

## **Діти з порушеннями інтелектуального розвитку**

**Терміном "розумова відсталість"** позначається непохитно виражене зниження пізнавальної діяльності дитини, що виникло на основі органічного ураження ЦНС. Ступінь ураження ЦНС може бути різної по тяжкості, локалізації та часу настання. Іншими словами, етіологія патологічного розвитку може бути найрізноманітнішою, а це, у свою чергу, викликає індивідуальні особливості фізіологічного, емоційно-вольового та інтелектуального розвитку розумово відсталого дитини.

**Причинами вродженої розумової відсталості** можуть бути різні фактори екзогенного (зовнішнього) і ендогенного (внутрішнього) характеру, що викликають органічні порушення головного мозку. До екзогенних факторів належать різні інфекційні захворювання матері в період вагітності (вірусні захворювання, краснуха, хвороба Боткіна та ін.).

До ендогенних патогенних чинників відносяться патологічна спадковість (розумова відсталість обох або одного з батьків), порушення хромосомного набору (хромосомна аберація), ендокринної системи (фенілкетонурія), несумісність складу крові матері і дитини по резус-фактору та ін.

Спеціальними клінічними дослідженнями було встановлено, що провідним симптомом вродженої розумової відсталості (олігофренії) є дифузне ураження кори великих півкуль головного мозку. При олігофренії має місце не тільки кількісне (дифузне) поразка всієї кори великих півкуль, а й якісне порушення нейродинамічних процесів в корі головного мозку.

Дифузне ураження кори головного мозку не виключає в ряді випадків її окремих локальних порушень. Все це обумовлює різноманітність порушень у пізнавальній діяльності і емоційно-вольовій сфері розумово відсталих дітей.

**За глибиною порушення розумова відсталість при олігофренії традиційно підрозділяється на три ступені: ідіотія, імбецильність і дебільність.**

Розумово відсталі діти розрізняються з точки зору вираженості дефекту, вимірюваного за ступенем загального психічного недорозвинення по тесту інтелекту Векслера в умовних одиницях

**Діти з легкими ступенями розумової відсталості (дебільність)** складають 75-80%. Їх рівень інтелектуального розвитку (IQ) становить 50-70 умовних одиниць. Після навчання в спеціальних школах або класах, що знаходяться при школах загального призначення, а також при навчанні за індивідуальним освітнім маршрутом в школах інтегративного (інклюзивного) виду багато з них можуть соціально адаптуватися, отримати нескладну професію і працевлаштую.

**Діти з середньою вираженістю відсталості (імбецильність)** представлені приблизно в 15% випадків. Їх рівень інтелектуального розвитку (IQ) становить від **20 до 50 умовних одиниць**. В даний час деякі з них (з помірною розумовою відсталістю (IQ 35-49) відвідують спеціальну школу (школа VIII виду), навчаються в спеціальних класах цієї школи. Є спроби навчання цієї групи дітей і в школах загального призначення за індивідуальною освітньою програмою з упором на формування життєвих компетенцій. Їх працевлаштування утруднено, хоча є й успішні випадки в цій області. Діти іншої групи з вираженою розумовою відсталістю (IQ, 20-34) опановують лише навичками самообслуговування і найпростішими трудовими операціями. Раніше такі діти в основному виховувалися в інтернатних закладах Міністерства соціального захисту населення, в даний час у зв'язку розвитком системи комплексної психолого-педагогічної та медичної допомоги сім'ям, які мають таких дітей, спостерігаються процеси

деінституалізації, тобто все більша кількість дітей з вираженою розумовою відсталістю виховуються в сім'ях.

**Глибоко розумово відсталі діти (ідіотія)** здебільшого донедавна довічно перебували в інтернатах Міністерства соціального захисту населення. В даний час все більшого їх число за бажанням батьків живуть у сім'ях. Їх загальна кількість - приблизно 5% від усіх розумово відсталих дітей. Мислення таких дітей практично повністю нерозвинене, можлива виборча емоційна прив'язаність таких дітей до близьких дорослим. Діти часто не опановують навіть елементарними навичками самообслуговування, їхні IQ менше 20 одиниць.

Роздільна розумово відсталих дітей за ступенем вираженості розумової відсталості практично доцільно і знаходить відображення в сучасних міжнародних класифікаціях хвороб.

### **Стратегія навчання**

Найбільш численною, перспективною та вивченою є група розумово відсталих дітей з легким ступенем розумової відсталості.

Однак знижений інтелект і особливості емоційно-вольової сфери цієї найбільш легкою з інтелектуальних порушень групи дітей не дозволяють їм опанувати програму загальноосвітньої масової школи. Вивчення та засвоєння навчального матеріалу з кожного предмету шкільної програми для цих дітей надзвичайно складно. Наприклад, опановуючи письмовій та усній промовою, поняттям числа, навичками рахунку, вони відчують болісні труднощі в розумінні зв'язків між звуком і буквою, безліччю і його числовим вираженням і т.п. Все це фізіологічно обумовлено недорозвиненням аналітико-синтетичної функції вищої нервової діяльності, порушеннями фонематичного слуху і фонетико-фонематичного аналізу. Засвоєння навіть елементарних (в обсязі початкової школи) математичних знань вимагає досить високого ступеня абстрактного мислення, а оскільки ця функція при розумової відсталості порушена, вони з великим трудом опановують найпростішими математичними операціями.

Відсутність вміння встановлювати адекватні причинно-наслідкові залежності призводить до серйозних ускладнень навіть у вирішенні відносно простих арифметичних завдань. Недостатній розвиток здібностей до встановлення і розумінню тимчасових, просторових і причинно-наслідкових відносин між об'єктами і явищами не дозволяє розумово відсталим дітям засвоювати в обсязі масової загальноосвітньої школи матеріал по всіх основних предметів гуманітарного та природничо-наукового циклів.

Соматичні порушення, загальна фізична ослабленість (особливо на ранніх роках навчання), порушення моторики, властиві більшості дітей, а також особливості емоційно-вольової сфери, системи спонукальних мотивів, характеру і поведінки в значній мірі обмежують їхні можливості і в освоєнні програми з фізичної культури та дисциплін художньо-графічного циклів, ускладнюють вибір профілю їх наступної професійно-трудової діяльності.

Розвиток розумово відсталої дитини з перших днів життя істотно відрізняється від розвитку нормальних дітей. У багатьох затримується розвиток прямостояння, тобто вони починають значно пізніше тримати голову, сидіти, стояти, ходити. Ця затримка у багатьох дітей буває досить істотною і може захоплювати не тільки весь перший, але і другий рік життя дитини.

Як правило, у всіх розумово відсталих дошкільнят спостерігається відсутність або значне зниження інтересу до навколишнього, загальна патологічна інертність, що, однак, не виключає крикливості, неспокою, дратівливості і расторможенности. Надалі у них не виникає інтерес до іграшок, підвішеним над ліжечком або перебувають в руках дорослого.

Не відбувається і своєчасного переходу до спілкування з дорослими на основі спільних дій з іграшками, не виникає нова форма спілкування, властива дитячого віку в нормі, - жестовая. Це позначається на розвитку перших дій з предметами (хапання) і сприйняття, тісно пов'язаного в цей період з хватаниєм. Не розвиваються своєчасно і передумови розвитку мовлення: предметне сприйняття і предметні дії, спілкування з дорослими і, зокрема, Доречевое засоби спілкування. Спостерігається недорозвинення артикуляційного апарату і фонематичного слуху, в результаті у розумово відсталих дітей не виникає своєчасно не тільки лепет, але й гуління. Це процеси рефлекторні, в нормі вони з'являються в найперші місяці життя дитини, протікають в основному незалежно від умов навколишнього середовища, від впливу дорослих і пов'язані безпосередньо зі станом ЦНС.

В цілому розумово відсталий дитина в ранньому віці має суттєві відхилення у психічному та мовленнєвому розвитку.

У той же час тенденції розвитку розумово відсталої дитини ті ж, що і нормотипічних однолітків. Багато що в їхньому розвитку - відставання в оволодінні предметними діями, розвиток мови і пізнавальних процесів - значною мірою носить вторинний характер. При правильній організації життя розумово відсталої дитини, що вимагає можливо більш раннього включення спеціального навчання і виховання, багато дефектів розвитку можуть бути скориговані і попереджені.

Перцептивні дії у розумово відсталих дітей починають формуватися в дошкільному віці. На основі з'явився у дитини інтересу до предметів, іграшок виникають і найпростіші уявлення про їх властивості і відносинах. У цьому плані переломним роком для розумово відсталої дитини є п'ятий рік, коли діти вже можуть робити вибір за зразком: за кольором, формою, величиною. У окремих дітей є також поступ у розвитку цілісного сприйняття. Однак все це проявляється скоріше як тенденція розвитку. До кінця дошкільного віку лише дещо більше половини розумово відсталих дітей досягають рівня розвитку сприйняття, характерного для початку дошкільного віку у нормотипічних дітей.

Іншою важливою стороною чуттєвого пізнання є наочне мислення, тісно пов'язане з процесом сприйняття. Для розумово відсталих дошкільнят характерно відставання в темпі розвитку наочно-дієвого мислення. Далеко не всім дітям до кінця дошкільного періоду виявляється доступним виконання навіть таких практичних завдань, в яких дія, виконане рукою або знаряддям, прямо спрямоване на досягнення практичного результату, тобто на переміщення предмета, його використання або зміну. Особливо слід зазначити, що на відміну від нормально розвиваються дітей у розумово відсталих зміни, які відбуваються з віком у розвитку наочно-дієвого мислення, без спеціального навчання незначні. До кінця дошкільного віку у них фактично відсутня можливість вирішення наочно-образних завдань.

Елементарне словесно-логічне мислення у розумово відсталих дошкільнят розвивається уповільнено і має якісну своєрідність. По-іншому, ніж в нормі, складається співвідношення наочного і словесно-логічного мислення.

Гра у молодшому дошкільному віці може виникнути тільки на основі предметної діяльності на певному рівні її розвитку. Однак у розумово відсталих дітей до початку дошкільного віку фактично зовсім не виникає предметна діяльність. Їх дії з предметами залишаються на рівні маніпуляцій, в більшості випадків неспецифічних. Інтерес дітей до предметів, зокрема до іграшок, виявляється короткочасним, тому що збуджується лише їх зовнішнім виглядом.

Після п'яти років в грі з іграшками у розумово відсталих дітей все більше місце починають займати процесуальні дії. Однак справжньою гри не виникає. Без спеціального навчання провідною діяльністю у розумово відсталої дитини є не ігрова, а предметна. У

грі спостерігається стереотипність, формальність дій, відсутня задум, немає елементів сюжету. Діти не використовують предмети-заступники, тим більше вони не можуть заміщати дії з реальними предметами зображенням дій чи промовою. У розумово відсталій дитини без спеціально організованого навчання в грі не розвиваються і функції мови. Відсутня не тільки плануюча або фіксує мова, але, як правило, і сполучена.

Продуктивна діяльність у розумово відсталих дошкільнят поза спеціально організованого навчання практично не виникає; не з'являються конструктивні вміння; не виникає предметний малюнок. При навчанні без урахування особливостей розвитку цієї категорії дітей предметні малюнки можуть з'явитися, але вони, з одного боку, примітивні, фрагментарні, не передають цілісного образу предмета, спотворюють його форму і пропорції, а з іншого - являють собою засвоєний дитиною графічний штамп, який не відбиває для нього реальний предмет. Особливо показовим є той факт, що діти, навіть вміють малювати, не використовують у своїх малюнках колір ні як засіб зображення, ні як засіб емоційної виразності.

Елементи трудової діяльності (насамперед навички самообслуговування) у розумово відсталих дошкільнят починають формуватися під впливом вимог оточуючих. Цей процес вимагає значних зусиль з боку батьків і вихователів, тому в сім'ї, як правило, йдуть по лінії найменшого опору - батьки самі роздягають, одягають, годують дитину. Однак є сім'ї, в яких батьки намагаються ставити перед дитиною певні вимоги і домагаються деяких успіхів. У зв'язку з цим розумово відсталі дошкільнята мають різний рівень оволодіння навичками самообслуговування, але сам характер умінь і навичок заслуговує більш детального розгляду. Пов'язані з самообслуговуванням руху у дітей невпевнені, нечіткі, часто уповільнені або, навпаки, безладно метушливі, недостатньо цілеспрямовані. Сильно виражена неузгодженість рухів обох рук. У ряді випадків навіть у старших дошкільників немає розуміння послідовності і логіки всіх дій, що входять в навичку. Наприклад, при умовно діти беруть сухе мило і, не намочивши, кладуть його на місце, а потім відкривають кран. Страждає і характер кожного окремо взятого дії, що входить до складу навичку. Наприклад, вміючи користуватися ложкою, дитина тримає її, затиснувши в кулак, набирає непомірне кількість їжі і більшу її частину розливає, не доносячи до рота.

З погляду сформованості елементів трудової діяльності розумово відсталі діти старшого дошкільного віку являють собою ще більш неоднорідну категорію. Однак ті з них, до кого висувалися послідовні вимоги з урахуванням їх індивідуальних особливостей, оволодівають навичками самообслуговування, що свідчить про достатню потенційної можливості розвитку практичної діяльності цієї категорії дітей.

У розумово відсталих дошкільнят розвиток мовлення істотно відрізняється від розвитку мови у їх нормально розвиваються однолітків. Відставання в розвитку мови починається в відсталих дошкільнят з дитинства і продовжує накопичуватися в ранньому дитинстві. Відповідно до початку дошкільного віку у них немає готовності до засвоєння мови. Не сформовані такі передумови мовного розвитку, як предметна діяльність, інтерес до навколишнього, потреби в спілкуванні з дорослими, не сформований фонематичний слух, недостатньо розвинений артикуляційний апарат. Багато розумово відсталі діти не починають говорити не тільки до початку дошкільного віку, а й до чотирьох-п'яти років. Для більшості розумово відсталих дітей розвиток мови в дошкільному віці тільки починається. Перші слова з'являються у них після трьох років, фрази - до кінця дошкільного віку.

З погляду розвитку мови розумово відсталі дошкільнята являють собою дуже неоднорідну категорію. Серед них є діти, які зовсім не розмовляють, і діти з формально досить добре розвиненою мовою. Але всіх їх об'єднує обмежене розуміння зверненої мови,

прихильність до даної ситуації, з одного боку, і відірваність мови від діяльності - з іншого. Мова не відображає справжніх інтелектуальних можливостей дитини, не може служити повноцінним джерелом передачі дитині знань.

Фразова мова дітей, у яких вона формується, відрізняється великою кількістю фонетичних та граматичних спотворень. Оволодіння граматичною будовою мови протягом дошкільного віку, як правило, не відбувається. Особливо страждає зв'язність мовлення. Однією з характерних особливостей виявляється при цьому стійке порушення узгодження числівників з іменниками.

Пасивний словниковий запас значно перевищує активний, але це стосується, як правило, сприйняття окремих ізольованих слів. Є слова, які розумово відсталий дитина вимовляє з опорою на картинку, але не розуміє, коли їх вимовляє інша людина поза звичній ситуації. Це свідчить про те, що у розумово відсталих дошкільнят тривало зберігається ситуативне значення слова. Семантичне навантаження слова у них значно менше, ніж у нормально розвиваються однолітків.

Без спеціального навчання у розумово відсталих дошкільнят зовсім не розвивається регулююча функція мови. В окремих випадках може спостерігатися сполучена мова, але зовсім не виникає відображена та плануюча. Сполучена мова часто справляє враження не співвіднесеної з даною ситуацією. У багатьох випадках спостерігається ехолоалічна мова.

Мова розумово відсталих дошкільнят настільки слабо розвинена, що не може здійснювати свою найважливішу функцію - комунікативну. На жаль (і це характерно для розумово відсталих дошкільнят, на відміну, наприклад, від дошкільнят з порушенням слуху), недорозвинення комунікативної функції мови не компенсується та іншими засобами спілкування, зокрема мимико- жестикуляторними. Амімічне (позбавлене миміки) особа, погане розуміння жесту, вживання лише примітивних стандартних жестів характерно для даної категорії дітей.

Таким чином, без спеціального дошкільного навчання і виховання розумово відсталі діти приходять до шкільного віку з істотними мовними порушеннями.

У розумово відсталій дитини в ранньому дитинстві не складаються ті передумови розвитку особистості, які забезпечують нормальне формування особистості у його однолітків. Такі передумови лише починають виникати в старшому дошкільному віці. Природно, що в цьому випадку особистість розумово відсталого дошкільника формується з великими відхиленнями як у строках та темпах розвитку, так і якісно.

До початку дошкільного віку, коли у нормально розвивається дитини трьох років починає розвиватися власне "Я", у розумово відсталій дитини практично ще немає ніяких особистісних проявів. Його поведінка носить мимовільний характер. У той же час, після чотирьох років, коли у розумово відсталих дітей починає розвиватися інтерес до навколишнього, формуються елементарні дії з предметами, ми можемо спостерігати у них і виникнення перших проявів самосвідомості, відділення свого "Я", які знаходять вираз, як правило, в негативних реакціях на зауваження, осуду, невдачу. Систематичне переживання неуспіху веде до формування патологічних рис особистості - відмови від будь-якої діяльності, пасивності, замкнутості, агресивності або, навпаки, запобіганні перед дорослим або більш сильним. З'являються догідливість, негативізм, озлобленість.

Зовсім по-іншому, ніж в нормі, складається у розумово відсталих дошкільнят спілкування з дорослими і однолітками. Обмеженість коштів спілкування (як мовних, так і немовних), нерозуміння ігрової ситуації ведуть до того, що розумово відсталі діти стають відстороненими в колективі однолітків. Бажання самоствердитися, характерне для дітей цього віку, набуває патологічних форм: з одного боку, вони стають озлобленими і можуть поводитися жорстоко по відношенню до слабших, а з іншого боку, розвивається комплекс

неповноцінності робить їх ще більш знедоленими в середовищі однолітків. У поведінці розумово відсталих дошкільнят, як правило, превалюють миттєві бажання, імпульсивні дії.

### **При роботі з дітьми з особливими потребами необхідно дотримуватись такої стратегії**

- пропонувати дітям безпечне місце, звідки вони могли б спостерігати за діяльністю інших;
- додержуватись усталеного розпорядку дня, постійного порядку дій;
- сприяти залученню дітей до групової діяльності;
- використовувати позитивні підкріплення (посмішка, кивок головою, поплескування по спині);
- звертати увагу на зусилля, а не на результат;
- обмежувати рівень шуму та візуальної стимуляції;
- давати чіткі вказівки;
- вчити дитину контролювати свої дії;
- давати дитині можливість діяти самостійно.

### **Рекомендації батькам, які виховують дитину з інтелектуальними порушеннями**

1. Безумовно приймайте дитину: любіть її не за те, що вона гарна, розумна, відмінно навчається, допомагає батькам, а просто за те, що вона є.

2. Підтримуйте в дитині позитивне ставлення до себе: з цією метою висловлюйте їй свою любов, визнання її успіхів та досягнень, властивих їй здібностей та індивідуальних особливостей.

3. Ставтеся до дитини з повагою, не принижуйте її особистість, що формується. Не використовуйте у спілкуванні з дитиною накази, команди, погрози, звинувачення, висміювання.

4. Не втручайтеся у справу, якою зайнята дитина, якщо вона не просить допомогу. Своїм невтручанням ви повідомляєте їй «З тобою все гаразд! Ти, звісно впораєшся!».

5. Якщо дитині важко і вона готова прийняти допомогу дорослого, необхідно обов'язково допомогти їй. При цьому візьміть на себе тільки те, що дитина не може виконати сама.

6. Поступово, але неухильно, знімайте з себе турботу та відповідальність за особисті справи вашої дитини та передавайте відповідальність за них їй.

7. Дозволяйте вашій дитині стикатися з негативними наслідками своїх дій чи бездіяльності. Тільки тоді вона буде дорослішати та вчитися відповідати за своє життя, свої вчинки.

8. Якщо у дитини виникла емоційна проблема і вона хоче розповісти вам про неї, активно вислухайте її. Обов'язково поверніться до неї обличчям, намагайтеся, щоб її і ваші очі були на одному рівні. Дайте дитині змогу висловитися, не переривайте її мову запитаннями. Сигналізуйте їй про те, що ви її слухаєте, перефразовуючи її ж твердження.

9. Якщо дитина викликає у вас своєю поведінкою негативні переживання, повідомте їй про це.

10. Гасіть в собі будь-які спалахи гніву, роздратування. Там, де починається роздратування, закінчується любов.

11. Не вимагайте від дитини неможливого чи того, що важко виконати. Співвідносьте свої очікування з можливостями дитини.

12. Використовуйте у повсякденному спілкуванні привітні фрази: «Мені добре з тобою. Я радий (рада) тебе бачити. Дуже добре, що ти в мене є. Я за тобою скучила (скучив)».

13. Щоденно не менше чотирьох-восьми разів обнімайте, погладжуйте, притискайте до себе свою дитину. І вона буде почувати себе улюбленою і захищеною у великому та невідомому світі.

14. Від батьків величезною мірою залежить успішність розвитку дитини з психофізичними обмеженнями. Але батьки повинні знати особливості своєї дитини й уміти працювати з нею.

15. Потрібно знайти шляхи й можливості догляду за хворою дитиною, її виховання й навчання. При цьому важливо не намагатися «нормалізувати» дитину, оскільки невдача призведе до трагедії.

16. Батькам слід спілкуватися з іншими батьками, які також мають хвору дитину. Це допоможе їм легше переносити своє горе, подолати відчуття безпорадності й самотності.

17. Любіть вашу дитину та грайтеся з нею, виховуйте вашого сина або доньку так, нібито вони звичайні діти. Подорожуйте з вашою дитиною, читайте разом, отримуйте задоволення.