призначення, - вона сама заспокоюється, робиться активною істотою, працює з бажанням.

Для виховання м'язів М. Монтесорі пропонувала систему вправ, що на її думку, мали полегшити нормальний розвиток дитини: рухи кожного дня (ходьба, вставання, передача предметів), турбота про тіло, господарські заняття, садівництво, ручна праця, гімнастика, ритмічні рухи.

У турботі про тіло першим кроком, за М. Монтесорі, є одягання і роздягання. Для вправ цього роду вона розробила колекцію рамок, до яких прикріпила два клаптики тканини або шкіри, що можна застібати на гудзики, гачки, зав'язувати бантами, зашнуровувати тощо. Марія Монтесорі рекомендувала, щоб учитель повільно й чітко демонстрував роботу з рамками, допомагаючи дитині виконати всі необхідні рухи пальцями, намагаючись виділити кожен окремий рух у всіх його деталях. Вона помітила, що діти, виконуючи такі вправи самостійно, набувають спритності, координованості, зацікавленості. Далі вони навчаються й іншим видам практичної діяльності: умивання, накривання на стіл, миття посуду, прибирання тощо. Діти виконують їх із точністю і старанням.

Педагог помітила, що чимало радості приносять дітям заняття в саду та ручна праця. Вона підкреслювала важливість догляду за рослинами і тваринами у вихованні позитивних рис особистості в маленьких дітей. М. Монтесорі також зауважувала, що для розвитку моторики неабияке значення має ручна праця – пластична робота або ліплення. Тому рекомендувала такі завдання: ліплення з глини невеличких ваз, цеглинок, черепків, глечиків, потім складніших витворів мистецтва: будиночків, тварин. Усе це діти вчаться прикрашати, що сприяє естетичному вихованню.

Важливого значення для розвитку м'язів, має гімнастика та ритмічні рухи. Серед гімнастичних вправ найважливішою педагог вважала так звану „мотузочку” – це лінія, проведена на землі крейдою, або на підлозі в приміщенні. Вчитель виконує вправи на лінії, діти наслідують його. Вони привчаються ходити по лініях, як по канату. Ходьба по лінії сприяє розвитку рівноваги. Педагог рекомендувала виконувати такі вправи під музику, поступово їх ускладнювала та урізноманітнювала, наприклад, супроводжувала пісеньками. Нею було помічено, що після таких вправ дитина зберігала рівновагу, її хода робилася вільною, красивою, впевненою, а постава і всі рухи набували особливої грації. Педагог зауважувала, що у ході виконання вправ на розвиток м'язів має панувати спокійна атмосфера, яка налаштовує на товариські відчуття та прагнення до взаємодопомоги. На сучасному етапі педагогами розроблені різноманітні „ігри на лінії”. За допомогою дидактичних матеріалів

відбувається як сенсорний, так і фізичний розвиток розумово відсталих дітей, формуються навички практичного життя, удосконалюється координація рухів, розвиваються м'язи. Працюючи з матеріалами для сенсорного розвитку, діти вчаться концентрувати увагу, мотивувати свої дії.

Пізніше М. Монтесорі виготовила три набори карток: гладенькі картки, наждачні картки та картки з тканини: два види бархату, два атласу; шовку, шерстяної тканини — від грубої до гладкої; лляної та бавовняної тканини.

Виховуючи відчуття дотику при роботі з серією наждачних і гладеньких карток, вчитель не тільки показує, як працювати з ними, але й втручається у роботу дитини: він бере в свою руку два пальчики дитини і легко проводить ними по поверхні дошки. При цьому вчитель не дає ніяких пояснень, а лише намагається спонукати дитину розпізнавати різні відчуття за допомогою руки. Вправи в обмацуванні роблять більш тонкими тактильні відчуття дитини і сприяють удосконаленню рухів кінчиків пальців.

Роботу з картками змінюють вправи із серією різноманітних тканин. Дитина практикується в обмацуванні матерій. Далі, із зав'язаними хусткою очима, розкладає однакові клаптики матерії парами. Закінчивши вправу, знімає хустку й перевіряє себе.

Для вправ на розвиток термічних відчуттів педагог користувалася набором металевих чашок, які наповнювала водою різної температури, та гладкими металевими посудинами. Температуру вимірювали термометром. Також пропонувалися різноманітні вправи з водою – холодною, теплою, гарячою.

Для виховання баричного відчуття (відчуття ваги, тиску) М. Монтесорі користувалася гладкими відшліфованими дерев'яними дощечками, 6 на 8 см, в товщину – 0,5 см, які були виготовлені з трьох сортів дерева: акації, горіха та ялини. Їх вага була 24 г, 18 г і 12 г. Дитина повинна взяти дощечку, покласти її легко на долоню біля основи витягнутих пальців і визначити вагу: найлегша, середньої ваги, найважча. Вправу можна виконувати із зав'язаними очима.

У процесі виховання відчуття смаку і нюху дитині пропонували понюхати свіжі квіти (фіалки, жасмин), після чого вона розпізнавала запах із зав'язаними очима і вгадувала назву квітки. Засвоювати різноманітні запахи можна й під час їжі. Смакуючи молоко, свіжий хліб, масло, дитина ознайомлюється із запахами цих продуктів. Для розпізнавання неприємних запахів можна підібрати зіпсовані продукти. Також у процесі виховання відчуття смаку можна пропонувати дитині спробувати гіркі, солодкі, кислі, солоні розчини, продукти з різними смаками: цукор, сіль, цукерки, лимон та інші.

Для розпізнання звуків М. Монтесорі використовувала серію свистків Піццолі; музичні інструменти: металофон на дві октави з молоточком, набір дзвіночків, барабан, фортепіано. Для розпізнавання відтінків шуму – шумові коробочки, наповнені більш чи менш дрібною сипучою речовиною (від піску до гальки та камінців різних розмірів), можна використовувати рис, манну крупу, дрібну квасолю, кусочки деревини. Коли вихователь трясє коробочку, дитина прислуховується до шуму. Потім вона повинна підібрати іншу коробочку з

таким же шумом. Робота продовжується, допоки всі коробочки не будуть складені попарно. Такі вправи розвивають сприймання і диференціацію різних шумів, а також сприяють розвитку дрібної моторики, слухової пам'яті та готують дитину до сприймання музики.

Дидактичні матеріали для розвитку відчуттів дають змогу навчитися розрізняти і засвоювати усі сторони властивостей предметів, розбиратися у ступенях цих властивостей. Так, наприклад, предмети можуть бути більш або менш високими чи низькими, широкими чи вузькими, товстими чи тонкими, звуки мають різні тони, кольори – різні відтінки. Працюючи з матеріалами, відбувається класифікація властивостей, що допомагає зробити доступними всі оточуючі речі. Світ, що оточує дитину, перестає бути хаосом для неї, все, що вона засвоює, зберігається у її розумі в певному порядку, і в майбутньому цей порядок не порушується, а збагачується новими знаннями.

Для засвоєння сенсорних еталонів розумово відсталими дітьми, спираючись на методику проведення уроку Е.Сегена, М.Монтессорі пропонувала здійснювати цю роботу в три етапи:  
асоціація сенсорного сприймання з назвою. Наприклад, ознайомлюючи із кольорами, вчитель пропонує дитині два кольори – червоний і синій. Показуючи червоний, ми говоримо: „Це – червоний”, синій: „Де – синій”. Далі кладемо перед дитиною на стіл;  
розпізнавання предметів за назвою. Ми говоримо дитині: „Дай мені червоний”, після чого: „Дай мені синій”;  
запам'ятовування назв предметів. Показуючи предмет, ми запитуємо дитину: „Якого він кольору?”.

Коли розумово відстала дитина робить помилку, необхідно звернути увагу дитини на це та переконати її в необхідності виправити помилку. Пристосування індивіда до середовища. Сенсомоторні вправи розвивають індивідуальність дитини, вміння самостійно мислити, спостерігати за середовищем, розуміти та правильно використовувати те, що її оточує. Сенсорне виховання тісно пов'язане з розвитком уяви, творчості, естетичним та моральним вихованням. За допомогою сенсорного виховання у дітей розвивається здатність сприймати дійсність, уміння зосереджувати свою увагу на дрібних деталях різноманітних предметів, і це стає матеріалом для розвитку уяви. Навчившись відчувати, враховуючи найтонші відмінності у стимулах, дитина може сприймати красу оточуючого у всій її гармонії і насолоджуватися цим. Робота із сенсорними матеріалами сприяє збагаченню словникового запасу, так як вчитель постійно вводить нові поняття, що відображають властивості предметів, а також впливає на розвиток інтелекту дитини. Тому сенсорне виховання є базою для вивчення математики та мови.

Питання трудового навчання дітей з розумовою відсталістю давно викликали інтерес у багатьох дефектологів, які різнобічно вивчили не тільки зміст цього предмету, але й взаємозв'язок трудової діяльності з розумовим розвитком (Е. Сеген, Ж. Демор, М. Монтессорі, В.П. Кащенко, О.М. Граборов та ін.). У дослідженнях вчені вказували на значний корекційно-розвивальний вплив праці на загальний, і зокрема фізичний, сенсорний розвиток дітей.

## **Рекомендації батькам, які виховують дитину з особливими потребами.**

Батьківська любов – джерело і гарантія емоційного благополуччя дитини, її психологічного та інтелектуального розвитку. Сприятливий психологічний клімат у сім'ї – основа позитивного розвитку дитини. Батькам потрібна реальна допомога й підтримка, щоб вивести дитину із замкнутого простору й залучити до повноцінного життя. Завдання батьків, які виховують дитину з особливими потребами:

1. Незважаючи на вади психофізичного розвитку дитини, ставитися до неї як до дитини з особливими потребами, яка вимагає спеціального навчання, виховання і догляду.

2. За допомогою спеціальних рекомендацій, порад та інструкцій дефектолога, соціального педагога, лікаря чи реабілітолога поступово і цілеспрямовано:

- навчати дитину альтернативних способів спілкування;
- навчати основних правил поведінки;
- прищеплювати навички самообслуговування;
- формувати вміння, що допоможуть подолати стреси;
- виявляти та розвивати творчі здібності;
- розвивати зорове, слухове, тактильне сприйняття.

3. Створювати середовище емоційної безпеки:

- дитина має виховуватися в атмосфері любові та добрих стосунків між усіма членами сім'ї;
- слід додержуватися постійного режиму дня;
- треба позбавитися небезпечних речей, предметів, що спричиняють у дитини страх чи іншу негативну емоційну реакцію.

4. Відвідувати групи підтримки і взаємодопомоги, де можна відверто висловлювати свої думки.

5. Батьки повинні навчитися:

- поважати дитину;
- сприймати її такою, яка вона є;
- хвалити й заохочувати до пізнання нового;
- стимулювати до дії через гру;
- не піддаватися всім примхам і вимогам дитини;
- бути реалістом щодо своїх можливостей;
- підтримувати і допомагати один одному;
- не забувати про себе, ставитися до себе позитивно й розвивати в себе почуття гумору;
- розмовляти з дитиною, слухати її, спостерігати за нею;
- не боятися щохвилини за її життя;
- брати тайм-аут.

## Література

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии .
2. Еременко И.Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. – К.:
3. Ілляшенко Т.Д. Чому їм важко вчитися? Методичний посібник присвячений питанням психолого – педагогічної допомоги молодшим школярам із труднощами у навчанні. – К.: Початкова школа.
4. Синьов В.М., Матвеева М.П., Рохліна О.П. Психологія розумово відсталі дитини. – К.: