

О. Кочерга

Психофізіологія дітей з особливими потребами



ШКІЛЬНИЙ
СВІТ
ЕКСПЕРТ
у галузі освіти

Бібліотека «Шкільного світу»

Дитинство — швидкоплинна мить людського життя, але саме воно визначає долю подальшого життя людини.

Досить непросто адаптуватись до світу дитині з обмеженими можливостями організму. Звичайно, це нелегка задача, але можлива і часто навіть успішна, головне — не опускати руки та відчувати розуміння та підтримку у будь-яких проявах від батьків, близьких і педагогів.

Ця книжка про різні категорії дошкільників з особливими освітніми потребами: з синдромом Дауна, з порушеннями розумового розвитку, із затримкою психічного розвитку, аутичних дітей. Читачі переконуються, що ці діти, як усі інші, але живуть у власному світі.

Представлені матеріали допоможуть Вам пізнати особливості їх «таємного життя», привернути увагу до потреб таких дітей і зробити їхній світ доступнішим для інших.

Пам'ятайте, що всі ми — діти Божі, тож допоможіть маляткам, які цього потребують більше за інших, розкрити свої потенційні можливості.

ПОЛЮБІТЬ НАШІ КНИЖКИ ТАК, ЯК ЛЮБИМО ЇХ МИ!

Олександр Кочерга
**ПСИХОФІЗІОЛОГІЯ
ДІТЕЙ
З ОСОБЛИВИМИ
ПОТРЕБАМИ**

Дитячий садок. Бібліотека

УДК 159.91-056.2/.4(075)
ББК 88.3я7
К75

Редакційна рада:
Т. Вороніна, І. Стеценко,
М. Мосієнко — канд. філол. наук, Г. Кузьменко, О. Шатохіна

Рецензенти:

О. М. Кокун, завідувач лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, професор;

В. В. Клименко, професор кафедри психології Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», доктор психологічних наук;

О. Ф. Хміляр, доцент кафедри військової педагогіки та психології Національного університету оборони України, заступник начальника кафедри, кандидат психологічних наук

Кочерга О. В.

К75 Психологія дітей з особливими потребами / Олександр Кочерга. — К.: Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2012. — 128 с. — (Бібліотека «Шкільного світу»).

ISBN 978-966-451-000-1.

ISBN 978-966-2753-06-6.

У книжці розглянуто психофізіологічні особливості дії дітей з особливими потребами, які викликані генетичними та фізичними порушеннями розвитку; означено шляхи гармонізації особливих потреб дитини з умовами навчання та виховання; представлено шляхи компенсації умов розвитку дітей з урахуванням особливостей їх проявів.

Для слухачів курсів підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти, вихователів, учителів, медичних сестер ДНЗ, практичних психологів, соціальних педагогів та батьків.

УДК 159.91-056.2/.4(075)
ББК 88.3я7

ISBN 978-966-451-000-1 (6-ка «Шк. світу»)
ISBN 978-966-2753-06-6

© Кочерга О. В., упорядкування, 2012
© ТОВ «Редакції газет з дошкільної та початкової освіти»,
дополіграфічна підготовка, 2012

ЗМІСТ

Слово до читача.....	5
Вступ	7
Дитина з порушеннями психофізичного розвитку — хто вона?.....	9
Сили, які можуть змінити розвиток дитини.....	13
Діти, яких позначило сонце.....	21
Психофізіологічні особливості дітей з синдромом Дауна.....	23
Діти з синдромом Дауна після народження.....	28
Легідність та терпіння як ключ до контакту.....	29
Рух і розвиток дітей з синдромом Дауна.....	31
Особливості життя дошкільників з синдромом Дауна.....	35
Ігри розуму	39
Світ дитини з порушеннями розумового розвитку	40
Допомога дитині, коли «потенціал розуму тьмяніє»	52
Емоційний контакт та співпраця.....	53
Допомога у засвоєнні суспільного досвіду.....	55
Інтелектуальний розвиток дошкільника в умовах обмежень потужності дії розуму	59
Світ, в якому живе одна дитина, або Прилюдна самотність.....	73
Аутизм як він є.....	74
Портрет аутичної дитини.....	79
Як виявити аутичну дитину.....	82
Як допомогти аутичній дитині.....	83
Як грати з аутичними дітьми.....	89
Діагностика і корекція раннього дитячого аутизму	90
Що чекає у майбутньому дошкільника-аутиста	93

Коли дитина затримується на старті життя	94
Затримка психічного розвитку дошкільника	95
Причини виникнення затримки психічного розвитку у дошкільника	97
Прояви затримки психічного розвитку у дошкільників	100
Особливості пізнавальної активності	101
Особливості розвитку особистості	104
Корекція затримки психічного розвитку дітей дошкільного віку	105
Чуттєвий досвід: один крок уперед — два назад	113
Підготовка дитини до школи: попередження небезпек	116
Погляд у світ крізь «зашорені» вікна та за відсутності руху	119
Післямова, або Думки про вічне	125

СЛОВО ДО ЧИТАЧА

Шановні читачі, у попередніх книжках (Психофізіологія раннього дитинства. — К.: Шкільний світ, 2006. — 120 с.; Психофізіологія дітей 1—3-х років. — К.: Шкільний світ, 2006. — 128 с.; Психофізіологія дітей 4—5-ти років. — К.: Шкільний світ, 2007. — 128 с.; Психофізіологія дітей шостого року життя. — К.: Шкільний світ, 2007. — 128 с. та Психофізіологія шестирічних першокласників і адаптація до школи. — К.: Шкільний світ, 2010. — 128 с.; Психофізіологія творчості дітей. — К.: Шкільний світ, 2011. — 128 с.) ми зупинились на природних процесах розвитку душі та тіла дитини в період найактивніших змін за все життя людини в умовах норми.

У цій книжці розглядаються психофізіологічні особливості дії дітей з особливими потребами, коли вони розвиваються в умовах обмежених потенціалів організму; означено шляхи становлення та розвитку дітей в умовах їх особливих потреб; представлено шляхи розширення психофізіологічних потенціалів, які є обмеженими для більш повного використання творчих ресурсів таких дітей.

Початок життя має бути життєствердним, насиченим позитивом, вірою у подолання всіх найбільш складних процесів становлення та розвитку власних потенцій дитини. Особливо за умови, коли природа обмежує можливості тіла та душі у розкритті творчого потенціалу. Досить непросто адаптуватись до світу дитини з обмеженими можливостями організму. Звичайно, це нелегка задача, але можлива і навіть часто успішна, головне — не опускає руки та відчувати розуміння та підтримку у будь-яких проявах від батьків, близьких і педагогів.

Світ дитинства — це велика і часто не захищена від зовнішніх обставин «планета», яка живе за власними законами у власному часі, просторі та летить відомою тільки їй орбітою. Іноді може здатися, що нам відомо, куди проляже її шлях. Між тим варто не забувати, що може статись найнесподіваніше — різкі повороти розвитку можуть бути викликані змінами у фізичному, психічному розвитку, та й навколишніми змінами.

Світ дитинства може змінюватись, коли розвиток дитини йде не за загальною «генетично вивіреною схемою», відпрацьована не за одне тисячоліття, а за особливою траєкторією психофізичного розвитку,

притаманною виключно цій дитині. Найбільше це стає впадає у вічі оточуючим, коли дитина має особливі потреби, що можуть обмежувати її можливості у використанні власних потенціалів тіла чи створювати своєрідні умови використання можливостей власної психіки.

Ми часто стаємо свідками несподіваних явищ у житті дитини, на які маємо швидко та адекватно реагувати, давати виважені відповіді на запитання. Маємо надію, що запропонована книжка стане поради-ком та своєрідним компасом у розумінні особливостей світу дітей, які нестандартно використовують свої потенціали та здібності.

Усвідомлюючи це, педагоги та батьки мають допомогти зробити світ більш комфортним для таких дітей, відкрити їх можливості та допомогти усім довкола краще зрозуміти їх прагнення. Сучасний світ стає більш уважним до дітей з особливими потребами, але водночас залишається ще бар'єр нерозуміння та упередженості між ними до них. Досить тривалий час такі діти лишалися поза увагою широких верств суспільства, живучи у спеціальних, часто закритих для сторонніх освітніх закладах. Тому в суспільній свідомості зберігається досить обережне, стримане, а іноді й підозріле ставлення до них та їхніх потреб. Часто через необізнаність дорослі намагаються «захистити» власних дітей від зустрічі з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку. Все це говорить про те, що суспільство треба інформувати про життя та особливості таких дітей, готувати до зустрічі з ними.

Підготувати суспільство до усвідомлення, що діти з особливими потребами повинні мати рівні з іншими можливості для успішного старту в житті, — це важлива і необхідна місія. Але для цього знадобиться певний час, виховання свідомої толерантності, терпіння у роз'ясненні потреб та особливостей взаємодії таких дітей зі світом, який їх оточує. Ми маємо бути терплячими, обережними, уважними, поблажливими, відкритими та готовими до взаємодії з такими дітьми. Пам'ятаймо, що всі ми — діти Божі, і допоможемо малюкам, які цього потребують більше за інших, розкрити свої потенційні можливості.

З повагою **Олександр КОЧЕРГА**,
заступник директора ІППО

Київського університету імені Бориса Грінченка, канд. психол. наук

ВСТУП

Дитинство — швидкоплинна мить людського життя. Але при всій своїй обмеженості в часі вона визначає долю подальшого життя людини. Ось чому педагоги і батьки мають розуміти всю палітру проявів дитинства, якою наділила природа людину. Ці прояви різноманітні і часто є такими, що виходять за межі знайомих, «усталених» схем «нормального» розвитку та дозрівання особистості дитини. Саме тому вважаємо за необхідне познайомити шановних читачів зі світом дітей, які мають особливі потреби.

Розмову про світ дитинства дітей з особливими потребами слід почати з того, щоб нагадати усім нам просту істину: «Всі говорять про норму, але ніхто не може точно відповісти, хто до неї відноситься». Пам'ятаймо про це, ведучи мову про дітей з особливими потребами. Важливо усвідомити, що кожна дитина, не залежно від особливостей свого психофізіологічного розвитку, повинна мати можливості розкрити себе, показати світу свої природні потенції, реалізувати свої творчі задуми.

За офіційними даними департаменту медичної статистики Міністерства охорони здоров'я України, у нашій державі 135 773 тис. дітей мають порушення психофізичного розвитку, що становить 1,5 % від загальної кількості дітей країни. Як свідчать аналітичні матеріали, ці показники значно менші від середньосвітових. Зокрема, за даними Європейської академії з вивчення питань інвалідності, показник дитячої інвалідності (важкі дитячі патології) у розвинених країнах коливається у межах 2,5 % від загальної кількості дітей.

Окрім цього, ще близько 8 % дітей мають психофізичні порушення, які спричинені розладами слуху, комунікації, інтелекту, поведінки тощо. Водночас за даними психолого-медико-педагогічних консультацій, що функціонують в Україні, дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, в нашій країні понад 1 млн (12,2 % від загальної кількості дітей у країні). Такі статистичні дані значно відрізняються від показників офіційної медичної статистики, відповідають середньосвітовим показникам та мають неупереджений характер, оскільки зібрані оперативними службами, що надають допомогу на місцях.

Нині в Україні функціонує 396 спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, де навчається 54,1 тис. дітей (за даними МОНмолодьспорту України). Окрім цього, у системі МОНмолодьспорту України функціонує близько 40 навчально-реабілітаційних центрів для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, 142 спеціальні дошкільні навчальні заклади та 1200 спеціальних груп у дошкільних навчальних закладах загального типу, де навчається близько 45 тис. дошкільників.

У підпорядкуванні МОНмолодьспорту України функціонує 298 реабілітаційних центрів, з них 208 центрів ранньої реабілітації дітей з порушеннями розвитку, 90 — медико-соціальної та професійно-трудова реабілітації. Реабілітаційні послуги діти одержують також у 46 центрах соціально-психологічної реабілітації, підвідомчих МОНмолодьспорту України.

Водночас в Україні немає повного статистичного державного обліку дітей, які мають порушення психофізичного розвитку, причинами цього є міжвідомчі бар'єри, відсутність єдиної категоризації, різні підходи до проведення обліку таких дітей тощо. Тому в сучасних умовах переходу суспільства від закритості проблем дітей з особливими потребами до розкриття їх можливостей потрібно створити всі умови для реалізації їх потреб у навчанні. Таким чином діти з особливими потребами повинні мати всі шанси отримати якісну освіту і бути готовими реалізувати свої потенційні можливості.

Ми, дорослі, не повинні ділити дітей на своїх і чужих, а захистити та зрозуміти кожного малюка — наш моральний та духовний обов'язок, наша головна місія. Саме в наших дітях народжуються, проростають і відображаються контури майбутнього світу. Їхнє щасливе дитинство — запорука щастя і комфорту завтрашнього дня, а отже — і гармонії світу в цілому.

ДИТИНА З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ — ХТО ВОНА?

Понад півстоліття у психолого-педагогічній науці та практиці, серед назв осіб (зокрема дітей) з порушеннями психофізичного розвитку використовувались такі терміни, як «дефективна дитина», «аномальна дитина», «дитина з вадами (чи порушеннями) розвитку». Нині в усьому світі ведеться пошук найгуманнішої термінології щодо дітей, які мають порушення в розвитку. Це широко вживані, але досить невизначені терміни: «діти групи ризику», «діти з особливими освітніми потребами», «діти, що погано адаптуються», «діти, котрі мають особливі права», «діти з обмеженими можливостями здоров'я».

В останні десятиліття все частіше і більше використовується термін «діти з особливими освітніми потребами». Найбільш усталеним на сьогодні у вітчизняній літературі та державних документах є поняття «діти з порушеннями психофізичного розвитку».

До речі, як би не називалася дитина з порушеннями психофізичного розвитку, слід зазначити, що в кожному терміні єдина суть, яку можна викласти наступним чином: **ця дитина — це не менш розвинена, а своєрідно, інакше розвинена дитина.** *Пам'ятаємо про це, працюючи із дітьми з особливими потребами.*

Отже, за твердженням відомого психолога Л. Виготського, «...дефективна дитина — якісно відмінний, своєрідний тип розвитку. Як з кисню та водню виникає не суміш газів, а вода, так само особистість дитини з розумовими порушеннями є щось якісно інше, ніж звичайна сума недорозвинених функцій та властивостей. Дитина, розвиток якої ускладнений дефектом, не є просто менш розвинена, ніж її нормальні однолітки, діти, а інакше розвинена». Тобто коли використовують терміни «аномальна дитина», «дитина з вадами чи порушеннями розвитку», то це означає тільки одне — що дитина має **своєрідний розвиток**.

Відповідно до порушення чи дефекту, що переважає, особи з порушеннями психофізичного розвитку поділяються на категорії, а їх назви конкретизуються. Залежно від того, дитина з якими порушеннями

розвитку вивчається, спеціальна психологія поділяється на відносно самостійні галузі психології. У зв'язку з цим необхідно розглянути класифікацію порушень психофізичного розвитку.

Одна з перших класифікацій, яка пов'язувалася з уявленням про локалізацію пошкодження у рефлекторній дузі за І. Сеченовим, була представлена у працях Л. Виготського. Він зазначав, що «будь-який дефект слід розглядати з огляду на його відношення до центральної нервової системи та психічного апарату дитини. У діяльності нервової системи розрізняють три окремі апарати, що виконують різні функції: *сприймальний апарат* (пов'язаний з органами чуття: дотик, нюх, смак, слух, рівновага, зір), *робочий* (пов'язаний з робочими органами тіла, м'язами, залозами: а) *внутрішньої секреції*: гіпофіз; епіфіз (шишкоподібна залоза; тимус (вилочкова, загрудинна); щитовидна; надниркові залози; б) *зовнішньої секреції*: сальні; слинні, потові, молочні, слізні, мускусні, печінка, залози шлунково-кишкового тракту) та *центральна нервова система*.

Недоліки кожного з трьох апаратів по-різному впливають на розвиток дитини та її виховання. Відповідно до цього слід розрізняти *три основні типи дефектів*: пошкодження чи недостатність сприймальних органів (сліпота, глухота, сліпоглухота), пошкодження чи недостатність частин робочих органів (каліки) та недостатність чи пошкодження центральної нервової системи (розумова відсталість).

Традиційно вирізняють дітей з такими порушеннями психофізичного розвитку: з порушеннями аналізаторів; розумово відсталих дітей та із затримкою психічного розвитку; тяжкими порушеннями мовлення; опорно-рухового апарату; комбінованим дефектом; викривленим розвитком.

Окрім того, виділяються також *педагогічно запущені діти* та з *порушеннями емоційно-вольової сфери психіки*.

Інша класифікація запропонована відомим психологом-дослідником аномального розвитку людини, творцем оригінальної класифікації порушень психічного розвитку В. Лебединським. Усі порушення розвитку він поділяв на шість видів дизонтогенезу (тобто порушення онтогенезу — розвитку людини упродовж життя):

Стійкий недорозвиток. Характеризується раннім пошкодженням, незрілістю мозкових структур. Прикладом стійкого недорозвитку є олігофренія.

Затриманий розвиток. Характеризується затриманим темпом розвитку пізнавальної та емоційно-вольової сфер. Приклад затриманого розвитку — затримка психічного розвитку (ЗПР), варіантами якої є: конституційна (гармонійний інфантилізм), соматогенна, психогенна, церебральна (церебрально-органічна).

Пошкоджений розвиток. Характеризується пошкодженням розвитку після 2—3 років. Прикладом пошкодженого розвитку є органічна деменція.

Дефіцитарний розвиток. Характеризується тяжкими порушеннями окремих аналізаторних систем: зору, слуху, мовлення, опорно-рухового апарату.

Викривлений розвиток. Спостерігається поєднання загального, затриманого, пошкодженого та прискореного розвитку окремих психічних функцій. Прикладом викривленого розвитку є дитячий аутизм.

Дисгармонійний розвиток. Характеризується диспропорційністю розвитку в емоційно-вольовій сфері. Прикладом дисгармонійного розвитку є психопатія, патологічне формування особистості.

Усі ці види дизонтогенезу поділяються на **три основні групи**:

I група — відхилення за типом ретардації (затриманий розвиток) та дисфункції дозрівання. Цю групу становлять: загальний стійкий недорозвиток (розумова відсталість); затриманий розвиток.

II група — відхилення за типом пошкодження. Групу становлять: пошкоджений розвиток (органічна деменція); дефіцитарний розвиток (тяжкі порушення аналізаторних систем: зору, слуху, опорно-рухового апарату, мовлення; розвиток в умовах хронічних соматичних захворювань).

III група — відхилення за типом асинхронії з перевагою емоційно-вольових порушень. До групи належать: викривлений розвиток (ранній дитячий аутизм); дисгармонійний розвиток (психопатія).

Відповідно різні галузі спеціальної психології (*психологія особи з порушеннями інтелектуального розвитку*). Сюди зараховують розумово відсталих дітей, а також дітей із ЗПР; *тифлопсихологія* — психологія осіб з порушеннями зору; *сурдопсихологія* — психологія осіб з порушеннями слуху; з мовленнєвими порушеннями; з порушеннями опорно-рухового апарату; з порушеннями емоційно-вольової сфери і соціальної поведінки) вивчають своєрідність психіки дітей з порушеннями психофізичного розвитку різних категорій. Своєрідність

розвитку дитини з порушеннями значною мірою визначається структурою її дефекту.

Дефект розвитку — це психічна чи фізична вада, що викликає суттєві порушення нормального розвитку. Основними видами дефекту розвитку дитини можуть бути: вади зору, слуху, розуму, мовлення, емоційно-вольової сфери, поведінки, опорно-рухового апарату.

Усі складові дефекту взаємопов'язані: не лише первинні ускладнення впливають на виникнення подальших, спостерігається і зворотний зв'язок. Наприклад, дитина з частково збереженим слухом не буде ним користуватися, якщо у неї не розвивається усне мовлення. Тобто первинне ускладнення (порушення слуху) буде посилюватися.

У структурі дефекту сформованість нижчих (елементарних) функцій (сприймання, відчуття) зумовлюється органічними пошкодженнями. А недорозвиток вищих психічних функцій особистості (мислення, мовлення, пам'ять, уява, почуття), які характеризуються усвідомленістю, довільністю, урегульованістю, найчастіше виникає як похідне, вторинне явище, що надбудовується над первинним у несприятливих умовах виховання дитини.

Найменш виховуваними, тими, що найменше піддаються корекційному впливові, є нижчі психічні функції як симптоми, що безпосередньо залежать від органічного пошкодження. Вони настільки пов'язані з ним, що подолати їх неможливо, доки не буде усунуто першопричину, передусім шляхом медичного втручання.

У зв'язку з цим *вищі психічні функції* — це та сфера, що має найбільше значення для подолання наслідків дефекту. Вона найбільше піддається корекції, навчанню та вихованню, тобто цілеспрямованому педагогічному впливові. Завдяки впливу на вищі психічні функції, їх формуванню досягається корекція елементарних психічних функцій і розвиток психіки в цілому.

СИЛИ, ЯКІ МОЖУТЬ ЗМІНИТИ РОЗВИТОК ДИТИНИ

Чи є сили та чинники, які можуть кардинально змінити усталений психічний розвиток дитини? Десятиліття досліджень дали змогу стверджувати, що ними можуть виступити біологічні умови та соціальні чинники розвитку дитини.

Чинники розвитку — це постійно наявні обставини, умови, що викликають стійкі зміни у психофізичному розвитку.

До умов нормального розвитку індивіда належать:

- нормальна робота головного мозку та його кори;
- нормальний фізичний розвиток дитини та пов'язане з ним збереження нормальної працездатності, нормального тонуусу нервових процесів;
- збереженість органів чуття, які забезпечують нормальний зв'язок із зовнішнім світом;
- систематичність і послідовність навчання дитини у родині та закладах освіти.

Відповідно брак кожної із зазначених умов призводить до порушення нормального розвитку дитини. *Розвиток аномальної, як і нормальної, дитини в цілому визначається поєднанням біологічних та соціальних умов.*

Л. Виготський стверджував, що «врошення» дитини у цивілізацію становить єдиний сплав із процесами її органічного дозрівання. Обидва аспекти розвитку — природний і культурний — збігаються та зливаються в єдине ціле. Природні та культурні зміни є взаємопронизуючими й утворюють, по суті, єдине середовище соціально-біологічного формування особистості дитини.

Зазначимо, що до *біологічних умов* виникнення порушень у розвитку дитини належать, передусім, патогенні впливи на організм людини, її головний мозок, аналізатори, здоров'я тощо, а також їх результат — пошкодження кори головного мозку, центральної нервової системи, аналізаторів, стан здоров'я тощо.

До *соціальних* — передусім належать такі умови зростання дитини, як її перебування в родині та ставлення до неї, навчання та виховання у спеціальних освітніх закладах, наявність спеціального педагогічного впливу, коло й особливості спілкування та ін. Розглядаючи перелік наведених вище умов нормального розвитку, а саме сформованість головного мозку, нормальний стан здоров'я і працездатності, збереженість органів чуття можна зарахувати до біологічних умов розвитку; систематичність і послідовність виховання дитини у родині та закладах освіти — до соціальних умов.

Таким чином, серед найбільш значущих біологічних чинників нормального психічного розвитку розглядається *стан сформованості головного мозку* — необхідна нейробіологічна готовність різних мозкових структур та мозку в цілому як системи.

Дослідження проведені відомим психологом О. Лурія показали, що психічна діяльність дитини забезпечується роботою трьох функціональних блоків головного мозку:

- регуляцією тону та неспання;
- сприйманням, переробкою та збереженням інформації, що надходить із зовнішнього світу;
- програмуванням і контролем психічної діяльності.

Ним було встановлено, що кожен блок представлений відповідними відділами головного мозку дитини.

За перший функціональний блок відповідають утворення верхніх відділів стовбуру мозку. Захворювання чи пошкодження цих відділів призводить до зниження тону кори головного мозку дитини, що виявляється у зниженні уваги, підвищеній виснаженості, швидкому засипанні. Змінюється афективна сфера (емоції, почуття) — спостерігається апатія чи патологічна стурбованість; порушується і селективність мислення (*від лат. selectio* — вибір, добір — здатність інтелекту відбирати необхідні для даної ситуації знання, мобілізувати їх на вирішення проблеми, минаючи механічний перебір усіх можливих варіантів (що характерно для ЕОМ). Для цього знання індивіда повинні бути систематизовані, зведені в ієрархічно організовані структури).

За другий блок відповідають задні відділи обох півкуль головного мозку, тім'яні, скроневі, потиличні відділи кори головного мозку. Якщо пошкоджені тім'яні відділи, то у дитини порушується тактильна та пропріоцептивна чутливість (*м'язи, зв'язки, суглоби*: м'язово-

суглобове відчуття; відчуття тиску і ваги; вібраційна чутливість; кінестетичне відчуття); вона не може за допомогою обстеження пальцями рук впізнати предмет, у неї втрачається відчуття положення тіла та рук, чіткість рухів загалом. Якщо пошкоджені скроневі відділи, то порушується слух, якщо потиличні — зір.

За третій блок відповідають передні відділи півкуль головного мозку. У разі їх пошкодження відбувається порушення рухів, дій та діяльності в цілому. Порушується також самоконтроль їх виконання.

Дослідженнями Л. Виготського встановлено, що «розвиток вищих форм поведінки потребує певної міри біологічної зрілості, певної структури як передумови». Однак слід враховувати, що формування мозкових систем людини відбувається у процесі її предметної та соціальної активності, а «своєрідність дитячого розвитку полягає у переплетінні культурного та біологічного процесів розвитку». Таким чином наголошується на значенні соціальних умов для становлення біологічної основи психофізичного розвитку людини.

Розмежовуючи сутність біологічних та соціальних чинників, важливо зауважити, що *біологічні чинники* є природною, а *соціальні* — провідною умовою розвитку дитини, що доведено дослідженнями. Відповідно причини, чинники порушеного розвитку можуть бути пов'язані з кожною з цих умов, які починають діяти на дитину ще до її народження в утробі матері.

До біологічних чинників виникнення порушень психофізичного розвитку в дитини зараховують:

- хромосомно-генетичні відхилення в організмі дитини;
- ендокринні захворювання матері (наприклад, діабет);
- інфекційні та вірусні захворювання матері під час вагітності (краснуха, токсоплазмоз, грип);
- венеричні захворювання батьків (гонорея, сифіліс);
- розбіжність резус-факторів;
- біохімічні шкідливі впливи:
 - радіація;
 - екологічні забруднення навколишнього середовища важкими металами (ртуть, свинець);
 - використання харчових добавок, неправильне використання медичних препаратів;

— споживання фруктів, овочів, зелені, вирощених на землі, надміру удобреній штучними добривами. Особливо шкідливими ці впливи є для батьків до вагітності жінки, на жінку під час вагітності та дитину в постнатальний період;

- алкоголізм і наркоманію батьків, особливо матері;
- гіпоксію (кисневу недостатність);
- токсикоз матері під час вагітності, особливо у другій її половині;
- патологічний перебіг пологової діяльності жінки, особливо травматизацію головного мозку дитини;
- серйозні відхилення у соматичному здоров'ї матері (у тому числі недоїдання, загальна соматична ослабленість, гіповітаміноз);
- мозкові травми у дитини, тяжкі інфекційні та токсико-дистрофічні захворювання у постнатальний період;
- хронічні захворювання дитини в ранньому та дошкільному віці (діабет, захворювання крові, серцево-судинні хвороби, астма, туберкульоз) тощо.

Соціальні впливи на розвиток дитини також мають місце ще до її народження. Сучасними дослідженнями доведено, що у внутрішньоутробний період на дитину негативно впливають не лише патогенні біологічні чинники, а й несприятливі соціальні ситуації, в яких перебуває мати дитини і які спрямовані проти самої дитини (наприклад, бажання позбутися вагітності, негативні чи тривожні почуття, пов'язані з майбутнім материнством тощо). Найбільш патогенними є довготривалі негативні переживання матері, що позначається на звуженні судин плода, відповідно — на утрудненні живлення головного мозку киснем; плід розвивається в умовах гіпоксії, може розпочатися відшарування плаценти та передчасні пологи. Не менш патогенними є сильні короточасні стреси. Велике значення має і психологічний стан матері під час пологів. Тому важливо дозволяти присутність у цей час найближчих людей, не забирати дитину одразу після народження, а покласти на живіт матері та ін. Вплив соціальних умов розвитку дитини збільшується по мірі того, як дитина підрастає.

Поряд із визнанням впливу біологічних та соціальних умов на розвиток дитини, у спеціальній психології розглядають також **параметри дизонтогенезу**, тобто чинники, які впливають на виникнення певного виду дизонтогенезу.

Термін «дизонтогенез» (грец. *dys* — «відхилення від норми» + грец. *Ontos* — суще, істота + грец. *genesis* — розвиток) уперше був ужитий Й. Швальбе в 1927 р. для позначення відхилення внутрішньоутробного формування структур організму від нормального ходу розвитку. Дизонтогенез (*disontogenesis*) — це порушення розвитку організму на якомусь етапі онтогенезу. Дані стани об'єднуються в групу порушень (відхилень) розвитку.

Дизонтогенез — порушення онтогенезу — індивідуального розвитку. Звідси — дізонтогенії — хворобливі стани, зумовлені порушенням розвитку організму й особистості. Спочатку до дизонтогенезу відносилися лише порушення внутрішньоутробного розвитку, вроджені аномалії розвитку — каліцтва, перш за все, тілесні.

Сьогодні під дизонтогенезом розуміється порушення розвитку з моменту зачаття до самої смерті, оскільки розвиток організму, особливо людської особистості, триває протягом усього її життя. Дизонтогенез може стосуватися будь-яких органів і систем організму і особистості в цілому. Порушення розвитку нервової системи, зокрема психіки особистості, належать до так званого психічного дизонтогенезу. *Психічний дизонтогенез* — патологія психічного розвитку зі зміною послідовності, ритму і темпу процесу дозрівання психічних функцій.

Характер дизонтогенезу визначається такими параметрами:

- 1) часом патогенних впливів;
- 2) етіологією порушень;
- 3) розповсюдженістю порушення;
- 4) ступенем порушення міжфункціональних зв'язків.

Розглянемо сутність кожного з параметрів дизонтогенезу.

Час патогенних впливів. Виявлено, що ступінь порушення розвитку залежить від часу впливу патогенного чинника. Патогенні впливи можуть відбуватися у пренатальний період (до початку пологової діяльності у жінки), натальний (під час пологової діяльності), постнатальний (після пологів жінки і до трьох років дитини).

Найбільший недорозвиток викликають патогенні впливи на початку вагітності жінки, а саме, у першій її третині. Найуразливішими періодами дитинства є період «первинної незрілості» організму в період до трьох років, а також період перебудови організму в період статевого дозрівання, коли вже гармонійно сформовані системи дитячого

організму втрачають стан рівноваги, перебудовуючись на «доросле» функціонування.

У період дошкільного і молодшого шкільного віку (3—11 років) дитячий організм становить систему, більш стійку до необоротних відхилень.

Слід також зазначити, що кожен віковий період відрізняється характером реагування у випадку патогенного впливу. У зв'язку з цим кажуть про *рівні нервово-психічного реагування дітей на різноманітні патогенні впливи*, а саме:

1. *Сомато-вегетативний* (0—3 років). На тлі незрілості усіх систем організм у цьому віці на будь-який патогенний вплив реагує комплексом сомато-вегетативних реакцій, таких як загальна та вегетативна збудливість, підвищення температури тіла, порушення сну, апетиту, шлунково-кишкові розлади тощо.

2. *Психомоторний* (4—7 років). Інтенсивне формування коркових відділів рухового аналізатора, зокрема лобних відділів головного мозку, сприяє виникненню гіпердинамічних розладів різного походження (психомоторна збудливість, тики, заїкання, страхи). Зростає вплив чинників психогенного характеру — несприятливих стосунків у сім'ї, що травмують психіку дитини, реакцій на звикання до дитячих освітніх закладів, складних міжособистісних стосунків.

Переважання симптоматики кожного вікового рівня реагування не виключає симптомів попередніх рівнів, але їм відводиться менш помітне місце в характеристиці дизонтогенезу.

Етіологія порушень. Етіологія — це причини та сприятливі умови для виникнення порушень.

Одні й ті самі зовнішні впливи, залежно від спадкової схильності, яка визначає чутливість мозкових структур до тих чи інших впливів, можуть зумовити відхилення у розвитку різної тяжкості. До неоднакових результатів може призвести збіг у часі різних впливів.

Серед причин, які викликають порушення психічного розвитку в дитини, перше місце посідає пошкодження центральної нервової системи, друге — хронічні соматичні захворювання.

Розповсюдженість порушень. Розрізняють *локальні та системні порушення*. До локальних порушень належать дефекти різних аналізаторних систем: зору, слуху, мовлення, рухової сфери. До системних

порушень зараховують порушення інтелектуальної сфери: розумову відсталість та затримку психічного розвитку.

Ступінь порушення міжфункціональних зв'язків. Відставання в розвитку не має рівномірного характеру. У результаті загального пошкодження нервової системи страждають, передусім, ті функції, які перебувають у цей час у сензитивному періоді, потім — пов'язані з ними. Тому профіль психічного розвитку аномальної дитини може складатися зі збережених, пошкоджених та різною мірою затриманих у своєму формуванні психічних функцій.

Розглядаючи питання про чинники порушень розвитку, слід сказати і про таке явище, як депривація. *Депривація* — це різноманітні порушення у формуванні та функціонуванні психіки внаслідок відносно тривалого блокування значущих потреб людини, обмеження в їх задоволенні. Особливо це стосується перцептивних потреб (у відчуттях і сприйманні), потреб у спілкуванні, емоційній підтримці, самореалізації, повазі, безпечності, творчості, ідентичності, інтимності тощо.

Слід враховувати, що деякі відхилення у психофізичному розвитку також можуть стати причиною деприваційних феноменів. Наприклад, порушення зору, слуху, рухів, мовлення є особливими формами сенсорної та комунікативної депривації й створюють деприваційні ситуації. Тобто депривація може бути як причиною, так і наслідком дизонтогенезу.

Таким чином, ми розглянули основні чинники, які впливають на виникнення тих чи інших порушень та відхилень у розвитку дошкільника і на формування у них особливих потреб в освіті. Ось чому потрібно зупинитись на певних особливостях розвитку психічної сфери дошкільника при певних відхиленнях їх від норми розвитку.

Розглянемо деякі з них більш детально. Повноцінний розвиток дитини як її невід'ємне право і одна з найважливіших завдань освіти на сучасному етапі вимагає пошуку найбільш ефективних шляхів досягнення цієї мети. Захист прав людини на охорону і зміцнення здоров'я, на вільний розвиток відповідно до індивідуальних можливостей стає сферою діяльності, в якій тісно переплітаються інтереси різних фахівців: різних соціальних інститутів, усього суспільства в цілому.

Проблеми родини, яка має дитину з порушеннями у розвитку, проявляються в різних сферах її життя. В історії розвитку людства взаємини родини та суспільства пройшли шлях від диктату соціуму, що

позбавлялося неповноцінних немовлят, до розуміння необхідності надання допомоги і підтримки таких родин. Слід зазначити, що ситуація проблемності виникає в родині з моменту народження в ній дитини з психофізичними порушеннями та виявляється як ставлення соціуму до дефекту. У ці відносини включаються і близькі дитини (батьки, інші члени родини, опікуни), з часом і педагоги. Тому першочерговим завданням суспільства стає надання дошкільникам з особливими освітніми потребами можливості реалізувати себе не в закритих закладах освіти, а у загальнодоступних. Але для цього потрібно ретельно підготувати громадську та педагогічну думку.

У цивілізованих країнах усі діти з синдромом Дауна виховуються в родині, а не в спеціальних установах поза домом. Багато хто з них відвідують звичайні дитячі садки і школи, де вчать читати і писати. Перебуваючи серед типово розвинених однолітків, особлива дитина отримує приклади нормальної, відповідної віку, поведінки.

Саме з цією метою ми і намагаємось поговорити про деякі категорії дошкільників з особливими освітніми потребами, щоб показати їх можливості та переконати, що вони такі як інші, але живуть у власному світі. І якщо нам вдасться краще зрозуміти їх світ, це відкриє широкі можливості включення таких дітей до загальноосвітніх програм навчання та виховання. Спробуємо краще ознайомитись з їхнім світом, пам'ятаючи, що представлені матеріали лише частково допоможуть нам пізнати особливості їх «таємного життя», адже упродовж тривалого часу вони знаходились поза увагою суспільних інтересів широких верств педагогічної та батьківської громадськості. Сподіваємось, що подібна література допоможе привернути увагу до потреб таких дітей і зробить їх світ більш доступним для інших.

ДІТИ, ЯКИХ ПОЗНАЧИЛО СОНЦЕ

Щорічно 21 березня у день весняного рівнодення, коли день за своєю тривалістю урівнюється з ніччю, у світі відзначають день людей з синдромом Дауна. Кожен з нас зустрічав таких дітей, що мають круглі сонцеподібні обличчя з характерним азіатським розрізом очей і посмішкою.

Сьогодні таких дітей в Україні нараховується понад 13 тис. У більшості з них (якщо немає інших ускладнень фізичного та інтелектуального розвитку) характерними рисами їхньої особистості є неперевершена відкритість, довіра, доброта, вдячність, прихильність до людей, які їх оточують. Тому досить часто дітей з синдромом Дауна називають «сонячними», розуміючи під цим їх душевну «теплоту» та прихильне ставлення до навколишнього світу (але слід визнати, що серед них є і виключення, які мають зовсім не просту поведінку).

Незважаючи на ці особливості, більшість дітей із синдромом Дауна можуть бути інтегровані до звичайних закладів освіти, починаючи ще з дошкільного віку. Зупинимось на особливостях їх розвитку.

Синдром одержав назву на честь англійського лікаря **Джона Дауна** (John Down), який вперше описав його у 1866 р. Зв'язок між походженням природженого синдрому і зміною кількості хромосом був виявлений тільки у 1959 р. французьким генетиком **Жеромом Леже-ном**.

На початку ХХ ст. більшість вчених зупинилися на припущенні про генетичне походження синдрому Дауна. Гіпотеза про спадкову природу вперше була висловлена самим **Лангдоном Дауном**. Ідеї, що синдром Дауна пов'язаний з аномаліями хромосомного набору, були засновані більше на науковій інтуїції. Ще у 1932 р. **Хойт Варденбург** припустив, що синдром Дауна може бути викликаний дуплікацією або нестачею ділянки хромосоми.

Отже, синдром Дауна викликаний присутністю в організмі цих дітей одного зайвого гену. Тож треба розуміти, що поява цього особливого стану дитини має виключно генетичні «корені» і не залежить

від бажання батьків уникнути цих проблем (хоча останнім часом помічено, що частіше такі діти можуть народжуватись у батьків, вік яких далеко за тридцять). Зрозуміло, що за такого розвитку в організмі дитини починає працювати зайвий ген, але чому так відбувається, достеменно до кінця не відомо. Отже, передбачити появу у дитини синдрому Дауна наразі практично неможливо, тому що відсутні надійні методики його попереднього вияву.

Синдром Дауна — важка генетична аномалія. За статистикою, одне немовля з шестисот-восьмисот з'являється на світ з однією зайвою хромосомою. В усьому світі людей з синдромом Дауна називають «сонячними» — настільки вони добрі, доброзичливі, відкриті і беззахисні. Ці діти просто не здатні когось образити, оскільки зовсім позбавлені агресії. Вони не вміють ображатися і злитися. І, як усі діти, вони люблять грати, танцювати, читати, пустувати, дізнаватися щось нове. Але жити, розвиватися, вчитися і виявляти свої таланти діти з синдромом Дауна здатні лише в атмосфері любові. Вони потребують більше допомоги, уваги і розуміння — як з боку родини, так і всього суспільства.

Між тим, дослідження вказують на природний потенціал цих дітей до навчання та виховання, що створює передумови для їх адаптації до перебування у звичайних навчальних закладах (за відсутності складних випадків психофізичних ушкоджень).

То ж які вони — сонячні діти? Чим вони живуть?

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДАУНА

Після відкриття хромосомної етіології синдрому Дауна почалася інтенсивна розробка теоретичних проблем щодо цього захворювання, зріс інтерес до його клінічних проявів, інтенсивно розвивалися методи об'єктивної лабораторної діагностики для визначення генетичної форми (регулярна трисомія — *присутність трьох гомологічних* (однакових за формою та будовою) *хромосом замість пари у нормі*, транслокаційний варіант, мозаїцизм).

Серед чинників ризику народження дитини з синдромом Дауна основне місце належить віку матері. Це пов'язано як зі зменшенням гормонального контролю онтогенезу у літніх жінок, так і з недостатністю гормонального контролю у дівчат підліткового віку. Є дані підвищення частоти народження дітей із синдромом Дауна при застосуванні гормональних контрацептивних засобів, рентгенологічного опромінення тощо. Ризик народження дитини з синдромом Дауна також збільшується, якщо батько дитини похилого віку.

Синдром Дауна — описаний як різновид розумової відсталості. **Його клінічні ознаки:** низький ріст, широке плоске обличчя, широке перенісся, косий розріз очей (монголізм), напіввідкритий рот, мочки вух, що приросли, короткі кінцівки і пальці, особлива дерматогліфіка, статеве недорозвинення, розумова відсталість.

Існує **три варіанти хвороби** — класичний, транслокаційний і на основі мозаїцизму.

Класичний варіант виникає у результаті трисомії (появи додаткової хромосоми) по 21-й парі хромосом. Трисомія є наслідком нерозходження 21-ї пари хромосом в анафазі.

Частота хвороби збільшується з віком матері. Ось результати дослідження, проведеного у 1954 р. в Англії:

- вік матері 15—19 років — 3/10 000;
- вік матері 35—39 років — 33/10 000;
- вік матері 45 років і більше — 312/10 000.

Слід зауважити, що це застарілі дані, за останні 50 років кількість дітей із синдромом Дауна сильно зросла і складає вже не 3/10 000, а 1—2/1000 (а в США навіть 5—6/1000).

У родині реєструється тільки один хворий, повторні випадки дуже рідкісні.

Хворі із синдромом Дауна завжди безплідні. Тривалість життя хворих скорочена. Третя частина дітей помирає до кінця першого року життя, ще половина — до кінця третього року. Ті ж, що залишаються в живих, старіють раніше, ніж здорові люди.

Хворі із синдромом Дауна у 20 разів частіше страждають на гострий лейкоз, ніж люди, які його не мають. **Стандартний варіант хвороби Дауна по спадковості не передається.**

Транслокаційний варіант відрізняється тим, що загальна кількість хромосом не змінюється. Хвороба виникає тому, що на одну з хромосом (13—15-ту у жінок і 22-гу у чоловіків) переноситься фрагмент сестринської 21-ї хромосоми. Хворіють діти батьків і молодого, і старшого віку. **Транслокаційний синдром Дауна може передаватися по спадковості.**

Ще один варіант хвороби — на ґрунті **мозаїцизму** (Mos 46/47). Це результат нерозходження 21-ї пари хромосом на початкових етапах ембріонального розвитку. В організмі таких хворих перемішані клітини з нормальним каріотипом (це специфічний для кожного виду організмів набір хромосом; характеризується кількістю хромосом та особливістю їхньої будови) (46, XY) і клітини з аномальним каріотипом (47, XY +21). Клініка хвороби стерта. Зазвичай знаходять лише фізичні дефекти. Мозаїки серед хворих з синдромом Дауна складають 2 %.

Наявність нечітких, так званих «м'яких» форм синдрому Дауна визнавалося весь час, починаючи з робіт Л. Дауна. Це були такі випадки, коли в частині клітин хромосомний комплекс не змінений і зайва 21-ша хромосома виявляється тільки в певному відсотку клітинних ядер, що і є ознакою мозаїцизму.

У групі з кількістю трисомних клітин менше 50 % частіше зустрічається збережений інтелект у нижніх її кордонах, що зближує його з так званою прикордонною формою розумової відсталості, а при наявності більше 50 % трисомних клітин частіше виявляється олігофренія. Насправді синдром Дауна не пов'язаний з расовими особливостями і зустрічається у **представників усіх рас**. Синдром вдалося експериментально відтворити у щурів шляхом рентгенівського опромінення ембріона на 12—13-й день вагітності.

Точне встановлення етіології дозволило визначити місце синдрому Дауна серед інших форм патології людини, що відносяться до хро-

мосомних порушень. При всіх видах хромосомних аберацій в аутосомах (нестача, зайва хромосома, делеція або транслокація) неминуче виникає слабоумство, при якому грубий інтелектуальний дефект поєднується з ураженням кількох систем: кісткової, серцево-судинної, ендокринної, зорової, слухової, мовної тощо.

На підставі клінічних досліджень можна стверджувати, що більшість дітей з трисомією-21 мають складний психофізичний дефект. Ізольована розумова відсталість спостерігається тільки у 18 % хворих; у 42 % з них розумова відсталість поєднується з порушенням слуху; у 12 % — з порушенням зору; у 28 % — з неповноцінністю обох сенсорних систем.

Крім уже згадуваних особливостей будови очей у хворих з синдромом Дауна виявляються й інші **характерні ознаки**: маленька округла голова, гладка волога набрякла шкіра, сухе стоншене в'єсся, маленькі округлі вуха, маленький ніс, товсті губи, поперечні борозенки на язичку, який часто висунутий назовні, тому що не поміщається в порожнину рота. Пальці короткі й товсті, мізинець порівняно малий і зазвичай загнутий усередину. Відстань між першим і другим пальцями на кистях і стопах збільшена. Кінцівки короткі, зріст, як правило, значно нижче норми. Статеві ознаки розвинені слабо, і, ймовірно, в більшості випадків здатність до репродукції відсутня. Крім того, діти з хворобою Дауна дуже сприйнятливі до інфекцій і тому часто хворіють.

Зазвичай синдром Дауна супроводжують такі зовнішні ознаки:

- «пласке обличчя» — 90 %;
- брахіцефалія (аномальне вкорочення черепа) — 81 %;
- шкірна складка на шиї у новонароджених — 81 %;
- епікантус (вертикальна шкірна складка, що прикриває медіальний кут очної щілини) — 80 %;
- гіперрухливість суглобів — 80 %;
- м'язова гіпотонія — 80 %;
- пласка потилиця — 78 %;
- короткі кінцівки — 70 %;
- брахімезофалангія (укорочення всіх пальців за рахунок недорозвинення середніх фаланг) — 70 %;
- катаракта у віці старше 8 років — 66 %;
- відкритий рот (у зв'язку з низьким тонусом м'язів і особливою будовою піднебіння) — 65 %;

- зубні аномалії — 65 %;
- клинодактилія 5-го пальця (викривлений мізинець) — 60 %;
- аркоподібне («готичне») піднебіння — 58 %;
- плоске перенісся — 52 %;
- борозенчаста мова — 50 %;
- поперечна складка долоні (так звана «мавпяча») — 45 %;
- коротка широка шия — 45 %;
- ВПС (вроджений порок серця) — 40 %;
- короткий ніс — 40 %;
- страбізм (косоокість) — 29 %;
- деформація грудної клітки, кілевидна чи воронкоподібна — 27 %;
- пігментні плями по краю райдужної оболонки (плями Бруш-фільда) — 19 %;
- епісиндром — 8 %;
- стеноз або атрезія дванадцятипалої кишки — 8 %;
- вроджений лейкоз — 8 %.

Інтелект хворих дітей з синдромом Дауна звичайно знижений до рівня помірної розумової відсталості. Коефіцієнт інтелектуального розвитку (IQ) коливається між 20—49, хоча в окремих випадках може бути вище або нижче цих меж. Навіть у дорослих хворих розумовий розвиток не перевищує рівня нормальної семирічної дитини. У керівництві традиційно описуються такі риси хворих з синдромом Дауна, як покірність, що дозволяє їм добре пристосовуватися до лікарняного життя, ласкавість, що сполучається з упертістю, відсутністю гнучкості, схильність до наслідування, а також почуття ритму і любов до танців. Проте систематичні дослідження, проведені в Англії і США, не підтверджують цей образ.

Встановлено, що якщо синдромом Дауна страждає один з однояйцевих близнюків, то неминуче хворий і інший, а у різнояйцевих близнюків, як і взагалі у братів і сестер, ймовірність такого збігу значно нижча. Даний факт додатково свідчить на користь хромосомного походження хвороби. Однак синдром Дауна не можна вважати спадковим захворюванням, тому що при ньому не відбувається передачі дефектного гена з покоління в покоління, а розлад виникає на рівні репродуктивного процесу.

Більшість науковців схиляється до того, що частота синдрому Дауна *однакова серед обох статей*. Зусилля зарубіжних і вітчизня-

них фахівців з медико-біологічних і клінічних розділів науки спрямовані на профілактику і медикаментозну терапію, але, на жаль, наразі не існує досить ефективного методу лікування синдрому Дауна, хоча в практиці використовується широкий спектр препаратів-психостимуляторів, вітамінів, загальнозміцнюючих засобів тощо.

Робилися спроби лікувати дітей з синдромом Дауна гормонами щитовидної залози і гіпофіза, проте ці методи перебувають поки на стадії розробки. Як і інші розумово відсталі діти їх рівня, хворі з синдромом Дауна піддаються навчанню побутових навичок, координації рухів, мовлення та інших простих функцій, необхідних у повсякденному житті.

Отже, не дивлячись на генетичну обумовленість захворювання і відсутність ефективного лікування дітей з синдромом Дауна, існує можливість їх соціальної адаптації.

ДІТИ З СИНДРОМОМ ДАУНА ПІСЛЯ НАРОДЖЕННЯ

У Вашій родині з'явився малюк, він ще зовсім безпомічний і повністю залежний від Вас — своїх найдорожчих мами і тата. Немовляті усе ново: незвичні голоси, запахи, власний одяг, дитяче ліжечко. Дуже скоро малюк зникає до оточення і робить спроби налагодити контакт з близькими. Згодом малеча починає впізнавати батьків, роздивлятися їхні обличчя, посміхатися у відповідь на звертання до нього... і казати перше «агу!».

Дітки із синдромом Дауна проходять ті самі етапи розвитку, що і звичайні діти. Не дивлячись на особливості розвитку, вони так само будуть вміти перевертатися, повзати, сидіти, ходити, розмовляти. Потрібно лише пам'ятати, що адаптація таких дітей до оточуючого світу може відбуватися уповільнено. Інакше кажучи, їм просто потрібно більше часу на розвиток певного навичку. *Таким чином, їхній розвиток є більш відстроченим у часі, а його темп залежатиме від терпіння у закріпленні певних навичок!*

ЛАГІДНІСТЬ ТА ТЕРПІННЯ ЯК КЛЮЧ ДО КОНТАКТУ

У перші місяці життя немовляти мама і малюк налаштовуються один на одного. Досліджено, що процес взаємодії починає малюк — своїм видом і поведінкою він спонукає відгукнутися. Дітям з синдромом Дауна важко першим проявити цікавість до спілкування, тому ініціатива повинна іти від дорослих (вони мають бути ініціаторами такого спілкування).

Найкраще немовлята відгукуються на, так би мовити, «дитяче мовлення». Зазвичай батьки інтуїтивно використовують цю манеру: піднімають брови, широко відкривають очі, витягують губи трубочкою, змінюють вираз обличчя.

Отже, необхідно намагатися наслідувати і відображати поведінку дитини, її міміку, звуки...

Говорити потрібно не поспішаючи, повільно, короткими фразами, з повтореннями. Рекомендується використовувати народні забавлянки, в яких уже враховані особливості сприймання немовлят.

Необхідно розмовляти з дитиною, дивлячись їй у вічі. Якщо дитина не дивиться сама, ловіть її погляд, а коли погляди зустрінуться, заговоріть, посміхніться і лагідно погладьте. Завдяки такому спілкуванню дуже скоро дитина буде шукати і фіксувати погляд на Вас сама. Крім того, така гра стимулює розвиток зорового сприймання.

У дітей із синдромом Дауна контакт очима може з'явитися на 2—2,5 місяці пізніше. Емоційні стосунки в ранньому періоді мають велике значення у подальшому емоційному і загальному розвитку дитини. Значимою умовою є любов і довіра малюка до найближчих людей. Ніжне, шанобливе і щире відношення до дитини формує в неї позитивне сприйняття себе як особистості. Саме в цьому віці треба допомогти дитині відчувати себе рівною з іншими, що пізніше інтуїтивно відчуватимуть і оточуючі, в яких також сформується відповідне відношення.

У відповідь на позитивне спілкування в дитини з'являється перша «соціальна» посмішка. Тим самим дитина ніби «говорить»: «Я тебе знаю», «Мені з тобою добре і комфортно», «Я почуваю себе впевнено». Це початок діалогу з дорослим. Ваша дитина також готова до такого спілкування, лише варто пам'ятати, що в новонародженого

немовляти з синдромом дещо знижений темп сприйняття і реагування.

Тому мамі і близьким, які оточують дитину, варто набратися терпіння (це найважливіша чеснота, що має бути у всіх дорослих, які працюють з такими дітками). Доброзичливо спілкуйтеся, лагідно говоріть, посміхайтесь, погладжуйте, носіть на руках, ніжно обіймайте, грайтеся з ручками і ніжками. Якщо в цей момент Ви будете посміхатися, розмовляти з малюком, і зустрівшись поглядом, утримувати його, то поступово дитина впевнено почне Вам посміхатися, вже без додаткової стимуляції.

Інколи буває, що батьки не активні в спілкуванні через те, що не помічають результату (результат не завжди виявляється так швидко, як ми очікуємо і може бути відстроченим у часі). Тому дуже важливо не залишати спроб! Необхідно набратися терпіння, і тоді результат Вас порадує.

РУХ І РОЗВИТОК ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДАУНА

Рух руками є досить важливим стимулятором розвитку мозкових процесів дитини. Особливо він стає важливим, коли у дитини ми спостерігаємо певні особливості її розвитку. Потенціал руху рук необхідно використовувати якомога ретельніше, це покращить роботу нервової системи в цілому.

Отже, протягом першого року життя немовля засвоює контроль рухів свого тіла — лежачи перевертає тулуб, повертає голову, робить спроби підвестися і повзати, згодом вже вміє сидіти і ставати на ноги. Це — природний шлях рухового розвитку дитини. Таким чином, ми спостерігаємо певний набір безумовних рефлексів.

Якщо Ви вкладете палець своїх рук у долоньки маляти, він стисне Ваш палець — ним керує хапальний рефлекс. У віці 3—6 міс. хапальний рефлекс починає слабшати, і немовля обхоплює предмет долонею не без наміру, а тому що хоче взяти. Дитина бере предмет всією долонею — так з'являється *«долонний захват»*.

Згодом малюк уже вміє перекладати іграшку з руки в руку («перекладання іграшки») і брати її до рота. Так він набуває сенсорного досвіду, вчиться відчувати свої ручки — пальці, кисті.

Наступним кроком у засвоєнні рухових функцій є захват *«гребельки»*, коли дитина вперше пробує взяти дрібний предмет. (Ці рухи виконуються таким чином, нібито вона згрібає предмет, беручи його у долоні.)

Поступово дитина переходить до складніших дій — вчиться брати предмет трьома пальчиками. У «захваті пучкою» задіяні великий, вказівний та середній пальчики.

На останній стадії формування захвату малюк вчиться брати дрібний предмет двома пальцями — великим і вказівним — це є «недосконалий *пінцетний захват»*. Досконалим його робить вміння брати маленький предмет за допомогою пучок великого і вказівного пальчиків.

Вміння брати предмет з'являється разом з умінням відпускати предмет. На початку формування вміння відпускати діти відпускають предмет мимоволі, коли він перестає бути цікавим. Коли дитина вчиться брати предмет у руку і тримати його, вона обов'язково має бачити його. Набувши навичок *«перекладання»*, дитина навчиться брати предмет, не дивлячись на нього.

При «перекладанні» малюк довільно розтискає ручку, при цьому починають взаємодіяти дві руки — відбувається формування двосторонньої координації рук (білатеральна координація). Тепер немовля може відпускати предмети навмисно. У цей період дитина із задоволенням кидає предмети, або, кидаючи, дає Вам у руку.

Спочатку дитині важко відпустити предмет. Потрібно, щоб підтримали іграшку або зап'ястя на поверхні стола. Часто діти проходять цей етап дуже швидко, і батьки його майже не помічають. Після того, як дитина навчиться відпускати предмет, дозволяючи йому падати в довільному напрямку, малюк навчиться класти предмет, виконуючи точні рухи: опускати предмети у коробку, класти предмет на предмет. У процесі гри рухи стають точнішими, більш скоординованими і вправними.

У період, коли малюк вчиться брати і утримувати предмет в руках, найкращим помічником будуть іграшки, які зручно взяти і обхопити пальчиками: кільця, брязкальця з тонкими ручками. Можна пошити тонкі мішечки (завтовшки з палець) і наповнити їх різними крупами.

Коли дитина навчиться добре утримувати предмет у руці, вона може вчитися контролювати рухи передпліччя, а також розвивати силу рук, якщо почне стукати іграшкою. На цьому етапі підійдуть усі іграшки, якими можна стукати: дерев'яна ложка, музичний молоточок, підставка з кілочками або кульками, які можна забивати молоточком.

Долонний захват важливий для утримання предмету. Діти з синдромом Дауна застосовують долонний захват у віковий діапазон 1,5—3,5 років. Коли дитина бере і тримає предмет у долоні, слідкуйте, щоб в обхваті дитина протиставляла великий палець іншим чотирьом, а не притискала до вказівного. У цей період варто пропонувати ігри, які будуть укріплювати суглоби великих пальців і вчити відокремлювати пальчики один від одного і згодом діяти кожному пальчику окремо.

Настав час пропонувати іграшки, які потрібно брати з заокругленою кистю рук (це допоможе краще підготувати руку дитини до долонного захвату):

- чашка без ручки;
- маленькі м'ячики;
- кульки з тіста (пластиліну);
- іграшки з ручкою.

Отже, наступний етап — це *захват пучкою* (пальцями). Поступово дитина вчиться керувати рухами кисті, вчиться брати і опускати предмети, використовуючи великий, вказівний і середні пальці — починає формуватися захват пучкою.

На початку формування цього захвату, пропонуйте дитині брати маленькі предмети з руки. Часто буває так, що, беручи самостійно предмет зі стола, дитина використовує захват грабелками, а беручи з долоні — пучкою (трьома пальчиками). У простих видах діяльності використовується з 3-х років, а під час малювання чи письма — з 4—8 років.

Іграшки та ігри для формування і вдосконалення захвату пучкою:

- штирки (різних розмірів);
- рамки-вкладанки із маленькими заокругленими ручками;
- баночки;
- кубики;
- пірамідка, кільця якої схожі на сніжинки. Із цих кілець добре конструювати, з'єднуючи і роз'єднуючи елементи;
- надівати і знімати ковпачки на маркери;
- пласкі диски, кришки для консервації, які можна опускати в прорізані отвори, що розташовані вертикально. Зробивши горизонтальні отвори, ми стимулюватимемо дитину повертати руку в зап'ястях;
- відокремлювати стаканчики, що вставлені один в один, послідовно виймаючи їх.

І нарешті найскладніший — *пінцетний захват* починає формуватися від 1,5—4 років.

Це період, коли дитина починає помічати всі дрібні предмети, часточки сміття, маленькі шматочки їжі. Цей вид захвату найскладніший, оскільки дитина вчиться брати предмет боковою стороною пальчиків.

Оволодіння цим видом захвату ускладнюється за рахунок підвищеної рухливості суглобу великого пальця, тому завданням для розвитку захвату у ранньому віці будуть вправи на укріплення суглобу великого пальця і розвитку сили захвату.

Хорошим стимулом для оволодіння пінцетним захватом є нагода брати маленькі шматочки фруктів, порізаних кільцями чи маленькими кубиками. Зауважимо, що дитині легше брати шматочок, якщо ми тримаємо його двома пальцями, пропонуючи малюку зробити те саме.

Коли дитина навчиться користуватися пінцетним захватом — брати і відпускати предмет, варто вдосконалювати її навички за допомогою ігор, які будуть тренувати силу пальчиків у цьому положенні.

Можна навчити малюка:

- відламувати маленькі шматочки черствого хліба;
- відщипувати маленькі шматочки тіста або пластиліну;
- натискати на пухирці поліетиленової упаковки;
- роз'єднувати елементи кнопочкового конструктора;
- знімати прищепки з білизни;
- надівати і знімати ковпачки з ручок;
- встромлювати сірники в шматочок тіста;
- гратися з дзигною.

Досконало «пінцетний захват» діти опановують у віці 4—8 років. У цей вік суглоби пальців розвинені так, що спритність захвату великих і дрібних предметів уже сформована. У цей вік діти можуть робити поробки, що вражають оригінальністю і майстерністю виконання роботи і свідчать про результати розвитку дрібної моторики. Це все готує мозок дитини до активної діяльності, надаючи йому велику амплітуду дії розширюючи варіанти моделювання різних прикладних ситуацій, які стимулюють розвиток уяви.

ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З СИНДРОМОМ ДАУНА

Порушення у розвитку починають виявлятися уже з перших місяців життя. Перш за все впадає в очі млявість і мала активність. Затримка формування всіх рухових функцій тягне за собою і затримку розвитку всіх психічних процесів.

Структура психічного недорозвинення дітей із синдромом Дауна своєрідна: мовлення з'являється пізно і протягом усього життя залишається недорозвиненим, розуміння мови недостатнє, словниковий запас бідний, часто зустрічається звуковимови у вигляді дизартрії (порушення вимовної сторони мовлення) або дісланії. Особливо звертає на себе увагу відставання у розвитку моторики й мовлення.

Проте до 3—4 років вони стають дещо жвавішими і активнішими, оскільки починають ходити. На цьому етапі у них формується мовлення, виявляється любов до близьких. Однак мовлення розвивається вкрай повільно і з великими труднощами. Мовленнєві порушення у дітей з синдромом Дауна пов'язані не лише з їхньою інтелектуальною недостатністю, а і з частими порушеннями слуху.

Але, незважаючи на тяжкість інтелектуального порушення, емоційна сфера залишається практично збереженою. «Дауністи» можуть бути лагідними, слухняними, доброзичливими. Вони можуть любити, бентежитися, ображатися, хоча іноді бувають дратівливими, злобними і впертими. Більшість із них допитливі і мають гарну наслідувальну здатність, що сприяє прищеплюванню навичок самообслуговування і трудових процесів. Рівень навичок та вмій, якого можуть досягти діти з синдромом Дауна, дуже різний, що обумовлено генетичними чинниками та середовищем.

Зорове сприйняття є основою усвідомлення світу і, отже, здатності реагувати на нього. Діти із синдромом Дауна фіксують свою увагу на одиничних особливостях зорового образу, віддають перевагу простим стимулам і уникають складних образотворчих конфігурацій. Така перевага зберігається протягом усього життя. Помилки у відтворенні зорово-сприйнятих форм пов'язані у них з особливостями уваги, а не з точністю сприйняття.

Діти-дауни не вміють вдивлятися, самостійно розглядати. Так, наприклад, розглядаючи картинки із зображенням різноманітних безглузких ситуацій, вони потребують постійного спонукання. Інакше,

побачивши якесь одне зображення, вони не переходять до пошуку інших. У навчальній діяльності це призводить до того, що діти без стимулюючих питань педагога не можуть виконати доступне їхньому розумінню завдання. Однак, у результаті численних експериментів було з'ясовано, що вони краще оперують матеріалами, які сприймалися візуально, ніж на слух.

Для дітей з хворобою Дауна характерні труднощі сприйняття простору і часу, що заважає їм орієнтуватися в навколишньому світі. Часто навіть діти 8—9 років не розрізняють праву і ліву сторони, не можуть знайти в приміщенні школи свій клас, їдальню, туалет. Вони помиляються при визначенні часу на годиннику, днів тижня, пір року тощо, значно пізніше за своїх однолітків з нормальним інтелектом починають розрізняти кольори.

Труднощі в освоєнні мовлення у дітей з синдромом Дауна пов'язані з частими інфекційними захворюваннями середнього вуха, зниженням гостроти слуху, зниженим м'язовим тонусом, маленькою порожниною рота, затримкою в інтелектуальному розвитку. Крім того, у дітей з синдромом Дауна маленькі й вузькі вушні канали. Все це негативно впливає на слухове сприйняття і уміння слухати, тобто чути послідовні узгоджені звуки навколишнього середовища, концентрувати на них увагу і впізнавати їх.

Для розвитку мовлення істотне значення мають тактильні відчуття як усередині ротової порожнини, так і всередині рота. Сонячні діти нерідко відчують труднощі в розпізнанні своїх відчуттів: погано уявляють собі, де знаходиться язик і куди його слід помістити для того, щоб вимовити той чи інший звук.

Діти з синдромом Дауна не вміють і не можуть інтегрувати свої відчуття — одночасно концентрувати увагу, слухати, дивитися і реагувати і, отже, не мають можливості в окремо взятий момент часу обробити сигнали більш ніж від одного подразника. У деяких дітей з синдромом Дауна оволодіння мовленням настільки уповільнено, що можливість їх навчання за допомогою спілкування з іншими людьми вкрай утруднена. Через труднощі вираження своїх думок і бажань ці діти часто хвилюються і відчують себе нещасними. Уміння говорити розвивається, як правило, пізніше вміння сприймати мовлення. Дітям із синдромом Дауна властиві труднощі в освоєнні граматичного ладу мовлення, а також семантики, тобто значень слів. Вони довго

не диференціюють звуки навколишньої мови, погано засвоюють нові слова та словосполучення.

У результаті вищевикладеного можна визначити *особливості мовлення хворих з синдромом Дауна*, що підлягають корекції.

Діти із синдромом Дауна часто говорять швидко або окремими послідовностями слів, без пауз між ними, так, що слова набігають одне на одне.

Необхідно відзначити, що по відношенню до дітей-даунів дослідники займають найсуперечливіші позиції. Одні дотримуються песимістичної точки зору: що діти-дауни абсолютно не здатні до навчання, вважають, що їм недоступні читання і письмо, тому що рівень їхнього інтелектуального розвитку відповідає імбецильності. Крім того, у таких дітей часто спостерігаються різноманітні порушення мови.

Інші висловлюють цілком оптимістичну позицію, аргументуючи її тим, що незважаючи на те, що цим дітям, як правило, недоступні абстрактні поняття і лічильні операції, для багатьох з них характерна добре розвинена механічна пам'ять і спостережливість, вони мають екстраординарні здібності до наслідування. А це значить, що їх можна свідомо розвивати, надаючи їм практичну спрямованість.

Вивчення досвіду фахівців і батьків, які виховують дітей з синдромом Дауна, переконує в тому, що рівень можливостей цих дітей має оцінюватися тільки індивідуально. *Тому будь-які узагальнення (щодо якості, властивості, здібності) є принципово помилковими, оскільки знання фізичного або психічного стану індивіда не можна відривати від розуміння його індивідуальності.* Сьогодні абсолютно зрозуміло, що при навчанні і вихованні дитини із синдромом Дауна педагогам і батькам потрібно спиратися на її найбільш сильні здібності, що дасть можливість долати слабкі якості.

Проте слід зазначити, що незважаючи на безліч вроджених порушень, основні етапи розвитку хворих дітей співпадають з розвитком дітей, які розвиваються нормально.

На жаль, суперечливі дебати викликають не лише інтелектуальні можливості дітей-даунів, а і їхні особистісні особливості. Одні автори вказують на нестійкість їх настрою, підвищену дратівливість, образливість і злостивість. Інші — на їхню добродушність, послух, особливу ніжність і прихильність до тих, хто за ними доглядає. Тому осо-

бливості цих дітей, як і всіх нормальних, визначаються ставленням до цих дітей.

Для досягнення максимально можливих успіхів у розвитку пізнавальних здібностей, навчанні та соціальній адаптації дітей з хворобою Дауна, *необхідно щодня робити з ними різні справи з розвитку слуху та зору*. Однак треба розуміти, що головним недоліком цих дітей є порушення узагальненості сприйняття. Їм потрібно значно більше часу, щоб сприйняти запропонований матеріал (картину, текст тощо). Повільність сприйняття посилюється ще й тим, що через розумове недорозвинення вони насилу виділяють головне, не розуміють внутрішнього зв'язку між частинами картинки, персонажами історії та інше, часто плутають графічно подібні літери, цифри, предмети, звуки, слова тощо.

Тому дитині з хворобою Дауна для розвитку *необхідно дуже багато стимулів* — щоб щось робити, у чомусь вправлятися, вчитися. Вони потребують постійної допомоги і підтримки батьків і близьких.

Більшість фахівців переконані, що сонячних дітей можна навчити практично всього, головне — займатися ними, вірити в них, щиро радіти їхнім успіхам. Головне правило реабілітації дітей з синдромом Дауна — не лікування або корекція в спеціальних установах, а залученість у «звичайне» життя — спілкування з близькими та однолітками, навчання і заняття в гуртках та секціях. Йдеться про так звану інтегровану освіту: даунята відвідують звичайні дитячі садки і школи, де навчаються за особливим (складеним індивідуально) навчальним планом. Ми впевнені, що це явище стане нормою і у нашій країні.

ІГРИ РОЗУМУ

Ми завжди досить прихильно ставимося до дітей жвавих, теплих, кмітливих здатних швидко реагувати на події. Основним генератором цих процесів у дитини виступає її розум. Проте іноді цей генератор може давати збій, причиною якого є ушкодження мозку.

Він може також бути пов'язаний з травмами при народженні чи перенесеними захворюваннями, які дали ускладнення на його роботу. За цих умов робота мозку дитини ускладнюється, уповільнюється, виникають певні обмеження та збої.

Мозку не вдається працювати на повну потужність, повністю використовувати свій природний потенціал, йому доводиться докладаати значних зусиль для підтримки своєї дієздатності. Цьому процесу суттєво сприяють розумні, зважені, тактовні дії батьків та педагогів, які спираються на розуміння тих психофізіологічних процесів, що протікають у таких дітей.

СВІТ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

У дітей з порушеннями розумового розвитку *первинне ускладнення* — це порушення елементарних інтелектуальних функцій; *вторинне та подальші* — недорозвиток вищих, довільних форм сприймання, пам'яті, словесно-логічного мислення, характеру та особистості в цілому (наприклад, завищений рівень самооцінки, негативізм, недорозвиток волі, невротичні реакції тощо).

Розумово відсталі діти мають недостатність щодо основних характеристик сприймання (уповільненість, вузькість, недиференційованість, порушення просторового сприймання та орієнтування тощо). У них спостерігається скорочений обсяг пам'яті, вони не вміють використовувати раціональні прийоми запам'ятовування. У таких дітей порушене не лише логічне, а й наочне мислення. Розумова відсталість зумовлена органічним ураженням головного мозку.

Слід зазначити, що загалом при порушеннях розумового розвитку в дітей спостерігається слабка допитливість та уповільнюється здатність до навчання — здатність опанувати суспільний досвід у вигляді знань, умінь і навичок. У таких дітей порушені всі пізнавальні процеси (сприймання, пам'ять, уява, мислення, мовлення, увага), які протікають та формуються уповільнено, у більш пізні терміни та мають певні особливості. Спостерігаються порушення і в розвитку емоційно-вольової сфери діяльності особистості, які вважаються вторинними, похідними, залежними від недоліків пізнавальної сфери.

Особливості психічного розвитку розумово відсталі дитини від народження до семи років яскраво простежуються на основі порівняння найважливіших психічних новоутворень з нормальним розвитком у цей період.

Немовля (від 2 місяців до 1 року). У розумово відсталі дитини немовляти спостерігається затримка прояву прямиостояння, тобто вона значно пізніше починає тримати голову, сидіти, стояти, ходити. Ця затримка може продовжуватися і на другому році життя. У всіх дітей з інтелектуальними порушеннями знижена реакція на зовнішні подразники, спостерігається байдужість до навколишнього середовища. При цьому не виключено, що дитина кричатиме, хвилюватиметься. У неї, як правило, відсутній «комплекс пожатвання», тим часом як за нормального розвитку малюки у відповідь на голос, усмішку до-

рослого підкидають ручки, ніжки, усміхаються, починають тихенько агукати.

Надалі розумово відстала дитина не виявляє інтересу до іграшок, що висять над ліжечком чи знаходяться у руках дорослого. У неї не формуються навички спілкування з дорослим на основі спільних дій з іграшками і жестиформа спілкування. Таке малю на першому році життя не диференціює дорослих на «своїх» та «чужих».

У дітей із порушеннями інтелектуального розвитку відсутня дія активного хапання, не формуються зорово-рухова координація та сприймання властивостей предметів — великих і маленьких (розвинені діти по-різному хапають різні за формою предмети), а також виокремлення предметів із ряду інших. Своєчасно не з'являється ні лепет, ні гуління.

Дитина раннього віку (від 1 до 3 років). У ранньому віці порушення у розвитку розумово відсталі дитини стосуються опанування ходьбою (прямоходіння), розвитку предметної діяльності та мовлення.

Опанування ходьбою. Малюки з нормальним розвитком починають самостійно ходити на другому році життя. У багатьох розумово відсталих дітей опанування ходьбою затримується інколи і до трьох років.

Предметна діяльність. Коли дитина починає ходити, у неї настає період посиленого ознайомлення з навколишнім предметним світом. Починається й інтенсивний розвиток предметних дій, тобто функціональних дій з предметом (ложка — щоб їсти, чашка — щоб пити тощо). Розумово відстала дитина хоч і починає ходити, але посиленого ознайомлення з довкіллям у неї не відбувається. У неї формується «польова поведінка»: хапає все, що потрапляє на очі, але одразу ж залишає, не маючи інтересу ні до його властивостей, ні до призначення.

На другому році життя у дитини, що нормально розвивається, на основі предметних дій виникає предметна діяльність, яка передбачає розв'язання певних завдань на основі дій з предметами. На третьому році життя така діяльність стає провідною, тобто такою, що максимально позначається на її психічному розвитку. Найбільший вплив на розвиток дитини мають предметні дії зіставлення та знарядійні, що використовуються у предметній діяльності. *Дії зіставлення* передбачають привести один предмет (або його частину) у відповідність до іншого, спираючись на його певні ознаки.

Наприклад, щоб скласти матрешку з двох частин, необхідно до однієї частини підібрати іншу, відповідну за величиною; щоб закрити коробочку, потрібно підібрати до неї кришку за величиною та формою. *Знарядійні дії* — це ті, в процесі яких один предмет-знаряддя використовується для впливу на інший (наприклад, паличка використовується для діставання кульки з-під ліжка).

Якщо дії зіставлення дитина опановує завдяки особистому досвіду, то знарядійні — за допомогою дорослого. У період становлення предметної діяльності у дітей спостерігається зацікавлене ставлення до предметів, у них постають запитання: «Що це?», «Що з цим робити?».

У розумово відсталих дітей раннього віку предметна діяльність самостійно не формується. Предмети у них не викликають зацікавленості, і вони не виконують з ними предметних дій, а лише маніпулювання (тобто дії, на основі яких дитина не пізнає властивостей предметів), неадекватні дії, які не відповідають призначенню предметів, їх властивостям (наприклад, стукання тарілкою по столу, намагання покласти велику ляльку в маленьку шухляду тощо).

У розумово відсталі дитини раннього віку самостійно не формуються й інші види діяльності, зокрема гра, малювання, елементи трудової діяльності, які у дитини з нормальним інтелектом розвиваються вже на кінець третього року життя.

Мовлення. У малюків з нормальним розвитком у період від 1 до 3 років відбувається значний розвиток мовлення та спілкування. Якщо дитина, якій один рік, має у своєму запасі до 16 слів, то в три роки її словник нараховує понад 400. Спочатку вона використовує однослівні речення («каса» — каша, що означає «хочу каші»), пізніше — з двох слів («на Машу», тобто візьми мене на руки). До трьох років вона спроможна будувати речення з більшої кількості слів, поки що граматично не оформлених. У дитини розвивається пасивне мовлення (те, що вона розуміє, але не використовує) й активне мовлення (що використовує). Більшість слів, які засвоює малюк у цьому віці, — це назви предметів і дій. Протягом раннього віку мовлення стає основним засобом спілкування дитини.

Розумово відсталі діти перші слова промовляють після двох років, а речення не можуть скласти і до трьох. Вони повторюють за дорослими слова, речення, але за ними не стоїть їхній чуттєвий досвід,

конкретні уявлення. Мовлення для них не є ні засобом спілкування, ні засобом передачі малюку суспільного досвіду.

Дитина дошкільного віку (від 3 до 7 років). У нормально розвиненої дитини дошкільного віку відбуваються значні зміни у психічному розвитку: формується пізнавальна діяльність, усі пов'язані з нею психічні функції і, насамперед, їхні довільні форми, зростає роль мовлення. Вона вже може діяти за словесною інструкцією, набувати знань на основі пояснення, але спираючись на наочні уявлення. З'являються нові для неї види діяльності — гра, образотворча та конструктивна діяльність (продуктивна діяльність), елементи трудової діяльності. Інтенсивно формується особистість дитини, передусім, її воля; засвоюються норми поведінки; формується готовність до шкільного навчання.

У дошкільному віці посилюється пізнавальна активність малюків: їх цікавлять не лише вигляд і призначення предметів, а й залежності між ними, стосунки людей. Основою пізнання для дитини дошкільного віку є чуттєве пізнання — сприймання та наочне мислення, які розвиваються у зв'язку зі становленням різних видів діяльності.

Сприймання. Сприймання предмета містить обстеження та зіставлення з еталоном. Спочатку дитина предмет (наприклад, круглий) обстежує (обмацує, обхоплює, обводить зором тощо), а потім те, що побачила і відчула, зіставляє (порівнює) зі знайомою їй міркою-еталоном. Якщо вона не знає, що таке, наприклад, круглий (тобто еталон круглого), то обстеження їй нічого не дасть і вона не зможе відрізнити круглий предмет від інших. Відповідно розвиток сприймання у дітей дошкільного віку відбувається шляхом удосконалення дій обстеження (перцептивних дій) та засвоєння систем сенсорних еталонів, вироблених людством (геометричних форм, кольорів спектра, мір ваги, величин часу тощо).

На четвертому році життя діти вже визначають властивості предмета не лише практично, а й за допомогою перцептивних дій. Вони можуть діяти за зразком, виділяти колір, форму, величину, матеріал предметів, а також просторові відношення між ними. Проте самі перцептивні дії у цьому віці залишаються недосконалими.

На п'ятому році життя дитина засвоює більшість сенсорних еталонів. На шостому році життя вже відбувається засвоєння систем цих еталонів. Засвоєння систем еталонів у дошкільному віці пов'язане

із засвоєнням слів-назв цих еталонів. На кінець дошкільного віку діти з нормальним розвитком в основному знають назви, що відповідають усім основним сенсорним еталонам.

У дошкільника з'являється уявлення про простір, розвивається просторове орієнтування. Відтак сприймання стає цілісним. Це уможливорює складання розрізних картинок чи кубиків, розпізнання цілого за частинами, домальовування предметів, їх збирання з готових форм тощо.

Розглядаючи сприймання у *розумово відсталих дітей*, потрібно зазначити, що до кінця дошкільного віку лише половина з них досягають рівня сприймання, з якого *діти з нормальним інтелектом* починають дошкільний вік, тобто спостерігається зниження темпу його розвитку. Становлення перцептивних дій лише починається. До перцептивних дій належать рухи руки, що з цією чи іншою метою обстежує предмет; очей, що відтворюють контур предмета, виділяючи найсуттєвіші його ознаки. *Перцептивні дії* — особливий вид дій, що суттєво відрізняється від дій, спрямованих на задоволення потреб дитини. *Мета перцептивних дій* — не зміна об'єктів та явищ, а отримання корисної інформації про їх властивості й характеристики. Дослідження І. Сеченова підтвердили, що предметність сприймання є не вродженою, а набутою властивістю. Провідну роль у її формуванні відіграють рух і дотик. Без руху сприймання втрачає предметність.

Активні дії перцептивної системи (рухи очей, рук) дають дошкільнику змогу відображати властивості предметів. Але ці властивості існують не ізольовано, а виступають як властивості конкретних предметів. Людина сприймає, наприклад, не просто червоне, важке чи холодне, а бачить червону квітку, піднімає важку валізу, тримає в руках шматочок холодного льоду тощо.

Здійснювати вибір за зразком (за кольором, формою, розміром) вони можуть лише на п'ятому році життя. Отже, страждає цілісність їхнього сприймання. Користуючись зоровим орієнтуванням під час вибору за зразком, такі діти не користуються практичним орієнтуванням (немає спроби, примірювання). Якщо на занятті вони і виділяють певну властивість предмета, то у побуті, повсякденному житті цю інформацію використати не можуть. Без спеціального навчання вони також не можуть побудувати ряд предметів за ознакою, знайти місце предмета у цьому ряду, узагальнити предмети за певною властивістю.

Мислення. Чуттєве пізнання дитини дошкільного віку забезпечується не лише сприйманням, а й наочно-дієвим мисленням. Цей вид мислення щільно пов'язаний зі сприйманням, а виникає він у практичній діяльності під час розв'язання практичних завдань чи знаходження виходу з проблемної ситуації.

У *дитини з нормальним розвитком* перші прояви наочно-дієвого мислення спостерігаються вже наприкінці першого та на початку другого року життя. А в дошкільному віці дитина може самостійно зорієнтуватися в умовах практичного завдання, знайти вихід з проблемної ситуації. Проблема ситуація характеризується тим, що в ній потрібно діяти не звичним способом, а використовувати свій попередній досвід у новому вигляді.

У наочно-дієвому мисленні проблема ситуація вирішується за допомогою допоміжних засобів або знарядь. Наприклад, дитина не може рукою дістати з-під шафи м'ячик, і вона не знає, як це зробити. Їй необхідно розв'язати розумове завдання, у процесі чого вона має використати предмет, який застосовувала раніше з іншою метою як знаряддя. Дитина-дошкільник з нормальним розвитком здатна вирішувати такі проблемні ситуації. Наочно-дієве мислення дошкільника супроводжується мовленням, за допомогою якого, відповідно до умов завдання, він планує, оцінює свої дії та їх результат.

На основі наочно-дієвого виникає наочно-образне мислення, що стає основним видом мислення у дитини дошкільного віку. Тут завдання розв'язується вже не практично, а подумки, на основі використання образів уявлення. Наприклад, дитина має собі уявити, як необхідно діяти зображеній на картинці дівчинці, м'ячик якої закотився під ліжечко, і вона його не може дістати рукою. У цьому віці дитина подумки вирішує ті проблемні ситуації, що вже розв'язувалися практично. Надалі дитина використовує досить складні уявлення (уявлення зображення, що має бути в результаті складання кубиків; уявлення виробу, який має бути внаслідок роботи з конструктором тощо). З розвитком наочно-образного мислення щільно пов'язане мовлення, що фіксує (називає) образи уявлення. Сформованість цього виду мислення — необхідна умова розвитку в дошкільника словесно-логічного мислення.

У *розумово відсталих дітей* наочно-дієве мислення характеризується значним відставанням у темпі розвитку. Не кожна дитина на-

прикінці дошкільного віку може самостійно вирішити найпростіше практичне завдання. Вона не завжди розуміє, що виникає проблемна ситуація, а якщо і розуміє, то не пов'язує її з необхідністю використання допоміжних засобів. Набутий досвід із використання засобів не переноситься у нову ситуацію. Діти з інтелектуальними порушеннями не орієнтуються у просторі, не можуть оцінити властивості предметів і відношення між ними, а тому їхні дії можуть бути непродуктивними, здійснюватися безкорисливо, не мати характеру власне спроб. У мовленні дитини наявна лише оцінка результату дії («ніяк», «не могу» тощо). Наочно-образні завдання дошкільник з інтелектуальними порушеннями фактично не розв'язує. Страждає і становлення абстрактно-логічного мислення.

Діяльність. У дошкільному віці у дитини з нормальним інтелектом розвиваються ігрова, продуктивна (образотворча — малювання, ліплення й конструктивна) діяльність, елементи трудової діяльності. Наприкінці дошкільного віку починають закладатися елементи навчальної діяльності. Кожна з них ставить певні вимоги до сприймання, мислення, мовлення, моторики, особистості дитини. Саме в діяльності всі ці сфери психіки і розвиваються.

Гра у молодшому дошкільному віці є продовженням предметної діяльності. По суті це — *предметна гра*. Дитина використовує реальні предмети чи іграшки, що їх заміщають, суто за їх призначенням та опановує відповідні предметні (процесуальні) дії й порядок їх виконання: вдягати та роздягати ляльку, розчісувати їй волосся, користуватися ложкою, виделкою, чашкою тощо. Дитину цікавить не результат дії, а її виконання, сам процес. У такій грі діти опановують предметний світ, де поки що немає сюжету і не відображаються взаємостосунки між людьми. Дівчинка колише ляльку, але вона ще не грає маму, не говорить до неї. Вона відтворює відомі дії та їх звичний порядок.

У середньому та старшому дошкільному віці (6—7 років) у дитини формується *сюжетно-рольова гра*. Зацікавленість світом предметів і дій з ними змінюється зацікавленістю стосунками між людьми. Але це стосунки, які обов'язково пов'язані з конкретними предметними діями.

У сюжетно-рольовій грі дитина опановує світ стосунків дорослих, що можливо лише у процесі відображення дій із предметами. При цьому реальні предмети чи іграшки замінюються будь-якими підходя-

щими предметами (використовуються предмети-замінники), а дитина бере на себе певну роль. Дівчинка, граючи у гру «дочки-матері», годує ляльку піском, умовляючи з'їсти кашу.

Сюжетно-рольова гра, як правило, має кілька учасників. Під час розподілу ролей, самої гри між дітьми складаються певні стосунки, вони засвоюють певні етичні норми тощо.

У розумово відсталій дитини на початку дошкільного віку (четвертий рік) предметна діяльність фактично не виникає. Її дії з предметами залишаються переважно на рівні маніпуляцій, які не призводять до виявлення їх властивостей і відношень, спостерігаються неадекватні дії (не за призначенням предметів). Лише на шостому році життя у таких дітей з'являються відповідні до предметів процесуальні дії. Гра як така без спеціального навчання у розумово відсталій дитини не формується, вона не використовує і предмети-замінники.

Продуктивна діяльність (образотворча — малювання, ліплення, аплікація, та конструктивна) виникає у дитини дошкільного віку з нормальним інтелектом на основі достатньо високого рівня сенсорного розвитку. Її результатом є продукт, що відображає об'єкт у цілому та його властивості. Це передусім предметні малюнки, що зображають предмет. У дитини вони з'являються наприкінці третього — на початку четвертого року життя.

Спочатку малюнки примітивні, схематичні. Згодом вони більш адекватно відображають і предмети, і ситуації, і сюжети. У них починає використовуватися колір як засіб відображення властивостей та передачі емоцій. Проте малюнки дошкільників, як правило, площинні, оскільки діти ще не можуть відобразити об'єм. У них немає і перспективи. Об'ємні предмети діти відображають у ліпленні та конструюванні.

Кожен вид образотворчої діяльності висуває свої вимоги до розвитку дитини: *малювання* — до виділення контуру, сприймання кольору; *ліплення* — до сприймання об'ємної форми; *аплікація та конструювання* — до використання готових форм, відображення просторових відношень. Проте спільним для всіх є зображення цілісного предмета з його деталями, їх просторовим розміщенням, властивостями. У продуктивній діяльності розвивається також моторика, зорово-рухова координація, мислення, уявлення. Формуються й уміння доводити розпочату справу до завершення, здатність зосереджувати увагу.

У *розумово відсталих дошкільників* без спеціального навчання продуктивна діяльність не формується. Не з'являється і предметний малюнок. Якщо таких дітей навчають малювати без урахування особливостей їхнього розвитку, то малюнок у них виходить дуже примітивний, фрагментарний, неадекватний у плані зображення цілого предмета, його деталей, форм, пропорцій. Вони не використовують у малюнках колір ні як засіб зображення, ні як засіб передачі емоцій.

Виникнення елементів трудової діяльності пов'язане з подальшим опануванням дій із предметами та перетворенням їх у навички і вміння. У *дошкільників* — це передусім оволодіння навичками самообслуговування (вдягатися, роздягатися, користуватися туалетом, мити руки та вмиватися, їсти); посильна побутова праця (допомога у прибиранні приміщення, приготуванні їжі, накриванні на стіл і прибиранні з нього, поливанні квітів).

Для дитини дошкільного віку є складним опанування як окремих дій, так і їх послідовності. Опанування елементів трудової діяльності має важливе значення для розвитку в дитини як пізнавальної діяльності, так і особистісних якостей (волі, цілеспрямованості, самостійності).

У *розумово відсталих дітей* формують передусім навички самообслуговування. Оскільки у них предметні дії характеризуються несформованістю і недосконалістю, цей процес відбувається досить складно. Тому інколи батьки самі годують, умивають, вдягають, роздягають дитину. В інших сім'ях щодо розумово відсталих дітей у цьому плані досягаються значні успіхи, хоча виконання ними дій ще недосконале.

Зокрема, діти часто не розуміють логіки та послідовності дій, які вони виконують: спочатку потрібно намочити руки, а потім помилити їх; спочатку взути черевики, потім зашнурувати тощо. У цілому в розумово відсталих дітей може виявлятися різний рівень сформованості елементів трудової діяльності. Наявність у деяких з них достатньо сформованих навичок самообслуговування та побутової праці свідчить про значні потенційні можливості дітей у підготовці їх до самостійної практичної діяльності.

У *дошкільному віці* у дітей відбувається значний розвиток мовлення. Інтенсивно зростає словниковий запас, до якого входять уже всі частини мови, вдосконалюється вміння граматично правильно висловлюватися; збагачується смислове навантаження слова. Зростає

кількість функцій мовлення в житті дитини: переданні суспільного досвіду, спілкуванні, регуляції діяльності.

Однак у дошкільному віці слова, які використовує дитина, ще недостатньо узагальнені, вони — ситуативні, конкретні. Називання предмета у дошкільника асоціюється з конкретними, знайомими йому предметами.

Спрямовувальну та прискорювальну роль у засвоєнні суспільного досвіду, виконанні діяльності дитиною дошкільного віку відіграє слово дорослого. Але одного слова недостатньо, мають використовуватися й інші засоби, пов'язані з чуттєвою опорою — показування дії, спільні дії дорослого та дитини.

Якщо дитині молодшого дошкільного віку пропонується інструкція, то вона може зрозуміти лише завдання, а спосіб виконання його з інструкції вона ще не розуміє. Дитина старшого дошкільного віку використовує інформацію і про завдання, і про спосіб його виконання.

У дошкільному віці регулювальну роль у діяльності починає відігравати і власне мовлення: спочатку супроводжуюче діяльність, потім фіксувальне (звіт про те, що необхідно зробити, як виконувалося завдання, які були труднощі, який результат отримано) та планувальне.

У *розумово відсталих дітей* цього віку розвиток мовлення має значні відставання. Багато дітей з інтелектуальними порушеннями не починають говорити ще й у 4—5 років. Особливо у них порушене зв'язне мовлення.

Серед дітей є й такі, що формально добре володіють мовленням, але вони не завжди розуміють звернене до них мовлення; їхнє мовлення відірване від діяльності. У таких дітей пасивний словник значно перевищує активний, не відбувається й опанування граматичної будови речення, спостерігається стійке порушення узгодженості числівників з іменниками, ситуативність у розумінні значення слова.

Без спеціального навчання регулювальна функція мовлення ні дорослого, ні дитини не формується. Мовлення у розумово відсталій дитині дошкільного віку не виконує і функцію спілкування.

Особистість. У дошкільному віці дитина з нормальним розвитком опановує моральні норми та навчається діяти за ними. У неї формується самооцінка. Діяльність і поведінка стають більш усвідомленими. Їх мотиви — передусім пізнавальні, соціальні та ігрові (але пов'язані зі світом дорослих), а також спілкування і самоствердження.

Інтенсивно формується емоційно-вольова сфера: у дітей виникає бажання переборювати труднощі, їхня діяльність стає цілеспрямованою, вони намагаються завершити розпочату справу.

У *розумово відсталих дітей* особистість формується зі значними відхиленнями як за часом і темпом розвитку, так і за змістом. Вони не можуть зрозуміти та засвоїти суть норм моральної поведінки. Після чотирьох років у них з'являються перші вияви самосвідомості, але це виражається у негативних реакціях на зауваження, осудження, невдачу.

Систематичні переживання неуспішності призводять до формування патологічних рис характеру: відмови від будь-якої діяльності, пасивності, замкнутості чи підлесливості. У них з'являється негативізм, озлобленість. Неприйняття їх серед ровесників викликає бажання самоствердитися завдяки агресивності.

Серед мотивів діяльності та поведінки найбільш сформованими є соціальні. Пізнавальні мотиви знижені. Переважними мотивами є ситуативні бажання, тому домінують імпульсивні дії.

Під впливом вимог оточуючих у розумово відсталих дітей у дошкільному віці починають формуватися навички самообслуговування, правильної поведінки у суспільних місцях. Однак вони мають труднощі у регуляції поведінки, долати перешкоди, завершени розпочатої справи.

Така загальна характеристика розумово відсталої дитини. Зрозуміло, що таку дитину, якщо не коригувати її розвиток, не позбавляти цей розвиток від недоліків, у майбутньому очікують значні труднощі. Вона не зможе адаптуватися до нових умов навчання у школі, вимог майбутньої самостійної життєдіяльності (у родині, побуті, праці, у колі оточуючих людей), залишиться за межами соціуму.

Така дитина потребує до себе особливої уваги, особливих умов зростання — спеціально побудованого, корекційно спрямованого навчання та виховання. Перспективи позитивних зрушень у її розвитку значною мірою залежать від того, наскільки рано виявлені відхилення у розвитку, наскільки вчасно розпочато з нею спеціальну корекційно-розвивальну та навчально-виховну роботу.

Така дитина має перебувати під спостереженням педіатра та дитячого невропатолога. Саме за рекомендацією невропатолога чи психоневролога батьки мають звернутися до районної (міської, обласної)

психолого-медико-педагогічної консультації, щоб отримати направлення до спеціального дошкільного закладу. Поєднання спеціально організованого впливу на дитину в умовах спеціального дошкільного закладу та родини — оптимальний шлях підготовки дитини до подальшого шкільного навчання.

Від зацікавленої участі батьків у вихованні малюка значною мірою залежить ефективність долаття недоліків та просування його розвитку в плані максимально можливого наближення до норми, підготовки до майбутнього життя. Адже родина має переваги перед освітнім закладом у плані створення для дитини первинного позитивного емоційного фону, для спілкування, співпраці, спільного вирішення проблем та труднощів, набуття соціального досвіду. Батьки можуть стати для дитини визначальною опорою, зразком для наслідування. Від батьків залежить і спокій, затишок, урівноваженість, впевненість дитини.

ДОПОМОГА ДИТИНІ, КОЛИ «ПОТЕНЦІАЛ РОЗУМУ ТЬМЯНІЄ»

Корекційно-розвивальна робота з розумово відсталою дитиною в ранньому та дошкільному віці спрямовується передусім на формування у неї пізнавальної сфери.

Це передбачає спеціально організоване набуття дитиною чуттєвого та практичного досвіду, становлення наочних форм мислення у взаємозв'язку з формуванням предметних дій і мовленнєвим розвитком у процесі залучення дошкільника до різних видів діяльності, навчання, взаємодії та співпраці з ровесниками та дорослими, створення емоційно-позитивного спілкування.

Важливим завданням корекційно-розвивальної роботи є виховання у дітей елементарних навичок гігієни, самообслуговування, правильної поведінки, розвиток соціально-побутового орієнтування. Усе це є необхідними умовами розвитку розумово відсталої дитини та її підготовки до шкільного навчання.

Загалом корекція порушень та досягнення позитивних зрушень у розвитку розумово відсталої дитини відбувається за умови її культурного зростання, опанування суспільними надбаннями та цінностями, залученням до усіх сфер життєдіяльності людини. Особливе місце у цьому процесі має відводитися формуванню особистості дитини, передусім навичок і звичок правильної поведінки, у важливому значенні яких вона переконується у повсякденному житті.

Важливо, щоб вчинки та дії, поведінка і діяльність дитини набували рис довільності, регульованості словом, свідомістю. Розвиток окремих психічних функцій також має здійснюватись у цьому напрямі: через становлення вищих за організацією (довільних чи свідомо регульованих) форм психічної діяльності досягається корекція та розвиток пізнавальних процесів, що здійснюються на елементарному рівні. При цьому найбільших позитивних змін розвиток розумово відсталої дитини набуває тоді, коли спеціальна педагогічна робота з нею починається одразу, як тільки виявлено дефект, коли всі психофізичні функції перебувають у стадії становлення і ще не встигли закріпитися вторинні порушення, тобто похідні від основного (інтелектуального), ускладнюючи подальше зростання.

У корекційно-розвивальній роботі з розумово відсталими дошкільниками важливо дотримуватися етапності.

ЕМОЦІЙНИЙ КОНТАКТ ТА СПІВПРАЦЯ

Дитина розвивається у процесі спілкування з дорослим. Спілкування між дитиною та дорослим починається з емоційного контакту. Тому дуже важливо, щоб дорослий навчався комунікації з малюком та прояву до нього любові. Уже на кінець першого року життя емоційний контакт переходить у діловий, тобто стає основою співпраці, та набуває пізнавального характеру.

Формування співпраці розумово відсталої дитини з дорослим є головним завданням корекційної роботи. У дошкільному віці вирішення цього завдання починається зі створення первинної основи співпраці — емоційного контакту дорослого та дитини.

Складниками ефективного спілкування з дитиною є:

Контакт очей. Потрібно дивитися у вічі одне одному. Дитина використовує контакт очей з батьками та іншими людьми для емоційного підживлення. Уникання контакту очей слугує однією з перших ознак емоційних негараздів у дитини. Лагідний погляд дорослого знижує тривожність і зменшує страхи у дитини, зміцнює відчуття захищеності та впевненості у собі. Буває так, що батьки використовують контакт очей, коли дорікають чи сварять дитину, наполягають на чомусь. У результаті, на тлі зовнішньої покірності та слухняності у дитини може розвиватися депресія та невроз. Тому важливо враховувати як позитивну, так і негативну дієвість контакту очей.

Фізичний контакт. Потрібно торкатися руки дитини, погладжувати по голівці, обіймати. У повсякденному житті дитина обов'язково має відчувати ніжні дотики. Але ні в якому разі цей вид спілкування не потрібно використовувати надмірно та демонстративно — все має бути природним. Тоді дитина почуватиме себе спокійно та впевнено.

Пильна увага. Дитина має відчувати щире, небайдуже ставлення до неї та турботу з боку дорослих, готовність вчасно допомогти. Пильна увага — життєво важлива потреба кожної дитини. Якщо вона не відчуває такої уваги з боку дорослих, то хвилюється: дитині здається, що вона нічого не варта, що все навколо має більшу цінність, ніж вона. У результаті вона не відчуває себе захищеною, порушується її емоційний та у цілому психічний розвиток. Вона стає замкнутою та має труднощі у спілкуванні з ровесниками; часто демонструє поведінку вкрай незалежну від дорослих, з якими спілкується. Деякі діти у ситуації дефіциту уваги стають докучливими та нав'язливими.

Дисципліна. Дитині необхідно вміти підкорятися певному алгоритму діяльності, виконувати взяті на себе зобов'язання.

Корекційна робота, спрямована на створення емоційного контакту між дорослим і дитиною, має набувати форм, відповідних віковим та особистісним особливостям кожної дитини. Зокрема, у дошкільному віці потрібно використовувати різні педагогічні прийоми, доступні для розумово відсталого дошкільника: дидактичні та рухливі ігри, ляльковий театр тощо.

При цьому потрібно прагнути того, щоб емоційне спілкування якомога швидше перейшло у ділове, що базується на спільних діях дорослого та дитини, а потім і у справжню співпрацю. Лише за умови справжньої співпраці дорослого та дитини можна прищепити їй прагнення до навчання, навчити її опановувати способами засвоєння суспільного досвіду.

ДОПОМОГА У ЗАСВОЄННІ СУСПІЛЬНОГО ДОСВІДУ

Розумово відстала дитина розвивається за умови засвоєння нею суспільного досвіду. Це стає можливим, коли вона володіє *способами набуття такого досвіду*, зокрема, до них належать:

- спільні дії дорослого та дитини;
- використання жестів, особливо вказівного («жестова інструкція»);
- наслідування дій дорослого;
- пошукові способи орієнтування — метод «спроб і помилок»;
- дії за зразком;
- дії за словесною (мовленнєвою) інструкцією.

Найважливішими способами засвоєння суспільного досвіду, на яких побудоване навчання та виховання розумово відсталих дітей у дошкільних освітніх закладах, є дії за словесною інструкцією, зразком, за наслідуванням. Проте розумово відсталі дошкільники самостійно ці способи не опановують. Навіть на кінець дошкільного віку 25 % дітей, які спеціально не навчалися, так і не опановують елементарне наслідування.

Найпростіші завдання за зразком виконує лише третина дітей. Розумово відсталий дошкільник переважно виконує знайомі дії, що стосуються лише звичних ситуацій та знайомих предметів. Наприклад, дитина вміє будувати з кубиків будинок, але не може з них за зразком побудувати потяг. Якщо дитині запропонувати виконати нове для неї завдання, наприклад, поставити матрешки в ряд від більшої до меншої, то вона почне діяти уже звичним їй способом — збирати матрешку, тобто виконувати уже знайомі дії.

Формування способів засвоєння суспільного досвіду в дитини з порушеннями інтелекту починається з появи у неї спрямованості на виконання суспільних вимог. Якщо дитина ще не може виконувати ці вимоги, а в стосунках з дорослим у неї немає справжньої співпраці, то в її поведінці з'являються різні вияви пристосування.

Це повторення жестів, дій, слів дорослого без розуміння їх смислу. Наприклад, замість виконання прохання дати іграшку дитина повторює жест чи слово «дай» дорослого. Вона, як дорослий, бере в руки ложку, але може не знати, що з нею робити. Замість того, щоб ложкою

їсти суп, вона може бити нею по столу чи тарілці з супом, розбризкуючи його навколо себе.

Дитина не забавляється, вона намагається діяти за зразком, але не вміє. І від того, як буде реагувати на це дорослий, значною мірою залежить розвиток дитини. Скажімо, якщо дорослий насвариться чи в інший спосіб покарає її, це дуже негативно позначиться на бажанні дитини діяти з предметами самостійно.

Якщо дорослий поставиться з розумінням до того, що дитина хотіла виконати його вимоги, але не змогла, та допоможе їй, взявши в свою руку руку малюка, набере суп та донесе до його рота, це і буде правильний шлях та початок налагодження стосунків між ними. У цьому випадку спільне виконання дії дорослого з малюком (найпростіший спосіб засвоєння суспільного досвіду) позитивно позначиться на подальшому розвитку дитини.

Таким чином, навчання способів засвоєння суспільного досвіду є важливим завданням корекційно-розвивальної роботи з розумово відсталими дітьми у сім'ї. Така робота має проводитися поетапно.

Перший етап — навчання спільних дій дорослих з дитиною та створення у дитини позитивного ставлення до цих дій. Він передбачає тактильний контакт з дитиною у поєднанні з ласкавим поведінням. При цьому має зберігатися вимогливість і наполегливість дорослого у доланні негативного ставлення дитини до спільних дій. Наприклад, як одну з перших спільних дій з дитиною раннього віку рекомендується використовувати кидання яскравого м'яча у корзину. Ця дія, як правило, викликає у дитини радість, позитивні емоції. Спочатку м'яч кидає дорослий, привертаючи увагу до результату дії плесканням у долоні, радістю. Надалі участь дитини у виконанні дії потрібно збільшувати, а дорослого зменшувати.

Другий етап — включення у спілкування дорослого та дитини жестів, особливо *вказівного*, який спрямовує увагу дитини на предмет. Розумово відстала дитина без спеціального навчання не використовує такий жест: щоб отримати від мами їжу, вона не зображує дію і не показує на неї, а тягне її туди, де знаходиться їжа та починає хилити.

Третій етап — навчання наслідування — спочатку рухів, потім — дій з предметами. При навчанні наслідування основним допоміжним засобом є спільні дії дорослого та дитини. Допоміжним

засобом при опануванні наслідування дій з предметами є *вказівний жест*.

Четвертий етап — формування пошукових способів орієнтування. При виконанні нових завдань з іграшками розумово відстала дитина найчастіше використовує дії силою чи хаотичні дії. Вона не користується спробами — пошуковими способами орієнтування у завданні: не відкидає помилкові варіанти дій, а повторює їх, не фіксуючи увагу на правильних варіантах, які призводять до позитивних результатів.

У процесі виховання дитини з порушеннями інтелекту важливо домагатися того, щоб діти навчалися фіксувати правильні дії й відкидати помилкові і, таким чином, опановували спосіб спроб та помилок у засвоєнні суспільного досвіду.

П'ятий етап — навчання дій за зразком.

Зразок, на відміну від наслідування, подається дитині у готовому вигляді, і дитина має відтворити його, не бачачи яким чином він створювався дорослим. Перед дитиною постає досить складне завдання: проаналізувати зразок, розкласти на елементи та подумки відтворити послідовність дій чи рухів.

Навчання аналізу слід починати з наслідування. Наприклад, дитина складає будиночок з кубиків на основі наслідування дій дорослого. Після цього вона може побудувати будиночок уже за зразком. Якщо дитина припускається помилок, можна використати жести, щоб вказати на неточності. Якщо виявиться і цього недостатньо, то необхідно повернутися до спільних дій дорослого і дитини.

Тобто, якщо дитина виконує завдання на основі використання певного способу засвоєння суспільного досвіду, то, за наявності у неї утруднень, у пригоді має стати звернення до більш простих способів, які засвоювалися на попередніх етапах. Нагадаємо, що навчання способів засвоєння суспільного досвіду здійснюється у визначеній послідовності.

Опанування кожного наступного способу потребує засвоєння всіх попередніх. У разі виникнення труднощів у використанні певного способу варто звертатися за допомогою до більш простого.

Це стосується і *шостого етапу* та відповідного йому способу засвоєння суспільного досвіду — навчання діяти за словесною інструкцією.

Слово має включатися у процес опанування кожного із названих способів, починаючи з установлення емоційного контакту між дорослим і дитиною, виконання й навчання спільних дій.

Спочатку слово, яке вимовляється з певною інтонацією, використовується для привертання уваги дитини, створення емоційного поля. Воно має використовуватися і як сигнал до дії чи її припинення, фіксувати успіх дитини. Надалі словом визначається установка дитини на спосіб дії («дай такий», «взьми такий», «зроби так») та фіксування її результату («Ти поставила синій кубик на червоний», «Ти намалювала ляльку: голову зверху, внизу — плаття, з боків — руки тощо»). Надалі у слові необхідно фіксувати і результати орієнтовних дій — спроб та помилок: «Ти спробував проитовхнути кубик у цей і цей отвір, потім у цей, і він потрапив у коробочку».

Таким чином, слово має супроводжувати дії дитини, виконання нею завдань. Спочатку це робить дорослий, потім дитина. Так само здійснюється і фіксувальне мовлення: спочатку дорослий розповідає про те, що робив він чи дитина. Потім дорослий допомагає дитині прозвітувати, ставлячи запитання: «Що ти зробив спочатку?», «Що ти робив потім?». Наприклад, дівчинка каже, що вона дістала ляльку з шафи, а потім стала грати. Мама запитує її: «Як ти її дістала?». Якщо дівчинка відповідає, що вона залізла на великий стілець і дістала ляльку, то мама запитує, чи одразу вона взяла великий стілець. Дівчинка розповідає, що ляльку не можна було дістати. Тоді вона взяла великий стілець і дістала.

Такий послідовний звіт дитини про виконані дії є передумовою подальшого самостійного планування своїх дій у знайомих ситуаціях. Але планувати свої дії дитині допомагає дорослий. Наприклад, він запитує, що дитина буде будувати, з чого та ін.

Опанування розумово відсталою дитиною способів засвоєння суспільного досвіду, а саме спільних дій, наслідування, спроб, дій за зразком і словом — необхідна умова її розвитку і підготовки до навчання у дошкільному навчальному закладі та школі.

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКА В УМОВАХ ОБМЕЖЕНЬ ПОТУЖНОСТІ ДІЇ РОЗУМУ

Коли ми зустрічаємось з чимось невідомим, незрозумілим, нас завжди охоплює жах. Таким жахом для батьків часто є висновок педагогів, психологів чи лікарів про розумову відсталість їхніх дітей. Безумовно, це неприємна ситуація, але не безвихідна. Навіть за таких складних умов уражень природних потенціалів розуму дошкільника ми повинні констатувати те, що є реальна можливість певним чином покращити ситуацію. Особливо за умови, коли робляться спроби це робити ще з раннього дитинства і активно продовжується в дошкільному віці. Тому більш ретельно поговоримо про те, що ми, педагоги та батьки, разом можемо зробити.

Інтелектуальний розвиток розумово відсталої дитини — це передусім формування у неї пізнавальної діяльності, яка здійснюється завдяки психічним процесам сприймання та уявлення, пам'яті, мислення, мовлення. Саме на їх становлення у дитини має спрямовуватися спеціальна корекційна робота для розвитку її потенціалу дії.

Розвиток сприймання та уявлення. Розвиток сприймання потребує навчити дитину роздивлятися, обшукувати, слухати тощо, тобто формувати у неї перцептивні дії, необхідні для сприймання предметів навколишньої дійсності, їх властивостей та відношень. Для розвитку сприймання не менш важливим є засвоєння системи сенсорних еталонів, з якими співвідноситься те, що сприймається. Це система геометричних форм, спектр кольорів, шкала величин, міри ваги, звуковисотний ряд, система фонем мови тощо (важливо те, щоб до кожного еталону частіше звертались не лише в дошкільному закладі, а і вдома).

У процесі сприймання навколишньої дійсності у дитини поступово накопичуються зорові, слухові, рухові, тактильні, смакові образи. Дуже важливо своєчасно та правильно поєднати отримані дитиною уявлення зі словом. Якщо образи сприймання закріплені словом, їх можна викликати в уявленні дитини і тоді, коли від сприймання пройшло багато часу, а предмет, що відображений в образі уявлення, тепер відсутній. Для цього потрібно лише сказати слово-назву. Наприклад, дитина може добре розрізняти червоний, зелений, синій, жовтий кольори, вибирати за зразком предмети такого самого кольору, але не знати їх назв. У такому разі вона не зможе виконати інструкцію: «Взьми червоний м'яч» тощо.

Розвиток у розумово відсталих дітей сприймання потребує якомога ранішого початку проведення спрямованої на це роботи та її інтенсифікації. Вона передбачає передусім правильне використання словесних та наочних методів навчання.

На початку розвитку сприймання не рекомендується використовувати ізольовану словесну інструкцію, оскільки діти з інтелектуальними порушеннями не розуміють значення багатьох слів (особливо тих, що позначають властивості та відношення предметів), тобто назв сенсорних еталонів. Часто не розуміють конструкцію речення, забувають інструкцію, «гублять» у процесі виконання завдань. Тому словесні методи навчання потрібно правильно сполучати з наочними методами, повторювати та уточнювати інструкцію (це важливо для підтримання у робочому стані потенціалу дитини).

Однак і методи мають використовуватися правильно. У роботі з розвитку сприймання у розумово відсталих дітей слід використовувати зразок (дії за зразком та вибір за зразком), наслідування, жестову інструкцію, спільні дії дорослого та дитини, як це зазначалося вище. При цьому всі заняття з розвитку сприймання у дітей цієї категорії потрібно проводити ігровим методом. Коли у них вже сформований інтерес до предметів, до їх властивостей та відношень, перед ними можна буде ставити пізнавальні завдання, наприклад, гра з матрешкою («Постав на своє місце»). Дорослий на очах у дитини ставить ряд матрешок у порядку зростання, зберігаючи між ними рівні інтервали. Потім просить дитину заплющити очі (чи відвернутись). Тим часом дорослий забирає одну з матрешок і вирівнює інтервали між тими, що залишились. Коли дитина розплющує очі, їй дають матрешку та просять поставити її на своє місце в ряду. У процесі гри дитина має зрозуміти принцип побудови ряду — рівномірне збільшення чи зменшення. Якщо дитина сама не зможе виявити цей принцип і виконати завдання, дорослий показує дитині, що потрібно зробити, а потім пропонує інші аналогічні завдання.

У процесі розвитку сприймання у дітей з інтелектуальними порушеннями, слова — назви властивостей предметів та їх відношень використовуються лише тоді, коли вони виділили ці властивості та відношення, зрозуміли їх значення. Наприклад, у грі з пірамідкою спочатку дитині можна сказати: «Постав усі деталі пірамідки на своє місце», — не вказуючи на їх розмір. Коли вона зрозуміє принцип по-

будови ряду та буде правильно знаходити місце деталі, потрібно сказати: «Правильно, ця деталь потрібно поставити тут, бо вона менша за цю, але більша за цю». Тобто тільки тоді, коли дитина буде мати власний досвід, можна застосовувати слова — назви властивостей та відношень.

Розвиток сприймання у розумово відсталих дітей передбачає навчання їх діяти методом спроб і помилок. З цією метою дітям пропонуються такі завдання, при виконанні яких вони мають враховувати властивості предметів та орієнтуватися на них. Це можуть бути ігри з дидактичними іграшками — кубиками, пірамідками тощо. При цьому потрібно дозувати кількість предметів, з якими діє дитина. Пірамідка спочатку має бути з двох складових, потім з трьох і т. д.

Окрім навчання діяти шляхом справжніх спроб, дітей важливо навчати співвіднесенню предметів шляхом прикладання, накладання та обведення по контуру (зоровому співвіднесенню). Співвіднесенню дітей навчають не в діях з дидактичними іграшками, а в процесі їх вибору за зразком. Найважливіше на цьому етапі показати дітям, що при співвіднесенні за кольором використовується прикладання, за формою та величиною — накладання та обведення по контуру.

Розумово відсталій дитині буде легше розрізнити кольори, якщо їй потрібно вибирати спеціальні кольорові картки, а не виділяти колір у предметі. Так само їй буде легше розрізнити різні за формою спеціальні картки, ніж виділяти форму в предметі. Тому роботу потрібно розпочинати з вибору за зразком картки та поступово навчати дитину виділяти властивості уже в предметі.

Робота з розвитку сприймання проводиться, як вже зазначалося, в ігровій формі. Для добору предметів за розміром добре використовувати дидактичні ігри «Побудуємо будиночки», «У кого який будиночок», «Вдягнемо ляльку для прогулянки» та ін.

Наприклад, у грі «Побудуємо будиночки» перед дитиною розкладається декілька різних за розміром будиночків без даху, дверей та вікон. Дахи, двері та вікна різні за величиною кладуть окремо. Дитина має підібрати до кожного будиночка дах, вікно та двері відповідного розміру.

Пізніше розумово відсталу дитину починають навчати використовувати властивості предмета як сигнал до дії, що в житті є вкрай необхідним (світлофор, сигнал машини тощо). Сигнали можна використовувати в іграх «Я спритний», «Поїзд», «Світлофор».

Окрім властивостей предметів, дитину важливо навчати сприймати відношення, зокрема просторові. Для цього використовують також гру, основою якої є наслідування. Дитина, наслідуючи дії дорослого, буде нескладні конструкції, в яких потрібно враховувати просторове розташування елементів — унизу, вгорі, поряд; шукає заховані предмети зверху, на ліжку, внизу, під ліжком тощо.

Дошкільників з порушеннями інтелекту потрібно також навчати розрізнявати, реальний об'ємний простір та його зображення на площині, тобто на папері, та співвідносити їх (для цього важливо разом розглядати малюнки, де зображені знайомі для дитини предмети або разом розглядати простір ігрового майданчику, парку, приміщення з метою з'ясування відстані до тих чи інших предметів). Можливий варіант виміру відстані кроками або зображенням відстані лініями (прокресленими паличкою на піску або крейдою на асфальті).

Одним з важливих напрямів роботи з розвитку сприймання є формування цілісного образу предмета. Значну роль у цьому процесі виконує зіставлення парних предметів, вибір предметів за зразком. Для формування у розумово відсталій дитині цілісного образу предмета використовують розрізні картинки (картинки мають бути достатньо великими з яскравою гаммою кольорів наближені до реальних об'єктів сприймання не агресивного характеру). Спочатку вони мають містити зображення добре знайомих дітям предметів, складатися з двох частин, потім з трьох і т. д. Становленню цілісного образу предмета сприяє і складання фігур з частин, наприклад, грибів, будиночків та ін., вирізаних з картону, а також складання збірно-розбірних іграшок — машин, літаків тощо. Для цього також можна використовувати великі пазлові килимки, які складаються з відповідних розбірних елементів.

Дуже велике значення для становлення у дитини цілісного образу на певному етапі розвитку сприймання має образотворча діяльність — малювання (це можна робити на великому аркуші формату А3 великим пензликом), аплікація (не обов'язково має робитись з використанням ножиць, але і за іншими технологіями: відривання певних частин кольорового паперу, використання інших матеріалів), ліплення (бажано з глини, але без сумніву можуть використовуватись і пластилін або солоне тісто).

Щоб дитина зрозуміла, що малюнок — це зображення реального предмета, дорослий показує дитині, як намалювати нескладний пред-

мет (можна це робити навіть разом). Потім дитина підкладає зображення до відповідного предмета (одного з двох).

Наступним кроком у роботі над сприйманням картинки є навчання дитини сприймати рух (для дитини важливо усвідомити чим різниться статика предмету та руху). Зокрема, потрібно навчати дитину зображувати дію за картинкою. Наприклад, дитині пропонують картинку, на якій зображено хлопчика, котрий іде, та просять показати, що він робить.

Розумово відстала дитина не завжди розуміє зображення руху і не може його показати — вона копіює позу (хлопчик стоїть з розставленими ногами, перемістивши центр ваги на одну ногу). Тому дію спочатку демонструє дорослий, а діти її повторюють (взагалі наслідування має посідати важливе місце для навчання таких дітей).

При цьому важливо також дотримуватися певного порядку словесної інструкції. На початку в ній не має звучати назва дії (*«Покажи, що робить хлопчик»*). Але коли дитина почне правильно зображувати дію, що показана на картинці, дорослий має сказати: *«Правильно, хлопчик іде»*. Тобто спочатку дія зображується, а потім називається.

Згодом у роботі з дитиною можуть використовуватись картинки, на яких зображено певні ситуації, знайомі дитині з життєвого досвіду (це одна з найважливіших умов для якості роботи у цьому напрямку). Наприклад, купання ляльки складається з картинок: 1) дівчинка роздягає ляльку; 2) дівчинка купає ляльку; 3) дівчинка витирає ляльку; 4) дівчинка одягає ляльку.

І саме у такому порядку дитина має їх розкласти (усвідомлення порядку допомагає дитині з певними розумовими особливостями краще упорядковувати інформацію про світ, який її оточує і таким чином формуються уміння її взаємодії з інформаційними потоками). Розкладанню картинок може передувати демонстрація дій, що на них зображені.

З розвитком сприймання тісно пов'язаний розвиток уявлення, образи якого створюються тоді, коли предмет безпосередньо не сприймається. Основний шлях формування образів уявлення полягає у тому, що дорослий закріплює те, що сприймається дитиною, у слові, а потім користується словом, щоб викликати цей образ. Коли дитина вибирає за зразком кулю, ми їй говоримо: *«Правильно, це куля, вона кругла»*. Поступово у дитини виникає не лише образ кулі, а й образ

круглого предмета. Тепер слово «круглий» може викликати в пам'яті дитини потрібне уявлення. Якщо ж слова подаються дитині відірвано від чуттєвого досвіду, вони часто залишаються «пустими», за ними не стоїть уявлення.

Розвиток у розумово відсталій дитині сприймання передбачає також його використання у діяльності (у грі, малюванні, конструюванні, ліпленні тощо). Сприймання має стати «інструментом» для дошкільника, за допомогою якого можна вправляти та згладжувати особливі потреби у його розумових потенціях.

Розвиток уваги та пам'яті. Розвиток у розумово відсталій дитині уваги та пам'яті є необхідною умовою опанування суспільного досвіду — засвоєння доступних для неї знань та умінь. Дошкільник з особливими розумовими потребами має навчитись використовувати (інструментарій) вміння зосереджуватись на чомусь та утримувати послідовність, з метою відтворення цього самостійно.

Для розвитку зорової уваги велике значення мають ігри з переміщенням предметів у просторі. Таке переміщення має здійснюватися повільно, щоб діти були спроможні простежити за рухом. Для цього можна використовувати ляльковий театр — показати, як мишка ховається від kota тощо. Коли дитина навчиться стежити за пересуванням, що здійснюється у неї на очах, можна перейти до переміщення предметів, схованих від її очей.

Наприклад, використовується гра «Ку-ку»: лялька з'являється спочатку над ширмою, потім справа від неї, знову над ширмою, знову справа. Зорова увага активізується і в іграх, де діти мають запам'ятовувати місцезнаходження іграшок (а якщо ще ускладнити завдання і кольори їх одягу, зовнішність, хто саме або як звуть).

Розвиток уваги у дитини тісно пов'язаний з розвитком у неї довільної пам'яті. З цією метою пропонується використовувати ігри «Знайди свою іграшку», «Чого не вистачає». У грі «Знайди свою іграшку» дитині пропонується іграшка, з якою вона грається певний час. Потім цю іграшку вона кладе до інших і йде до другої кімнати, кухні попити соку тощо. Після повернення до ігрової кімнати дитина має знайти іграшку, з якою вона гралася.

Другий напрям розвитку довільної пам'яті — запам'ятовування місцезнаходження предметів спочатку на обмеженому просторі (наприклад, у шафі), потім у межах кімнати. Дитина має розвинути

назвати іграшку, потім покласти її у певне місце. Після «прогулянки» в інше приміщення, дитині пропонується знайти заховану іграшку, принести дорослому і назвати її (для кращого розвитку довільної пам'яті важливо, щоб подібні вправи робились у відповідній системі). Саме вправи такого плану суттєво допоможуть дошкільнику з особливими розумовими потребами краще адаптуватись до школи.

Формування мислення. У дошкільному віці взаємодіють три основні види мислення: наочно-дієве, наочно-образне та словесно-логічне. На їх розвиток і має спрямовуватися корекційно-розвивальна робота з дошкільником з особливими розумовими потребами.

Особливістю **наочно-дієвого мислення** є те, що в основі розв'язання практичного завдання лежить практична дія, що виконується методом спроб та помилок. Цей метод передбачає відкидання неправильних варіантів дій та фіксацію правильних, результативних. У процесі розв'язання практичних завдань відбувається виявлення властивостей та відношень предметів чи явищ. Саме активна дія з предметами активізує і підвищує розумові можливості.

Наочно-дієве мислення — основа становлення інших, більш складних видів мислення (саме тут закладаються контури майбутньої логічної дії і переростання останньої у словесно-логічне, дискурсивне, теоретичне мислення). Тому важливо якомога ретельніше проробляти можливості та реалізовувати природні потенціали наочно-дійового мислення дошкільника, щоб надалі полегшити його перехід до інших видів мислення. Передусім на його формування має спрямовуватися робота з розвитку мислення у розумово відсталих дошкільників. Для цього необхідно послідовно діяти у таких напрямках.

Перше — *формувати уявлення про знаряддя фіксованого призначення та про допоміжні засоби розв'язання завдань*, які людина використовує в повсякденному житті. До таких знарядь фіксованого призначення належать ложка, олівець, лопата, віник тощо. Хоч діти повсякденно і зустрічаються з ними у побуті, але без цілеспрямованого спостереження вони самостійно не запам'ятовують, не осмислюють і не узагальнюють цей досвід. Прикладом може бути дидактична гра «Дістань ключик».

Дорослий показує дитині машинку з електроприводом та пояснює, що вона не поїде, доки не увімкнута пульта. Потрібно взяти пульт. Але пульт лежить так високо, що дитина, стоячи на підлозі, його не діста-

не. Завдання полягає у тому, що дитина має здогадатися використати стілець як допоміжний засіб для досягнення мети — дістати пульт. Стілець перебуває у полі зору дитини.

У чому полягає керівництво дорослого процесом розв'язання завдання? Він просить дитину самостійно дістати пульт та дозволяє використати усі способи — підстрибнути, стати на пальчики, дотягнутися рукою — і самостійно зробити висновок, що таким чином вона дістати пульт не зможе, оскільки він лежить дуже високо. Після цього дорослий пропонує дитині подумати й знайти, що може їй допомогти дістати пульт. Якщо дитина самостійно не здогадується взяти стілець, то дорослий підказує їй це рішення. Після того як дитина досягла мети, дорослий фіксує її увагу на всіх етапах розв'язання завдання: *«Молодець. Тобі потрібно було дістати пульт. Рукою ти дістати не міг, бо він лежить дуже високо. Тому ти взяв стілець, встав на нього та дістав пульт»*. Дорослий допомагає дитині увімкнути пульт, щоб привести до руху машину та надає їй можливість погратися.

Важливо турбуватися про те, щоб знайдений спосіб розв'язання завдання переносився дитиною в інші умови та закріплювався. Для цього використовуються ситуації, які трапляються у побуті, на прогулянках (необхідність дістати мішечок з іграшками чи книжку з полочки тощо).

Друге — навчати знаходити і використовувати найбільш придатне знаряддя (за величиною, формою, призначенням) для розв'язання завдання. Наприклад, гра «Дістань камінчики для акваріума».

У банці з водою лежать камінчики. Недалеко від банки розкладено палички з крючком, з колечком, сачок та виделка. Дитину просять дістати камінчики з банки та перекласти в акваріум, не замочивши руки. Дорослий пропонує дитині подумати, чим можна їх дістати. Потім надає можливість перепробувати усі знаряддя, що лежать на столі, поки вона сама не переконається, що камінчики можна дістати лише сачком.

При цьому дорослий обов'язково фіксує результат дії з кожним знаряддям: (важливо кожну дію прокоментувати, пояснивши, що відбулося, якщо є потреба декілька разів, так щоб дитина на це звернула увагу) *«Бачиш, цією паличкою камінчик дістати неможливо. Спробуй дістати іншою паличкою»*. Після того як дитина візьме сачок та дістане перший камінчик, дорослий має акцентувати увагу

дитини на досягнутому успіху: *«Добре. Сачком можна дістати усі камінчики»*.

Третє — формувати цілеспрямованість діяльності. Для цього рекомендується використовувати двофазові завдання. Для їх розв'язання слід використовувати певні предмети як допоміжні засоби, але їх використанню має передувати усунення перешкод.

Наприклад, дорослий просить дістати мішечок з іграшками, що лежить на полиці. Однак полиця розташована досить високо, щоб дотягнутися до неї, стоячи на підлозі. Щоб дістати мішечок, потрібно використати стілець як допоміжний засіб.

Але на стільці стоїть ящик з татовими інструментами. Перед дитиною виникає проміжна мета — прийняти зі стільця ящик, не гублячи при цьому кінцеву мету — дістати мішечок з іграшками. Дорослому необхідно спрямувати увагу дитини на те, навіщо вона зняла ящик зі стільця (їй потрібен стілець), тобто допомогти згадати кінцеву мету.

Найскладнішим для дитини з особливими розумовими потребами є двофазове завдання, при виконанні якого вона має самостійно виготовити найпростіше знаряддя: подовжити палицю, використавши дві короткі; зв'язати два мотузочки; відломити маленькі гілочки від великої, щоб гілку засунути у трубку; розкрутити дріт, щоб використати його як палицю тощо.

Четверте — навчати встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. З цією метою використовуються ситуації, що трапляються у побуті: щось заважає дитині відчинити чи зачинити двері, відкрити чи закрити ящик з іграшками, везти машинку тощо. Визначення причини порушення звичного плину явищ — це вже елемент логічного мислення, але він здійснюється ще в практичному плані.

П'яте — навчати використовувати мовлення. На початковому етапі розв'язання дитиною практичних завдань, мовлення використовує дорослий, щоб спрямувати дитину на мету, допомогти їй усвідомити дії. Потім сама дитина має розповідати про виконувані та виконані дії. Надалі вона має розповідати про свої майбутні дії.

На базі наочно-дієвого формується *наочно-образне мислення*, в якому вже недостатньо здійснювати спроби, а потрібно собі уявити правильний хід розв'язання завдання (ось чому дуже важливо, щоб у період роботи ще над образно-дійовим мисленням, активно спону-

кати дитину до спроб вияву передбачення тих чи інших дій з пред-
метами).

Передумовою розвитку цього виду мислення є не лише сформова-
ність наочно-дієвого мислення, а й включення у розв'язання наочно-
дієвих завдань мовлення (важливо проговорювати усі дії це допомагає
формуванню у дитини словесного образу дії).

На першому етапі мету, умови та виконані дії закріплює у слові
дорослий: *«Петрик дістав машинку з полицки. Машинка лежала ви-
соко, тому дістати її, стоячи на підлозі, було не можливо. Тоді Пе-
трик взяв стілець, заліз на нього та дістав ляльку»*. Згодом дорослий
підводить дитину до словесного звіту про виконані дії. Спочатку це
здійснюється за допомогою запитань: *«Що ти зробив?»*; *«Де лежала
машинка?»*; *«Що тобі допомогло дістати машинку?»*; *«Що зробив
спочатку?»*; *«Що зробив потім?»*. Якщо дитина навчається відпові-
дати на поставлені запитання, їй пропонується самостійно скласти
словесний звіт про виконані дії у відповідь на прохання: *«Розкажи, як
ти дістав машинку; що ти зробив спочатку, що потім»*. Далі дитину
потрібно навчати планувати свої дії.

Тому перш, ніж дозволити діяти, її просять розповісти, як вона
буде виконувати завдання, ставлячи запитання: *«Що тобі потрібно
зробити?»* (Дістати машинку); *«Де лежить машинка?»* (На полицці,
високо); *«Ти можеш її дістати рукою?»* (Ні); *«Що може тобі допо-
могти?»* (Стілець); *«Що ти будеш робити спочатку?»* (Візьму сті-
лець); *«Що ти будеш робити потім?»* (Залізу на стілець); *«А далі?»*
(Дістану машинку). Після проведення такої роботи дитині пропо-
нують самостійно скласти план дій, як потрібно послідовно виконати.

Для розвитку наочно-образного мислення дошкільники з особли-
вими розумовими потребами навчаються виконувати наочно-образні
завдання, які вже виконувалися в наочно-дієвому плані. Відмінність
у тому, що дитині пропонують діяти не в реальній ситуації, а на основі
картинки, на якій зображена ситуація — високо прибіта полицка, на
поличці лежить лялька, на яку дивиться маленька дівчинка, посеред
кімнати стоїть стілець.

Дорослий звертається до дитини: *«Подивись, хлопчик хоче діста-
ти машинку, але він не знає, як це зробити. Розкажи, як йому діста-
ти машинку»*. Якщо дитина одразу не може відповісти на запитання,
то дорослий їй каже: *«Поличка розташована високо, рукою машинку*

не дістати. Що може допомогти хлопчику дістати машинку?».
Якщо дитина не може дати відповідь, то необхідно створити реальну
ситуацію, відповідну до зображеної на картинці, та попросити дитину
дістати машинку; після виконання дій та словесного звіту про нього
знову показати дитині картинку та запропонувати розповісти про те,
як хлопчику можна дістати машинку.

У тому самому порядку в наочно-образний план, на основі вико-
ристання картинок із зображеннями, має переноситися і розв'язання
завдань на виявлення причин, що порушують звичний перебіг явищ та
подій, тобто причинно-наслідкових зв'язків. При цьому дуже важли-
во, щоб діти кожного разу знаходили причину подій, а не намагалися
дати формальну відповідь на запитання *«Чому?»*.

Тому не потрібно на перших етапах формування причинного мис-
лення давати дітям форму відповіді *«Тому що...»*. Діти з особливими
потребами розумового розвитку швидко заучують цю форму та на пи-
тання *«Чому?»* обмежуються відповіддю *«Тому що...»*. Дорослий має
домагатися від дитини, щоб відповідь була по суті: *«Зламалося колесо.
Машина не їде»*.

Наступним кроком у розвитку наочно-образного мислення має
бути розв'язання завдань, де потрібно визначити, що відбулося спо-
чатку, що потім, чим закінчилося (тобто часових зв'язків). Дорослі ви-
діляють послідовність подій у побуті та звертають на це увагу дітей.
Вони кожен раз підкреслюють, що потрібно зробити спочатку, а що
потім; просять дітей розповідати про послідовність одягання, роздя-
гання тощо (важливо зосереджувати увагу дошкільників з особливи-
ми розумовими потребами на **послідовності** як важливому компонен-
ті для освоєння дій).

Доцільно створювати ситуації, в яких послідовність подій пору-
шується. Наприклад, мама пропонує сісти за стіл і починати їсти, але
ложки на стіл не поклала. Коли дитина прореагує, то мама каже: *«Ой,
потрібно було спочатку покласти ложки, а потім казати «їжте!»*.

Можна веліти дитині взяти курточку, застібнути на ній усі гудзики
та запропонувати їй одягнутися. Після реакції дитини важливо ска-
зати: *«Ой, я забула, спочатку необхідно одягнути, а потім застіба-
ти»*. Таким чином дорослі доводять до свідомості дітей послідовність
подій. Розуміння послідовності подій та причинної залежності закрі-
плюється і в роботі з картинками.

Особливе значення мають спостереження за послідовністю та причинністю явищ у природі (тому не вагайтесь дитині пропонувати спостерігати за тим, що відбувається одночасно попросивши її коментувати події, які вона спостерігає). Наприклад, зимою проводяться спостереження за снігопадом: спочатку на небі з'являються хмари, потім починає падати сніг. Спочатку падає сніг, потім все навкруги стає білим (земля, дерева, дахи).

Після проведення спостережень за природою дитині пропонується розкласти серії картинок, що зображують послідовність явищ у природі. Наприклад, 1-ша картинка — земля суха, на небі хмари; 2-га картинка — йде дощ; 3-тя картинка — на небі сонце, небо голубе, на землі калюжі. Картинки перемішані, діти мають самостійно розкласти їх у потрібному порядку та пояснити, чому вони розкладені саме так.

Для формування елементів *абстрактно-логічного* мислення, важливо навчати їх групувати, класифікувати предмети. Спочатку *групування* предметів слід проводити *за зразком*: наприклад, посуд — одяг; меблі — одяг; транспорт — меблі тощо. Дитина має подумки знайти те загальне, що об'єднує предмети в одну групу — їх призначення. Після того, як дитина здійснила таке групування, одержані групи предметів необхідно назвати узагальнюючим словом (посуд, одяг, меблі тощо).

Кожного разу при класифікації одних і тих самих предметів чи картинок важливо класти нові зразки. Наприклад, при класифікації посуду та одягу, один раз як зразок класти тарілку та плаття, інший раз — чашку і шапку та ін. До того ж важливо замінювати звичні предмети чи їхні зображення на нові чи доповнювати новими. Передбачається і робота з *групування за узагальнювальним словом*. Перед дитиною не кладуть зразки, їй пропонують здійснити групування за словесною інструкцією: до однієї групи віднести посуд, до другої — одяг. Однак групування за узагальнювальним словом — це лише доповнення до групування за зразком.

Важливо навчати розумово відсталу дитину і *групуванню* предметів чи картинок *без зразка і без узагальнювального слова*. Пропонується на початку давати дитині для групування ті предмети чи картинки, які вона використовувала при групуванні за зразком чи узагальнювальним словом.

Дорослий дає дитині картинки та каже: «Я даю тобі картинки. Їх потрібно розкласти у дві коробочки. Подумай, які картинки ти по-

кладеш в одну коробочку, які — у другу». Якщо дитина не виконує завдання, то кажуть: «Подумай, які картинки підходять одна до одної». Якщо і це не допоможе, то дорослий сам розкладає картинки, потім їх об'єднує, перемішує і знову пропонує розкласти. Одразу після цього дитині пропонується самостійно розкласти інші картинки. Якщо дитина виконала це завдання, то їй можна запропонувати картинки, не обмежуючи кількість груп.

Класифікацію за зразком, за словом та самостійним визначенням принципу групування необхідно здійснювати не лише за предметною віднесеністю та призначенням, а й за властивостями — формою, кольором, величиною, матеріалом, вагою та ін.

До цієї групи завдань належить і виключення четвертого-зайвого. По суті, це теж групування, оскільки дитині потрібно віднести до однієї групи три предмети, до другої — четвертий (зайвий), самостійно визначивши ознаку групування.

Інтелектуальний розвиток дошкільника з особливими розумовими потребами, успішність його підготовки до шкільного навчання значною мірою визначається *набуттям дитиною знань* у процесі ознайомлення з навколишньою дійсністю: з неживими об'єктами, живою природою, явищами суспільного життя.

У дошкільному віці таку дитину важливо ознайомити з одним з найважливіших законів існування дійсності — мінливістю. Особливу можливість для цього надає ознайомлення з природою, з тими змінами, які в ній відбуваються — зміни пір року, часу доби, зміни стану води та ін.

Особливе місце в процесі ознайомлення дошкільника з особливими розумовими потребами з навколишньою дійсністю відводиться формуванню уявлень про соціальні явища. При цьому дуже важливо формувати у дитини уявлення про себе (навчати впізнавати себе на фотографії, називати своє ім'я, називати частини тіла та обличчя, знати їх призначення). Значна увага має приділятися і формуванню у неї уявлення про свою сім'ю (знати та називати імена батьків, інших родичів, впізнавати їх на фотографіях). Надалі важливо формувати у дитини уявлення і про інших людей, з якими вона спілкується щоденно.

Інтелектуальний розвиток дошкільника з особливими розумовими потребами передбачає і цілеспрямовану роботу з розвитку в нього *мовлення*. На початку мовлення фіксує уже засвоєний дитиною до-

свід, закріплює та узагальнює його, потім включається у процес пізнання нового, а у старшому дошкільному віці використовується для того, щоб викликати в пам'яті дитини образи добре знайомих предметів, дій, ситуацій; потім і для того, щоб передати нові знання, описати нові, незнайомі предмети, ситуації з опорою на уже сформовані у дитини наочні уявлення.

Для підготовки дошкільника з особливими розумовими потребами до шкільного навчання дуже важливо навчити виконувати дії за словесними інструкціями. На початку навчання інструкцію необхідно використовувати у поєднанні з наочними методами. Важливо стежити за тим, щоб інструкція не містила незнайомих слів. Якщо ж такі слова і використовуються, то лише для підкріплення жесту, спільної з дитиною дії, наочного показу.

Використання складної інструкції потрібно вводити поступово, розкладаючи на частини, застосовуючи образну форму та повторення на кожному етапі діяльності. Поступово інструкція має ускладнюватися і включати назви не лише предметів та дій, а й назви властивостей, відношень, порядок дій. При цьому, якщо виникають труднощі, слід використовувати наочні засоби — зразок, показ, жест, інтонація, наслідування.

Розвиток дошкільника з особливими розумовими потребами потребує проведення і такої роботи, що сприяла б його становленню як людини, що житиме у суспільстві, формуванню у неї соціально значущих особистісних якостей на основі засвоєння суспільних норм та досвіду правильної поведінки. Тому необхідно всіляко заохочувати та підтримувати (словесно та тактильно) всі прояви позитивного вияву поведінки та дотримання суспільних норм.

Отже дошкільники з особливими розумовими потребами, якщо не мають ідіотії, імбецильності, а мають легку розумову відсталість (дебільність) можуть з достатньо високою ймовірністю бути адаптованими до умов звичайного дошкільного навчального закладу.

СВІТ, В ЯКОМУ ЖИВЕ ОДНА ДИТИНА, АБО ПРИЛЮДНА САМОТНІСТЬ

Так можна говорити про світ, в якому живуть діти з проявами аутичного розвитку. Досить часто про ці особливості розвитку дитини батьки та педагоги дізнаються не одразу, з часом. На перший погляд, все гаразд, але чомусь дитина багато часу проводить наодинці, уникаючи контакту з іншими. З часом це стає все більш помітним. У сучасному світі прояви аутизму серед дітей почастишали, тому виникає нагальна проблема ознайомити широке коло читачів з особливостями протікання аутичного дитинства. Чим швидше ми помітимо симптоми аутизму у дитини, тим більше шансів допомогти розширити межі її світу і не дати можливості замкнутись у собі, а отже — допомогти дитині залишитись у соціумі повноцінним суб'єктом дії.

На жаль, у сучасному світі спостерігається тенденція до погіршення ситуації з кількістю дітей з проявами аутизму, їх більше з кожним роком. За останні двадцять років кількість випадків з аутизмом у дітей збільшилась у десять разів. Ситуація розповсюдження аутизму сьогодні складає один випадок на 110 дітей.

За інтегральними оцінками, поширеність розладів спектра аутизму коливається в межах 4—8 випадків на 10 тис. дітей, тобто приблизно 0,04—0,08 % дитячої популяції. Показник поширеності цієї патології в Україні, за офіційними статистичними даними, становить 2 на 10 тис. осіб (0,2 %), що може свідчити про недосконалу організацію роботи системи надання медичної допомоги дітям із психічними захворюваннями.

Слід зазначити, що наведені цифри відбивають лише випадки так званого типового аутизму, відомого як синдром Каннера. Цілісна концепція розширює поняття аутизму від дітей із виразним відставанням в інтелектуальному розвитку (каннерівський тип) до дітей із легкими когнітивними порушеннями і розладами соціального функціонування (синдром Аспергера), і формально збереженими пізнавальними процесами при важких порушеннях соціального функціонування (синдром Булахової).

Із тих, у кого виявляють прояви аутизму, 80 % складають хлопчики. Причини цього явища поки достеменно не встановлено, тому існує багато пояснень, допущень і різноманітних гіпотез.

АУТИЗМ ЯК ВІН Є

Останнім часом про дитячий аутизм пишуть чимало. Але мамам, татам і навіть педагогам не дуже зрозумілі наукові терміни й пояснення. Прояви особливостей аутичної поведінки можна спостерігати у дитини вже у перший рік життя. Між тим остаточно можна говорити про це не раніше 3—4 років. Встановлено: якщо прояви аутичних рис виявляються у однієї дитини в родині, то є досить висока ймовірність того, що вони можуть виявитись і у наступної дитини, яка народиться в цій родині.

Як же зараз визначають це явище? Аутизм — крайні форми порушення контактів, відхід від реальності у світ власних переживань. Аутизм (грец. *Autos* — «сам»; аутизм — «занурення в себе») — вроджене психічне захворювання, що характеризується нездатністю хворого до взаємодії із зовнішнім світом і виникаючими з цього факту порушеннями в соціалізації. Хворий типово уникає спілкування: будь-яке порушення повсякденного розпорядку й стереотипів здається йому трагедією; проте інтелект аутиста понижений далеко не завжди, часто виявляються так звані «острівці знання» — галузі, в яких здібності хворого досягають нормального або навіть геніального рівня.

Термін «аутизм» уперше ввів З. Блейлер, швейцарський психіатр і психолог він позначає цілий комплекс психічних і поведінкових розладів. Розглянемо прояви аутизму у дитини більш детально.

Ранній дитячий аутизм — особлива аномалія психічного розвитку, для якої характерні стійкі і свосерідні порушення комунікативної поведінки, емоційного контакту дитини з навколишнім світом і вміння правильно реагувати на зовнішні ситуації. **Основна ознака аутизму** — неконтактність дитини — виявляється зазвичай рано, вже на першому році життя, але особливо чітко у віці 2—3 років у період першої вікової кризи.

З клінічного погляду ранній дитячий аутизм є одним з найбільш важких порушень розвитку. Поведінці дітей характерна байдужість або захисна реакція стосовно «нормальних» пропозицій контакту, спілкування; напружено-боязлива прихильність до певних щоденних устроїв і процедур; односторонність, самостимульовані практичні підходи; недостатній розвиток засобів вираження, комунікації (мови, міміки) і неготовність до практичних вимог життя.

Усе вищезазначене є концентрованим вираженням стану соціально-афектної та пізнавальної (логічної) незрілості. Представники нейрофізіологічної концепції кваліфікують її насамперед як прояв центральних порушень процесів обробки подразників нервової системи. Водночас, з позицій психології підсвідомості, підкреслюється значення неправильного ставлення матері до дитини в ранньому дитинстві як вагомій причини виникаючих розладів. Більшість дослідників визначає численні причини появи раннього дитячого аутизму, проте нікому не вдалося визначити суть синдрому.

Л. Каннер, швейцарський психіатр у 1943 р. уперше дав цілісний опис синдрому, який він визначив як ранній дитячий аутизм (РДА). Однак дослідження в цій галузі були проведені зовсім недавно. З часів опису РДА Л. Каннером і незабаром Г. Аспергером виділяють дві його форми: синдром *дитячого аутизму Каннера* і *аутична психопатія Аспергера*.

Варіант *Аспергера* зазвичай легший, при ньому не страждає «ядро особи». Цей варіант багато авторів відносять до аутичної психопатії. У літературі представлені описи різних клінічних проявів при цих двох варіантах аномального психічного розвитку. Наприклад, РДА *Каннера* зазвичай рано виявляється — в перші місяці життя, або упродовж першого року. При синдромі *Аспергера* особливості розвитку і дивакуватість поведінки, як правило, починають виявлятися на 2—3 році і чіткіше — до молодшого шкільного віку.

При синдромі *Каннера* дитина починає ходити раніше, ніж говорити, при синдромі *Аспергера* мовлення з'являється раніше ходьби. Синдром *Каннера* зустрічається як у хлопчиків, так і у дівчаток, а синдром *Аспергера* вважається за «крайне вираження чоловічого характеру». При синдромі *Каннера* має місце пізнавальний дефект і важчий соціальний прогноз, мовлення, як правило, не має комунікативної функції.

При синдромі *Аспергера* інтелект більш збережений, соціальний прогноз значно кращий і дитина зазвичай використовує мову як засіб спілкування. Зоровий контакт також кращий при синдромі Аспергера, хоча дитина уникає чужого погляду; здібності також краще при цьому синдромі.

Зазвичай, виділяють три основні області, у яких аутизм виявляється особливо яскраво: мова і комунікація; соціальна взаємодія; уява та емоційна сфера.

Серед основних симптомів аутизму називають труднощі в спілкуванні і соціалізації, нездатність до встановлення емоційних зв'язків, порушення мовленнєвого розвитку, однак слід зазначити, що для аутизму характерний аномальний розвиток усіх областей психіки: *інтелектуальної й емоційної сфер, сприйняття, моторики, уваги, пам'яті, мовлення*. Таким чином він змінює саму особистість дошкільника.

Незважаючи на спільність порушень у психічній сфері, аутизм виявляється в різних формах. Наведемо приклади різних підходів до класифікації аутичних дітей. Так, англійський дослідник доктор Л. Вінг розділила таких дітей за їхніми можливостями вступу в соціальний контакт на «самотніх», «пасивних» і «активних, але безглузких». На її думку, прогноз соціальної адаптації найбільш сприятливий для групи «пасивних» дітей.

Класифікація категорій аутичних дітей за способом взаємодії зі світом і захистом від нього.

1. *Повна відчуженість від того, що відбувається.* Діти з цією формою аутизму демонструють у ранньому віці найбільший дискомфорт і порушення активності, що потім переборюють, вибудувавши радикальний компенсаторний захист: вони цілком відмовляються від активних контактів із зовнішнім світом. Такі діти не відгукуються на прохання і нічого не просять самі, у них не формується цілеспрямована поведінка. Вони не використовують мову, міміку і жести. Це найбільш глибока форма аутизму, що виявляється у повній відчуженості від того, що відбувається навколо.

2. *Активне відкидання.* Діти цієї групи більш активні і менш ранимі в контактах із середовищем, однак для них характерне неприйняття більшої частини світу. Для таких дітей важливо суворе дотримання сформованого життєвого стереотипу, визначених ритуалів. Їх повинна оточувати звична обстановка, тому найбільш гостро їхні проблеми виявляються з віком, коли з'являється необхідність вийти за межі домашнього життя, спілкуватися з новими людьми. У них спостерігається безліч рухових стереотипів. Вони можуть користуватися мовою, однак їхній словниковий запас специфічний: вони засвоюють, насамперед, мовні штампи, жорстко пов'язуючи їх з конкретною ситуацією. Для них характерний рубаний телеграфний стиль.

3. *Захоплення артистичними інтересами.* Діти цієї групи відрізняються конфліктністю, невмінням враховувати інтереси іншого, за-

хопленням одними й тими самими заняттями й інтересами. Ці діти володіють великим словниковим запасом, однак вони говорять складними, «книжковими» фразами, їхня мова справляє неприродно «доросле» враження. Незважаючи на інтелектуальну обдарованість, у них порушене мислення, вони не відчують підтексту ситуації, їм важко сприйняти одночасно все, що відбувається.

4. *Надзвичайні труднощі організації спілкування і взаємодії.* Центральна проблема дітей цієї групи — недостатність можливостей в організації взаємодії з іншими людьми. Для цих дітей характерні труднощі в засвоєнні рухових навичок, їхня мова бідна граматично, вони можуть губитися в найпростіших соціальних ситуаціях. Це найбільш легкий варіант аутизму.

За статистикою, глибокий аутизм зустрічається тільки в однієї дитини з тисячі. Найчастіше зустрічаються діти, що мають лише окремі аутичні ознаки. Серед хлопчиків аутизм зустрічається в 4—5 разів частіше, ніж серед дівчаток.

Причини виникнення аутизму до кінця не досліджені. Більшість авторів відносять до них порушення внутрішньоутробного розвитку і хвороби раннього дитинства, що виснажують дитину. В аутичних дітей частіше спостерігаються мозкові дисфункції і порушення біохімічного обміну. Аутизм нерідко поєднується з іншими психічними розладами.

Таким чином, **педагогам та батькам потрібно усвідомлювати відносно аутизму дитини наступні чотири моменти:**

- *Аутизмом* називають групу психічних порушень із затримкою інтелектуального розвитку — синдроми Каннера, Аспергера, Ретта та ін. Його відносять до неврологічних розладів з не з'ясованою до кінця етіологією. Виникнення аутизму пов'язують зі спадковим фактором, мутацією генів, аутоімунними процесами. Аутизм впливає на нормальне функціонування головного мозку, розвиток міжособистісних зв'язків та навичок соціальної взаємодії. Дитячі психіатри діагностують аутизм протягом перших років життя дитини. Рання діагностика аутизму дуже важлива для коригування методів виховання дитини і полегшення її соціальної адаптації.

- *Клінічна картина аутизму* — це низка психомоторних, мовленевих і поведінкових порушень з різними комбінаціями симптомів

і ознак затримки розвитку. Ранній дитячий аутизм може виявлятися вже в грудному віці. Хворі діти мають мляву і скудну міміку, не здатні до невербальних взаємодій з матір'ю і оточуючими (не дивляться прямо в очі, не реагують на власне ім'я, не беруть з рук іграшки).

- *По мірі зростання дитини симптоми аутизму наростають.* Дитина неконтактна, мова жестів їй недоступна. Її лякає зміна звичної обстановки, гучні звуки, яскраве світло або сильні запахи. Найкраще дитина почувається на самоті, уникає будь-яких тілесних контактів з батьками та однолітками. Емоційна взаємність і емпатія відсутні. Мовлення дитини не виразне, уривчасте, словниковий запас не великий. Хворий може здійснювати монотонні рухи або повторювати дії, з боку схожі на ритуали.

- *Відсутність інтересу до навколишнього світу і замкнутість призводять до затримки розвитку.* Чим більш виражені ознаки аутизму, тим важче спілкуватися з дитиною, навчати її найпростішим навичкам та розмовної мови. Проте, не дивлячись на труднощі у набутті навичок спілкування і комунікації, діти з аутизмом часто мають високий рівень інтелекту, успішно самонавчаються і проявляють унікальні таланти до малювання, музики, математики.

ПОРТРЕТ АУТИЧНОЇ ДИТИНИ

Симптоми аутизму можна виявити вже у перші місяці життя дитини. В аутичних дітей порушується «комплекс поживлення», характерний для нормальної дитини, що розвивається. Така дитина слабо реагує на світло, на звук брязкальця. Набагато пізніше своїх однолітків вона починає впізнавати матір. Але, навіть впізнавши її, вона не тягнеться до неї, не посміхається, не реагує на її відхід. Для неї характерний відсутній, нерухомий погляд «крізь» людину, вона не відгукується на своє ім'я.

Увагу аутичної дитини може зненацька і надовго привернути будь-який яскравий предмет, однак також зненацька дитина може панічно злякатися цього ж предмету: портрету на стіні, власних пальчиків. У такої дитини часто спостерігаються рухові стереотипи: вона може годинами розгойдуватися в колясці чи у ліжечку, одноманітно розмахувати руками, тривалий час видавати одні й ті самі звуки.

І в більш старшому віці аутичні діти здаються відстороненими, байдужими до навколишнього світу. Найчастіше вони уникають прямого погляду, і навіть якщо дивляться на людину просто у вічі, то розглядають окремі частини обличчя чи деталі одягу. Такі діти звичайно прагнуть позбутися контактів з оточуючими людьми. Існує думка, що в них відсутнє бажання спілкуватися, на відміну від тривожних дітей, що хочуть і чекають контактів, але з певної причини бояться вступати в контакт.

Від колективної гри аутичні діти відмовляються, віддаючи перевагу індивідуальній грі на самоті. Причому вони можуть роками грати в одну й ту саму гру, малювати ті самі малюнки. У деяких дітей гра відсутня зовсім, і розвиток затримується на стадії елементарного маніпулювання предметами.

Аутичним дітям властиві стереотипні механічні рухи і дії. Діти з порушеннями в спілкуванні люблять дотримувати визначених ритуалів, і найменші зміни в їхньому житті чи режимі можуть травмувати їх. Результатом таких змін буває спалах агресії, що виражається в жорсткій поведінці. Причому дорослі, які знаходяться поруч, часто не розуміють причини такої реакції дитини, і не завжди надають пояснення «дрібницям», що так важливі для аутичної дитини.

Аутичні діти часто успішно працюють з головоломками, кубиками, мозаїками, і цю схильність необхідно використовувати для налагодження контактів з ними. Іноді таким дітям подобається колекціонувати різні предмети: камінці, папірці, палички. Аутисти можуть бути парціально (частково) обдарованими і виявляти успішність в окремих галузях: володіти абсолютним музичним слухом, відмінно грати в шахи, малювати, рахувати. В улюбленому багатьма американському фільмі «Людина дощу» актор Дастін Хоффман майстерно зобразив аутиста Реймонда, що блискуче відгадував цифрові комбінації в казино.

Як ми уже зазначали, для аутичних дітей властиве відставання в розвитку мовлення (хоча зрідка зустрічаються і протилежні випадки). Важливо відзначити, що цей недолік вони навіть і не намагаються компенсувати жестами, мімікою, на відміну від дітей із затримкою мовленнєвого розвитку, але без порушення спілкування. Якщо особливих відхилень у розвитку мовлення немає, дитина все одно не використовує його повною мірою як засіб комунікації, їй важко підтримувати розмову з іншими людьми. Часто її мовлення представляє собою серію монологів, а в діалоговій мові (якщо вона сформована) присутні ехололії (безглузді, необдумані повторення почутих фраз).

Якщо аутична дитина і володіє фразовим мовленням, у ньому, як правило, відсутній займенник «Я». *Поняття «Я» чуже цим дітям.* Вони говорять про себе в 2-й чи в 3-й особі, як роблять це оточуючі стосовно них. Крім того, для їхньої мови характерна фотографічність, несвідомість. Оскільки механічна пам'ять у таких дітей, як правило, добре розвинута, вони надовго запам'ятовують окремі висловлення, іноді дуже розумні, «дорослі», які не відповідають віку і рівню розвитку. Не вдумуючись у зміст, вони автоматично повторюють фрази, що сподобалися їм, приводячи в захват і розчулення батьків, що приймають це за виняткову обдарованість своєї дитини. Аутичні діти, як правило, ні до кого не звертаються з прямими запитаннями, ухиляються від прямих відповідей на питання (часто вони їх навіть не чують). У них можуть бути порушені інтонація, ритм мовлення, вони невірно ставлять наголоси в словах. Навчити їх говорити правильно досить важко, тому що вони не усвідомлюють необхідності цього.

Не сприймаючи свого «Я», не відчуваючи свого тіла, його меж, діти з порушенням спілкування зазнають і деяких труднощів при формуванні навичок самообслуговування. Як правило, вони пізніше за інших дітей навчаються вдягатися, роздягатися. Причому багаторазовий показ тієї самої дії не призводить до бажаного результату: дитина не засвоює її.

К. Лебединська вважає, що без своєчасної діагностики і медико-педагогічної допомоги значна частина цих дітей стає не навченою і не пристосованою до життя взагалі. І навпаки, при ранньому виявленні порушення і вчасно проведеної корекційної роботи більшість аутичних дітей можна підготувати до навчання, а нерідко — і розвинути їхні потенційні здібності.

ЯК ВИЯВИТИ АУТИЧНУ ДИТИНУ

Аутизм — це медичний діагноз, і звичайно ж, ставити його має право тільки фахівець. Оскільки найчастіше аутична дитина має увесь комплекс характерних поведінкових рис, то першочергова задача — визначити, яке ж порушення є провідним у кожному конкретному випадку. Адже проводити корекцію всіх порушень одночасно неможливо. Однак діагностика порушень часто викликає утруднення навіть у фахівців.

Можливо, це пов'язано з широким спектром проявів аутизму, можливо — з недостатньою вивченістю причин цього захворювання. І доти, доки вчені не визначать у зв'язку з чим виникає ця недуга, будуть виникати проблеми.

Безумовно, діагноз повинен ставити тільки лікар. Задача ж педагога — виявити таку дитину, допомогти їй адаптуватися в дитячому колективі і направити до фахівців.

Оскільки в арсеналі педагога, на жаль, майже немає спеціальних розробок з виявлення аутичних дітей, то кращим помічником у такій роботі буде особистий досвід спілкування з дітьми, терпіння й уміння спостерігати.

ЯК ДОПОМОГТИ АУТИЧНІЙ ДИТИНІ

У нашій практиці діти з «класичним аутизмом» зустрічаються рідко, але досить часто доводиться взаємодіяти з дітьми, яким властиві лише окремі аутистичні риси, тому далі говоритимемо про таких дітей. Зокрема про деякі прийоми роботи з такими дітьми, що перевірені на практиці і дають гарні результати. Звичайно, кожна зустріч з аутичною дитиною абсолютна унікальна. Але, знаючи загальні закономірності розвитку дітей-аутистів і маючи в скарбничці набір прийомів для роботи з ними, завжди можна підібрати ключик до них, навіть у найскладніших і непередбачених випадках.

Насамперед, як і при роботі зі звичайними дітьми, треба «йти за дитиною», гнучко підходити до побудови і проведення кожного заняття. Крім того, бути послідовним, діяти поетапно, не форсуючи подій, і пам'ятати: робота з аутичною дитиною — тонка, навіть делікатна справа, що вимагає відчутних тимчасових витрат.

На думку психотерапевтів, щоб домогтися позитивних результатів у роботі з такою дитиною, дорослий повинен насамперед виявити гнучкість. Не треба змушувати її робити заплановане Вами, краще враховувати її інтереси, прислуховуватись до її прагнень. От як описує випадок із практики один психолог: «Шон (5 років) у повний зріст стояв перед дзеркалом, не звертаючи уваги на заклики попрацювати разом над головоломкою. Тоді він підійшов до нього сам, сів біля дзеркала, не говорячи ні слова, і став спостерігати за тим, як він, розглядаючи себе в дзеркало, обмацував своє обличчя. Він розумів, що він дійсно спостерігав за собою. Раптово він помітив, що в дзеркалі було також і його відображення. Це здивувало його і привело в захват. Протягом 20 хв психолог не вимовила жодного слова, не віддала жодної команди. Потім вона почала називати частини його обличчя в міру того, як він показував на них, дивлячись у дзеркало, але промовчала, коли він дійшов до рота. Він очікувально дивився на нього у дзеркало і потім викрикнув: "Рот!"». Використання такого методу дозволяє навчити дітей багато чому.

Корекційна робота з будь-якою дитиною, а з аутичною — тим паче, буде більш успішною, якщо її проводити комплексно, групою фахівців: психіатром, невропатологом, психологом, логопедом, музичним працівником і батьками. Але тільки за однієї умови: робота фахівців і батьків повинна проходити за однією програмою.

Знаючи, яке лікування призначене дитині, педагоги і психологи разом з батьками можуть цілеспрямовано спостерігати за нею, повідомляти лікарю про позитивні чи негативні зміни в поведінці дитини, щоб він за необхідності коригував курс лікування.

Педагоги і психологи спільними зусиллями домагаються загальної мети: допомогти дитині адаптуватися до дитячого садка чи школи. Разом вони виробляють індивідуальну програму розвитку дитини. Педагог ставить конкретні освітні задачі, а психолог, спираючись на загальні закономірності розвитку дітей-аутистів, допомагає вирішувати проблеми, що виникають. У процесі спостереження за дитиною вихователь чи учитель можуть проконсультуватися з психологом. Наприклад: «Як допомогти дитині позбутися страхів?», «Як педагог має реагувати на спалахи агресії і самоагресії?»

Велику кількість часу дитина, що відвідує навчальний заклад, знаходиться з педагогом. Тому роль вихователя і вчителя у формуванні навичок спілкування аутичної дитини з дорослими й однолітками особливо важлива. Щоб по-справжньому допомогти дитині, треба вірити, що усі ми займаємося далеко не з безнадійною справою. Нам не домогтися зняття діагнозу, але ми можемо зрозуміти дитину, прийняти її такою, якою вона є, і, з огляду на її особливості, допомогти пристосуватися до світу, а це вже не мало.

Головна задача педагога — втягнути дитину в індивідуальну і спільну діяльність. З цією метою потрібно застосовувати в роботі якнайбільше різноманітних форм взаємодії, збагачуючи її емоційний і інтелектуальний досвід.

Для того щоб зрозуміти, з чого почати корекційну роботу, необхідно визначити провідний напрям: розвиток мовлення; навичок соціальної взаємодії; уяви. Вибір напрямку залежатиме від потреб конкретної дитини. В одному випадку потрібно насамперед навчити її навичкам самообслуговування, в іншому — знизити рівень тривожності, провести роботу зі зняття страхів, налагодження первинного контакту, створення позитивного емоційного клімату і комфортної психологічної атмосфери для занять.

На перших етапах роботи для педагога часто важливіше сформувати у дитини бажання вчитися, ніж домогтися засвоєння навчального матеріалу. Аутичні діти бачать сенс якої-небудь діяльності тільки тоді, коли вона чітко задалегідь запрограмована: діти повинні знати,

що робити передусім, яку послідовність дій виконувати, як закінчити.

Наприклад, під час занять фізкультурою їм незрозуміло, навіщо і як довго потрібно бігати по колу. Але їхня діяльність буде більш осмисленою, якщо в залі на підлозі розкласти кілька іграшок і дати дитині конкретне завдання: щораз, пробігаючи повз іграшки, брати одну з них і кидати в кошик. Коли всі предмети будуть зібрані, перейти з бігу на крок і, пройшовши ще одне коло, сісти на ослін. Таким чином, дитина розумітиме план своїх дій і стане більш спокійною. Подібною свідомості необхідно домагатися при виконанні будь-якого завдання. Дитина завжди повинна знати, навіщо вона буде виконувати ту чи іншу дію.

З цією метою в приміщенні, де знаходиться аутична дитина, можна розмістити так звані оперативні карти, на яких у вигляді символів позначена чітка послідовність дій. Так, схему, що відбиває потрібну послідовність дій дитини при зборах на прогулянку, можна намалювати на шафці. Зразками подібних карт є, приміром, інструкції зі збору іграшок із серії «Кіндер-сюрприз». Аутичні діти із задоволенням складають мозаїки і головоломки. Вони доступні і зрозумілі їм. Працюючи за схемою, діти бачать кінцевий результат, якого треба досягти.

Діти з порушеннями в спілкуванні зазвичай люблять колекціонувати, тому їх можна і потрібно залучати до роботи із сортування предметів. Вони можуть стати неоціненними помічниками вихователя у тих випадках, коли потрібно, наприклад, розкласти олівці за кольором, кубики за розмірами, вирізані шаблони за формою. У школі можна залучати таких дітей до створення і сортування гербаріїв, колекцій каменів, черепашок, фотографій. Вони непогано справляються з веденням щоденних записів-спостережень за тваринами в живому куточку (але не на перших стадіях роботи).

Аутична дитина погано усвідомлює своє тіло. У неї може бути порушена просторова орієнтація. Тому корисно розмістити в груповій кімнаті декілька дзеркал на рівні очей дитини. Час від часу вихователь чи учитель може привертати увагу дитини до її відображення. Цей прийом, що вже був описаний вище, дає позитивні результати.

Краще усвідомити своє тіло аутичній дитині допоможе вправа, що успішно застосовується в дитячих садках: поклавши дитину на великий аркуш паперу, педагог чи діти з групи обводять контур її тіла,

а потім разом, називаючи вголос частини тіла і предмети одягу, зафарбовують цей контур.

Для розвитку тактильного, зорово-тактильного, кінестетичного сприйняття можна використовувати такі ігри, як «Чарівний мішечок», «Вгадай предмет». Корисно запропонувати дітям складати головоломки на дотик, із заплещеними очима (замість головоломок можна використовувати «Рамки Монтесорі»).

На перших етапах роботи з аутичними дітьми рекомендується пропонувати їм ігри з твердою послідовністю дій і чіткими правилами, а не сюжетно-рольові, де необхідне діалогове мовлення. Для закріплення навичок кожна гру варто програвати не один десяток разів, тоді вона може стати свого роду ритуалом, що так люблять діти цієї категорії. Під час гри дорослий повинен постійно проговорювати свої дії і дії дитини, чітко позначаючи словами усе, що відбувається з ними. При цьому педагога не повинно бентежити те, що дитина не виявляє ні найменшого інтересу до слів. Не треба впадати у відчай: багаторазове повторення однієї і тієї самої гри, тих самих слів принесє свої плоди — дитина зможе включитися в загальну діяльність.

Для того, щоб допомогти дитині орієнтуватися на робочому місці, бажано зробити розмітку на столі чи парті: намалювати контури зошита чи аркуша, лінійки, ручки. Тоді їй легше буде звикнути до своєї парті й осмислити, що від неї вимагають.

Якщо дитина працює в прописах, можна вказувати в них стрілками напрямок руху руки. Аутичним дітям рекомендується давати графічні завдання, у яких потрібно довідатися і домалювати якусь деталь предмета, а не намалювати його повністю.

Щоб підвищити мотивацію дитини до навчання і викликати потребу в діалозі, дорослий може на час проведення занять з її згоди помінятися з нею ролями. Нехай дитина спробує пояснити «нетямущому» дорослому, як виконувати те чи інше завдання. У цьому випадку вона відчує свою значимість (я — як великий!), буде розуміти мету своїх дій (щоб дорослий «зрозумів» пояснення і зробив усе правильно), усвідомлює, що тільки за допомогою мови можна налагодити контакт із партнером.

Іноді аутичній дитині необхідна фізична допомога в організації дії: дорослий у буквальному значенні «працює» руками дитини, пише чи малює разом з нею, тримаючи один олівець. Не можна забувати, що

тілесний контакт, а також вправи на розслаблення сприятимуть зниженню рівня тривожності дитини. Можна використовувати з цією метою і пальчикові ігри.

Аутичним дітям важко освоювати будь-який новий вид діяльності, але вони завжди намагаються виконати все добре, тому на перших етапах роботи треба підбирати такі завдання, з якими вони обов'язково справляться. Ваша допомога і Ваша похвала допоможуть закріпити успіх і підвищити впевненість дитини. Навіть, якщо реакція на Ваші слова не виявляється зовні, доброзичливий тон і слова підтримки створять позитивну емоційну атмосферу, що згодом допоможе зробити Вашу взаємодію з дитиною більш ефективною.

Аутичним дітям властиве психічне пересичення, вони швидко виснажуються фізично, тому потребують індивідуального ритму роботи, більш частого переключення з одного виду діяльності на інший. Учитель початкової школи, що займався з аутичною дитиною вдома, відзначав, що вона може, не відволікаючись, виконувати один вид діяльності не більше 10 хв, хоча це, звичайно, дуже індивідуально. У дитячому садку цю проблему вирішити легко: дитину не треба завантажувати непосильними для неї завданнями. А в школі учителю варто заздалегідь продумати і написати індивідуальні завдання на картках, що він буде давати дитині при найменших ознаках утоми чи невдоволення з її боку.

Поліпшення часово-просторової орієнтації аутичної дитини забезпечить терпляча робота педагога. Можна скласти план групи, класу чи всієї школи з указівкою розташування предметів; оформити розпорядок дня, використовуючи символи і малюнки. Однак недостатньо просто скласти і повісити схеми, треба якнайчастіше «подорожувати» з дитиною по них, впізнаючи і називаючи предмети (на перших етапах, якщо дитина не захоче повторювати назви, вихователь чи учитель може робити це сам).

Як відзначалося вище, дітям з аутизмом властиві безцільні монотонні рухи, розгойдування. Відвернути їх від стереотипного ритму можна, використовуючи емоційно насичені ритмічні ігри і танцювальні рухи. Регулярні заняття сприятимуть зменшенню рухових розладів.

Якщо дитина не приймає інструкцій і правил, що Ви їй пропонуєте, в жодному разі не нав'язуйте їх насильно. Краще придивіться

до того, що і як хоче робити вона сама, підігравайте їй, займіться тим, що їй цікаво. Це допоможе налагодити контакт з дитиною.

Психологи рекомендують займатися з аутичними дітьми вивченням іноземних мов. Можливо, через те, що під час їх вивчення педагоги використовують велику кількість схем і алгоритмів, дітям буває легше засвоювати навчальний матеріал. Це дає їм змогу відчувати себе успішним і значимим для оточуючих.

З аутичними дітьми необхідно займатися фізичними вправами, адже подібні заняття допомагають їм краще відчувати своє тіло, сприяти поліпшенню координації рухів.

Малювання фарбами (пензликами, штампамі й особливо пальцями) допомагає дітям зняти зайву м'язову напругу. З цієї метою корисна також робота з піском, глиною, пшоном, водою.

Пам'ятка для дорослих, або

Правила роботи з аутичними дітьми

1. Приймати дитину такою, якою вона є.
2. Виходити з інтересів дитини.
3. Дотримуватися визначеного режиму і ритму життя дитини.
4. Дотримуватися щоденних ритуалів (вони забезпечують відчуття безпеки дитини).
5. Навчитися уловлювати найменші вербальні і невербальні сигнали дитини, що свідчать про її дискомфорт.
6. Частіше бути присутнім у групі чи класі, де займається дитина.
7. Якомога частіше розмовляти з дитиною.
8. Забезпечити комфортну обстановку для спілкування і навчання.
9. Терпляче пояснювати дитині зміст її діяльності, використовуючи чітку наочну інформацію (схеми, карти тощо).
10. Уникати перевтоми дитини.

ЯК ГРАТИ З АУТИЧНИМИ ДІТЬМИ

Корекційна робота з аутичними дітьми — тривала справа. Швидше за все, на перших етапах взаємодії аутична дитина відмовиться від контакту з Вами зовсім, а тим більше не захоче вступати в групу, а можливо, і в індивідуальну гру. Тому, рекомендуючи ігри для роботи з аутичними дітьми, ми маємо на увазі, що проводити їх Ви будете тільки виходячи з реальних можливостей і необхідності.

Складаючи перелік ігор для корекційних занять з аутичною дитиною, варто також пам'ятати, що грати вона з Вами буде тільки в ті, що найбільшою мірою відповідатимуть її інтересам. Тому, йдучи на заняття, Ви маєте бути готові до гнучких змін своїх планів і мати в запасі кілька ігор, що будуть до смаку Вашому учню.

Опис кожної гри починається з формулювання цілей її проведення. Сподіваємося, що це допоможе Вам при доборі ігор і врахуванні інтересів конкретної дитини.

Найбільш складні для аутичних дітей ігри — колективні, що припускають їхнє включення у взаємодію з однолітками. Ці ігри треба використовувати після проведення індивідуальної підготовчої роботи і, звичайно, при бажанні самої дитини.

Для роботи з дітьми використовуйте ігри психолога-дефектолога Г. Черепанової. Кожна з цих ігор може послужити початком корекційної роботи.

ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ РАНЬОГО ДИТЯЧОГО АУТИЗМУ

Аутизм — крайня форма психологічного відчуження, яка виражається у відході дитини від контактів з навколишньою дійсністю і заглибленні у світ власних переживань.

Ознаки раннього дитячого аутизму:

- *мутизм* (відсутність мовлення). Голосові реакції цих дітей рідкісні і мають в основному аутостимуляторний характер (мичання, цмокання язиком і т. ін.). Зрідка вони здатні за матір'ю на її прохання повторити окремі склади, які іноді позначають ціле слово, але виражають свої бажання переважно жестом або криком;

- *поведінкові стереотипи*: поведінка вичерпується аутостимуляціями (возити машинки і дивитися, як крутяться колеса, відчиняти і зачиняти двері, вертити щось в руках, трясти ними і спостерігати за їх відображенням на гладкій полірованій поверхні тощо);

- *значне посилення тривоги при зміні обстановки, переїзді, вторгненні сторонніх у звичні заняття дитини сторонніх*;

- *симбіотичний характер зв'язку з матір'ю*. Дитина може гостро реагувати на досить тривалу (протягом кількох днів) відсутність матері повним мутизмом, посиленням рухових стереотипів, енурезом. Проте її присутність лише гарантувала своєчасне виконання бажань дитини, сама дитина не прагне до тактильного контакту з матір'ю, не переносить (або недовго терпить) її ласки, не шукає захисту в матері у тривожній небезпечній ситуації, а схильна в цьому випадку заглиблюватися в аутостимуляцію;

- *переважання зниженого настрою, періодичні агресивні спалахи*, коли дитина відштовхує матір або інших дорослих, б'ючи їх по обличчю або ногою по ногах;

- *погляд «крізь» об'єкт*, уникання візуального контакту з очима іншої людини;

- *запізниле формування навичок самообслуговування*: користування ложкою, утримання чашки, одягання тощо.

Причини аутизму:

- спадкова схильність до шизофренії, її початкова стадія;

- органічна патологія мозку (вроджений токсоплазмоз, сифіліс, інтоксикація свинцем та ін.), вроджені дефекти обміну речовин, порушення діяльності ендокринної системи;

- емоційна депривація — нестача теплих, любовних стосунків з людьми, нехтування дитини близькими людьми.

Анкета визначення дитячого аутизму

1. Дитина часто злобно відноситься до близьких людей, які добре до неї ставляться.

2. Сторониться своїх одноліток, тримається з ними на відстані.

3. Не довіряє людям, побоюється їх.

4. Спить неспокійно. Прокидаючись, кричить або плаче.

5. Характерні немотивовані перепади настрою: вередливість, плаксивість, ниття чергуються з агресією, негативізмом, емоційною збудливістю.

6. Боїться побутових шумів, тихих звуків, тварин, вогню, висоти, самоти при відсутності страху темряви.

7. Консервативна у їжі, не вживає нові страви.

8. Болісно реагує на зміну звичної обстановки, не любить новий одяг.

9. Схильна ламати іграшки.

10. Уникає погляду в очі людини, з якою контактує.

11. Противиться пестошам, ніжності з боку інших людей.

12. Любить розглядати свої руки, перебирати пальці біля обличчя.

13. Рано починає розрізняти кольори, малі стереотипні орнаменти.

14. Схильна до звукової самостимуляції: зминання і розривання паперу, шарудіння целофановими пакетами, розгойдування стулочок дверей, маніпулювання однією іграшкою тощо.

15. Властива «дерев'яна» хода (на ногах, що не згинаються), по-ривчастість, не координованість рухів.

16. Здається дурною, не розуміє простих інструкцій, але розуміє розмову, не звернувши до неї.

17. Безпомічна в побуті. Важко засвоює навички самообслуговування.

18. Цікавиться знаками і символічними позначеннями: текстом книги, буквами, цифрами, географічними картами тощо.

19. Мовчазна, не підтримує розмову з чужими людьми.

20. Схильна до алергії.

Шкала оцінювання: кожна позитивна відповідь оцінюється 1 балом.

Високий ступінь аутизму — 15—20 балів. Середній ступінь аутизму — 7—14 балів. Низький ступінь аутизму — 1—6 балів.

Підсумовуючи сказане, хочеться ще раз сконцентровано подати інформацію про цей досить не простий синдром сучасного дошкільника, який, на жаль, набуває поширення. Що педагог має насамперед повідомити батькам? Те, що допоможе їм зрозуміти означену проблему.

1. *Аутизм* — це порушення в розвитку дитини, що може виявитися у віці 2—2,5 років. Іноді батьки та лікарі помічають такі порушення пізніше, у віці 3—5 років. Такі діти не обов'язково мають порушення мовлення або слуху. Тобто, усе, що потрібно людині для спілкування, розвивається цілком нормально. От тільки потреба у спілкуванні (самого бажання спілкуватися), здатність до взаємодії з іншими дітьми в дітей-аутистів відсутні або дуже слабо виражені. Діти зі слабким слухом або порушеним мовленням зазвичай намагаються компенсувати свої недоліки жестами, мімікою. *При аутизмі малюк або ігнорує спроби зав'язати з ним контакт, або взагалі уникає ситуації, де йому доводиться спілкуватися.*

Якщо контакт із іншою людиною все-таки встановлений, то він має швидше формальний характер.

2. *Діагностувати дитячий аутизм досить складно.* Навіть досвідчений фахівець повинен тривалий час спостерігати за дитиною, перш ніж установити такий діагноз. *На що повинні звернути увагу батьки?* На те, що малюк не відгукується на своє ім'я, але жодних порушень слуху в нього не виявлено. Якщо малюк не звертається по допомогу, не намагається чимось поділитися, не намагається привернути Вашу увагу до предмета, що його зацікавив, — це теж тривожні сигнали для батьків. Діти-аутисти не витримують контакт «очі в очі». Крім того, у таких дітей виникають труднощі з утриманням уваги. Ще раз акцентуємо увагу на тому, що такий діагноз може поставити тільки висококваліфікований фахівець!

3. Якщо ж такий діагноз вашому малюкові поставили, Ви повинні розуміти, що аутизм не виліковний, проте це не означає, що життя скінчилося. Навпаки, Ви можете і маєте допомогти дитині.

ЩО ЧЕКАЄ У МАЙБУТНЬОМУ ДОШКІЛЬНИКА-АУТИСТА

Як правило, батьків тривожить два основних питання: чи зможе дитина адаптуватися в суспільстві і чи зможе створити родину. При легких формах аутизму створення родини — це реальна перспектива. І більшість дітей від таких шлюбів серйозними розладами психіки не страждають. Проте ризик виникнення аутизму в дітей у родинах, де мама або тато страждають на це захворювання, усе-таки вище, ніж в інших родинах. Якщо ж у дитини аутизм спостерігається у важкій формі, то, швидше за все, вона має потребу в постійній опіці, і тоді створення родини є малоімовірним.

Наскільки успішною буде соціальна адаптація такої дитини, теж багато в чому залежить від виразності розладів, іноді, навіть під час наполегливої роботи, батькам спільно з фахівцями вдається досягти лише вміння самостійно одягатися, прибирати після себе, вживати їжу. У той же час, у світовій практиці відома досить велика кількість випадків, коли люди, які страждають на аутизм, досягли високого соціального статусу й визнання. Багато хто з дітей-аутистів закінчили вищі навчальні заклади та успішно працюють.

Що робити, якщо у вашої дитини-дошкільника аутизм?

- Вірити у свої сили й набратися терпіння.
- Звернутися до фахівців (психологів, дефектологів), яким Ви довіряєте.
- Проводити корекційну роботу, що має бути особливо інтенсивною на початкових етапах. Така робота не повинна обмежуватися тільки плановими заняттями. Цілий день Ви можете навчати, спрямовувати свою дитину.
- Аутичним дітям складно пристосовуватися до мінливих умов, тому намагайтеся зробити їх максимально однаковими вдома та у садочку.

Пам'ятаємо, що з аутизмом дитини можна «боротися» тільки одним способом — вірою та терпінням з боку вихователів та батьків. Прикладом успішного результату можуть стати досягнення відомих людей, наприклад одного з найбільш заможних мешканців планети Білла Гейтса. Немає нічого неможливого для тих батьків та вихователів, які набралися терпіння і бажання, щоб допомогти дошкільнику-аутисту розкрити свій потенціал та реалізувати здібності. *Аутизм — це не вирок, а особливість життя дитини, яку необхідно адаптувати до життя у сучасному світі.*

КОЛИ ДИТИНА ЗАТРИМУЄТЬСЯ НА СТАРТІ ЖИТТЯ

Розвиток дитини не завжди протікає, як заплановано наперед. Бувають випадки, що він суттєво уповільнює свій темп. Це можна порівняти з переглядом кінофільму в кінотеатрі. Складається враження, що «плівка життя» уповільнює свій хід з 24 кадрів на хвилину до 12. Ці тенденції в житті дитини називають *затримкою психічного розвитку*. Очевидно, що коли затримка психічного розвитку спостерігається, то вона потребує більш ретельного розгляду та уваги педагогів і батьків з метою корекції життя дошкільника (наближення реалій його психічного світу до умов оточуючого світу і навпаки).

Вихователі можуть часто помічати, що природа дітей і особливо їхній психічний розвиток суттєво може відрізнятись від інших однолітків. *Що відбувається в цей момент із дошкільником?* Біологічний годинник чітко відрахував час, який прожив дошкільник, у той час, як психічне відображення світу не змінилося і залишилося таким як є. Саме це відставання психічного годинника від біологічного призводить до виникнення нюансів «розгортання» розвитку психічної сфери дитини не за встановленими часовими природними закономірностями, а за індивідуальною траєкторією розвитку самої дитини.

Спостерігаючи таких дітей, іноді візуально здається, що вони вирости, але міркують та роблять вчинки, які нагадують «моделі життя» набагато молодших за віком дітей. Саме тому такі діти потребують іншого ритму життя, що має бути скоригований вихователями та батьками, щоб допомогти дошкільнику реалізувати свій природний потенціал. Головне спрямувати його реалізацію на синхронізацію ритму, темпу та фізичних можливостей роботи психічної сфери, що дозволить урівняти розбіжності між біологічним та психологічним годинниками дошкільника, який має психічну затримку розвитку.

ЗАТРИМКА ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА

Про затримку психічного розвитку дітей, як про особливе порушення загального розвитку, в нашій країні стало відомо порівняно недавно, на початку 80-х років минулого століття, відтоді почали запроваджувати спеціальне навчання для такої категорії (діють особливі класи для навчання молодших школярів). Це явище в нашій країні діагностують із запізненням.

Зазвичай на порушення звертають увагу лише тоді, коли дитина починає відвідувати школу, і раптом стає очевидним, що вона не може успішно засвоювати шкільну програму. Звичайно, це не означає, що у дошкільному віці відставання дитини від вікової норми розвитку не може бути виявленим. Через те, що до пізнавальної діяльності і регуляції поведінки дошкільника вимоги ліберальніші, певним порушенням під час щоденного спілкування не надається належного значення. Усе це і зумовлює те, що виявлення і корекція затримки психічного розвитку дітей у кращому разі починається в школі.

Тим часом успішність дитини значною мірою залежить від раннього виявлення цього порушення. Можна з впевненістю стверджувати, що якби діти із затримкою психічного розвитку могли отримати необхідну корекційну допомогу в дошкільному віці, то велика частина з них змогла б подолати цей недолік ще до вступу до школи і потім успішно навчатися. Про це варто пам'ятати вихователям та батькам і не відкладати корекцію таких проблем у дошкільників. Відстрочення вирішення проблеми затримки психічного розвитку дошкільника ускладнює його життя, гальмує розвиток творчого потенціалу.

Отже, наші сьгоднішні знання про затримку психічного розвитку, допомагають розглядати її як тимчасовий стан, що й відображено в його назві. *Сензитивний (найсприятливіший, найчутливіший) вік для її корекції* — дошкільний і молодший шкільний. Пізніше, у підлітковому віці, якщо не наступила компенсація, під впливом корекційно-педагогічної роботи з дитиною, стабілізується стан певної інтелектуальної недостатності, який за ступенем вираженості буває проміжним між низькою нормою і легкою розумовою відсталістю. Разом з тим, навіть у випадках недостатньої компенсації, затримка психічного розвитку суттєво відрізняється від розумової відсталості.

Для затримки психічного розвитку характерні порушення (до того ж нерівномірні), які виявляються у зниженні:

- психічної витривалості;
- працездатності і пізнавальної активності;
- в емоційно-вольових розладах;
- нестійкості уваги;
- у недоліках пам'яті;
- сенсомоторної координації.

У той час здатність мислити (інтегративна функція мозку) у таких дошкільників достатньо збережена. Зрозуміло, що порушення всіх таких функцій створює негативні передумови для розвитку мислення, проте своєчасне корекційне втручання дає відчутні позитивні наслідки; пізнавальна діяльність дитини вирівнюється і наближається до норми.

У розумово відсталих дітей недостатня саме інтегративна функція мозку, що виявляється у недорозвиненості логічного мислення. Ці суттєві відмінності в пізнавальній діяльності дітей із затримкою психічного розвитку і розумово відсталих зумовлюють у них і різні можливості соціальної адаптації. Якщо у перших за сприятливих педагогічних умов вони досить високі, то у других залишаються обмеженими.

ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ЗАТРИМКИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ У ДОШКІЛЬНИКА

Це порушення розвитку дітей буває різним залежно від чинників, що його зумовлюють: біологічних і соціальних (психогенних, соціогенних). Спочатку розглянемо *біологічні причини* виникнення затримки психічного розвитку.

1. Трапляється *генетично зумовлене* уповільнене дозрівання різних систем організму, у т. ч. й нервової системи. Такі діти, не виявляючи хворобливих ознак, і фізично, і психічно відстають від вікової норми, що виявляються під час обстеження їх на шкільну зрілість. *Особливо відстає емоційно-вольова сфера*: дитина може виявляти досить знань і кмітливості в грі, але дуже важко сприймає суто навчальні завдання, погано засвоює правила поведінки (з приходом до початкової школи такі діти погано усвідомлюють обов'язки школяра. Адаптація до школи у таких дітей досить складна. Їм краще починати шкільне навчання пізніше, і при цьому вони потребують індивідуального підходу з боку родини і педагога).

2. Набагато частіше сьогодні трапляється затримка психічного розвитку дітей, яка зумовлена різними *тілесними захворюваннями*, особливо такими, що починаються в ранньому віці, і, набуваючи хронічності, надовго позбавляють дитину життєрадісності й активності.

Звертаємо увагу на те, що центральна нервова система у таких випадках безпосередньо не уражається хворобою, але страждає від загального виснаження дитячого організму. Хвороба знижує психічний тонус дитини, а тому складаються несприятливі умови і для розвитку її психічних функцій. Зрозуміло, що найпершою умовою подолання такої форми затримки психічного розвитку у дитини є лікування її хвороб. Проте цього буває замало, і потрібна ще й систематична педагогічна робота (але без перевантажень), щоб заповнити прогалини загального психічного розвитку.

Найскладнішою є так звана *церебрально-органічна форма затримки психічного розвитку*. Як свідчить її назва (церебральний-мозковий), вона пов'язана з хворобливим ураженням мозку. Прояви її стійкіші і яскравіше виражені. Щоб їх усунути чи пом'якшити, потрібні систематичні й тривалі лікарські та педагогічні заходи.

Під час неврологічного обстеження таких дітей досить часто виявляються певні відхилення у функціонуванні їхньої нервової системи,

що свідчить про *шкідливий вплив на мозок плоду чи новонародженої дитини різних чинників*, таких як:

- різні хвороби матері під час вагітності;
- токсичні речовини, якими забруднене навколишнє середовище;
- нікотин, алкоголь;
- деякі лікарські препарати.

Звідси зрозуміло, чому так багато вихованців будинків немовлят та дитбудинків відстають у розвитку. Внаслідок хімічної залежності матері діти ще до народження зазнають *руйнівного впливу алкоголю, наркотиків*, а після народження страждають від інших бід: *недбалство матері, проживання в атмосфері асоціальної родини*. Зрозуміло, що умови проживання дитини в неблагополучній родині: алкоголізм батьків, їхня неуважність, а з часом і жорстокість до дитини — теж можуть стати причиною затримки її психічного розвитку.

3. Затримку психічного розвитку зумовлюють різні *запальні захворювання центральної нервової системи* упродовж перших років життя, а також травми головного мозку. Ознаки затримки психофізичного розвитку, пов'язані з ушкодженням мозку, у багатьох дітей виявляються уже в ранньому дитинстві: запізнитим початком ходіння, незграбністю в руках, затримкою у розвитку мовлення, зниженою пізнавальною активністю.

Залежно від того, які функціональні системи мозку зазнали ушкодження, можна спостерігати окремі особливо виражені порушення пізнавальної діяльності. У деяких дітей найбільш вираженими є *недоліки розвитку мовлення, читання, в інших — лічби, просторової орієнтації, довільної регуляції поведінки*.

Крім розглянутих біологічних чинників, затримку психічного розвитку можуть зумовити ще й так звані *соціогенні або психогенні чинники*. Сама назва говорить про те, що тут негативний вплив на розвиток дитини справляють умови соціального оточення (умови проживання, організації розвитку, вигодовування (харчування), спілкування тощо); розкриваючи біологічні чинники, ми вже частково торкнулися і соціогенних.

Проведено чимало досліджень, які свідчать про негативний *вплив на розвиток дитини ранньої ізоляції її від контактів з матір'ю*. Так, втрата чи відсутність тісного контакту з матір'ю чи іншим дорослим, який виконує її функції, уже в двомісячному віці дитини призводить до серйозних розладів у її розвитку.

Дитячий організм у цей час має отримувати із зовнішнього середовища комплекси подразнень:

- погладжування;
- пригортання до грудей;
- ласкаві, заспокійливі модуляції голосу тощо.

Особливо шкідливі для дітей перервані емоційні контакти у ранньому віці. Якщо такі контакти перериваються кілька разів, знижується здатність емоційно спілкуватися і загальний психічний розвиток. Такі явища спостерігаються під час тривалого перебування дитини у лікарні без матері, тому вони називаються *госпіталізмом*. Уже на другому місяці відлучення від матері дитина починає худнути, частіше піддається захворюванням, втрачає раніше набуті навички.

Можливість виправити ці недоліки залежить від тривалості порушення зв'язків із матір'ю: чим вони триваліші, тим важче подолати їх наслідки. Звичайно, материнську функцію у спілкуванні з дитиною може виконувати інша людина — не обов'язково біологічна мати. При цьому важлива саме якість спілкування (почути, зрозуміти, поговорити, вислухати; уважність до сказаного).

Особливо ж згубно позначається на психічному розвитку дитини часта зміна вихователів, нетривалість стосунків з ними.

Отже, ми розглянули чинники, що зумовлюють різні форми затримки психічного розвитку дитини і пересвідчилися, що практично у переважній більшості випадків вони поєднуються. Іноді навіть ретельне обстеження дитини не дає змоги визначити, які саме з чинників відігравали вирішальну роль у виникненні затримки психічного розвитку. Залишаючи це питання для розгляду фахівців, слід зазначити, що більш важливим для дитини є визначення реального стану фізичного і психічного розвитку та вчасне призначення програми лікувально-оздоровчих заходів і психолого-педагогічної роботи. Тому не втрачаємо час.

ПРОЯВИ ЗАТРИМКИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ У ДОШКІЛЬНИКІВ

Щоб правильно оцінити поведінку дитини та розібратися щодо труднощів у навчанні, важливо знати характерні прояви затримки психічного розвитку. Найважливіші з них — *розлади працездатності*.

Знижена працездатність, насамперед розумова, властива більшою чи меншою мірою всім дітям із затримкою психічного розвитку, є результатом нервової ослабленості і свідчить про те, що перед нами дитина, яка потребує охоронного режиму, системи лікувальних заходів, зміцнення здоров'я.

Тільки за таких умов можлива успішна корекція її психічного розвитку, поліпшення успішності навчання. Безпосередньою причиною зниженої працездатності є надмірна виснажуваність нервових процесів, їх інертність, нерівноваженість. Такий стан нервової системи властивий не лише фізично кволим дітям, а й таким, що справляють враження фізично більш-менш розвинутих, проте їхня нервова система у результаті раніше перенесених шкідливих впливів ослаблена.

Показником зниженої працездатності є швидка стомлюваність під впливом фізичних, а ще більше — психічних навантажень (наприклад: у молодшому шкільному віці в дітей із затримкою психічного розвитку втоста наступає після 15—20 хв продуктивної праці).

Прояви її неоднакові: одні діти бліднуть, стають млявими, сонливими; інші — навпаки, робляться непосидючими, чіпляються до товаришів, не реагують або ж навпаки зухвало відповідають на зауваження.

У таких випадках покарання, окрики та інші методи силового впливу не дають позитивних результатів, а тільки призводять до поглиблення конфлікту, бо дитина дедалі менше стає здатною володіти собою. Набагато кориснішим є зосередження уваги дитини на якійсь безпосередньо цікавій для неї справі або хоча б звільнення її від надмірного впливу навколишніх, що діє збудливо. Через втомлюваність дитини буває неможлива форсована робота над корекцією порушень її розвитку, оскільки стан втоста не лише не сприяє засвоєнню нових знань, а й блокує відтворення вже, здавалося б, добре засвоєних. Для таких дітей будуть корисними і менш втомливими цікаві ігри з розвивальним змістом.

ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ

У зв'язку з хворобливо зміненим функціонуванням нервової системи, зниженням працездатності, діти із затримкою психічного розвитку відрізняються зниженою пізнавальною активністю. Діти з нормальним розвитком здатні звернутися до дорослого із безліччю запитань про найрізноманітніші речі, з якими вони стикаються в житті. Це свідчить про напружений темп нагромадження ними різноманітних знань, про прагнення осмислити навколишній світ. Діти із затримкою психічного розвитку недовпитливі. Вони або мало звертаються до дорослих, або запитують про щось поверхове, що не стосується суттєвих відношень між речами.

Дбаючи про розвиток таких дітей, дорослі мають взяти на себе ініціативу привертання їхньої уваги до різних явищ навколишнього, спільного пошуку відомого-невідомого, типового-нетипового чи смішного, тобто спільного («вголос») виконання процедури аналізу інформації, її зіставлення з досвідом дитини та постановки запитань з подальшим пошуком відповіді щодо незрозумілого. Така робота з дітьми потребує від дорослого передусім певного часу, а також зацікавленості у пізнанні навколишнього світу та любові до дітей.

Загальний розвиток дитини — це сукупність знань, умінь, навичок, уявлень про навколишній світ, що вона здобуває у повсякденному житті, під час спостереження явищ навколишньої дійсності, у спілкуванні з дорослими і однолітками, а пізніше, в шкільному віці, і в процесі цілеспрямованого навчання. При цьому якість загального розвитку виявляється не лише в сумі знань, а й здатності оперувати ними, що залежить від сформованості пізнавальних процесів: сприймання, пам'яті, мислення, мовлення.

Ці пізнавальні процеси і є інструментом пізнання, що удосконалюються під час нагромадження досвіду, різноманітних уявлень про дійсність. Наявність недоліків у функціонуванні нервової системи дітей призводить до виникнення труднощів щодо розвитку психічних процесів, і як наслідок ускладнень щодо отримання різноманітних знань та уявлень. Бракує загального розвитку також дітям з неблагополучних родин, з дитбудинків та інтернатів через неповноцінність чи викривленість емоційного спілкування (особливо у дітей першої категорії) і обмеженість, уніфікованість контактів зі світом (особливо у другій).

Такі діти інколи не знають звичайних речей, що добре відомі домашнім дітям. Наприклад, дитина 6—7-річного віку уявляє собі буряк як «такі червоні кусочки овочів, що їх додають до вінегрету», а яйце бачила тільки вареним, і тому, побачивши розбите сире, лякається, бо «воно, мабуть, гниле». Усе це — результат відстороненості цих дітей від різних побутових процесів, які домашні діти щодня спостерігають і в яких самі беруть посильну участь. Саме тому прийомна сім'я може справити на психічний розвиток дитини надзвичайно благотворний вплив за умови стабільності емоційного спілкування і залучення дитини до щоденних побутових справ та спостережень довкілля.

Залучення до щоденного життя значно підвищує можливості дітей виконувати, за допомогою дорослого, певні розумові операції під час звичної побутової роботи. Цей процес буде ефективнішим для дитини, якщо дорослі знатимуть про її труднощі і спрямовано надаватимуть їй підтримку щодо їх подолання.

У загальному розвитку дітей цієї категорії виявляються недостатньо сформованими сенсомоторні функції, тобто вміння бачити, слухати, виконувати різні рухи, особливо рухи руками. При цьому зір і слух у них нормальні, а недоліки зорового чи слухового сприймання виявляються у нездатності зосередитися на об'єкті сприймання, у невмінні його аналізувати, порівнювати з попереднім.

Трапляються труднощі в узгодженості сприймання та відповідними рухами. Усе це негативно позначається на розвитку просторових уявлень. Так, діти із затримкою психічного розвитку менш вправно, ніж здорові діти, порівнюють форму предметів, їх розміри, відстань між ними (навіть на початку шкільного навчання вони погано розрізняють правий і лівий бік, плутають або й зовсім не розуміють поняття «під», «над», «вище», «нижче», «далі», «ближче», «вгорі», «внизу»).

І це не лише неправильне вживання слова при правильному уявленні про положення предмета (наприклад, дівчинка говорить: «Коли йде дощ, парасольку тримають *під* головою»), а й нечітке уявлення про саме розміщення предметів у просторі. Труднощі просторової орієнтації негативно позначаються на формуванні навичок письма і читання, оскільки діти плутають букви, схожі за формою, погано розрізняють звуки, не вміють орієнтуватися на сторінках зошита, дотримуватися прямої лінії у ньому (лінійки).

Недоліки у розвитку сприймання негативно позначаються на формуванні мислення: діти не вміють порівнювати, знаходити спільне й відмінне, робити узагальнення на основі певних ознак. Саме через недоліки мислення навіть той невеликий досвід, яким володіють діти із затримкою психічного розвитку, недостатньо систематизований. Тому їм важко згрупувати предмети, а особливо — називати групи предметів спільним узагальнюючим словом. Так, вони можуть з більшими чи меншими труднощами згрупувати малюнки квітів, дерев, тварин, але не вміють їх назвати. Нерозуміння основних понять заважає цим дітям успішно навчатися в школі.

Крім недостатньої сформованості понять, у дітей цієї категорії дуже обмежений словниковий запас. Вони не знають значення багатьох загальноживаних слів, неправильно розуміють і плутають слова, схожі за звучанням. Наприклад, дитина не розрізняє поняття «гуси» і «гусениці». Недоліки мовлення дітей виявляються і в недостатньому володінні його граматичною будовою. Нерідко вони не вміють вжити дієслово у минулому, майбутньому часі, утворити множину, використати зменшувальний суфікс. Усі ці недоліки мовлення особливо виражені під час монологічного, найскладнішого з видів мовлення.

Дитина жваво спілкується, поки може відповідати на запитання одним словом чи коротким реченням. Цього буває досить для побутового спілкування. Проте, коли їй потрібно про щось розповісти, вона не може вимовити послідовно навіть прості речення: повторює по кілька разів те саме, не знаходить потрібного слова, часто вживає займенники «той», «таке».

Щоб покращити мовленнєвий розвиток дітей, а разом і загальний розвиток, з ними потрібно багато розмовляти і, що особливо важливо, спонукати їх висловлюватися. Це не обов'язково мають бути спеціальні заняття з логопедом, які, безумовно, дуже корисні. Проте щоденні розмови під час прогулянки, виконання різних побутових справ, слухання казок, оповідань з обов'язковим наступним обговоренням вражень, змісту та логіки, постійне спілкування дітей з дорослими, іншими дітьми поліпшує їхній загальний розвиток.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Відставання психічного розвитку дітей торкається і становлення особистості дитини. Поведінка, стосунки з ровесниками й дорослими, інтереси характеризують дитину як особистість. Необхідно знати ці особливості, виховуючи дитину із затримкою психічного розвитку. Правильне пояснення того чи іншого негативного прояву дитячої поведінки, допоможе розуміти таких дітей, бути до них терплячішими та знаходити відповідно до ситуації (адекватно) корекційно-виховні заходи.

На дітях із затримкою психічного розвитку позначається, насамперед, загальна незрілість їхньої психіки, особливо емоційно-вольової сфери, що надає всій їхній поведінці надмірної інфантильності: невміння стримуватися, змушувати себе дотримуватися правил чи виконувати завдання, що не викликають безпосереднього інтересу, але є потрібними.

У початковій школі поряд зі своїми однокласниками вони виглядають дивними, оскільки поведуться як дошкільнята: встають без дозволу із-за парти, ходять, звертаються до вчителя під час пояснення чи просто граються, не звертаючи уваги на те, що відбувається на уроці. Тут виявляється і надмірна втомлюваність, і брак інтересу до певних занять. Адже відомо, що інтереси формуються на базі певних знань, умінь, а вони у таких дітей дуже обмежені.

Крім загальних проявів незрілості особистості дітей цієї категорії, у них виявляються риси, що зумовлюються хворобливими розладами у функціонуванні нервової системи. Так, на ґрунті надмірної виснаженості, загальмованості нервових процесів в окремих дітей виявляються такі риси, як млявість, боязкість, невміння захистити свої інтереси, плаксивість, схильність скаржитися на товаришів, постійно звертатися до дорослих у розв'язанні всіляких дріб'язкових питань, відмова від усякої діяльності, що потребує зусиль.

Формування поведінки та рис особистості дітей із затримкою психічного розвитку не є наслідком лише хворобливого стану їхньої нервової системи. Зазнаючи впливу мікросоціального середовища (родини та найближчого оточення), в якому вони проживають, отримують приклади взаємодії з іншими для наслідування, вони опановують відведене їм місце серед оточуючих (батьків, родичів, товаришів, однокласників). Виховувати таких дітей можна лише через пошук в них позитивного, що могло б стати опорою для підтримання їхньої віри в себе та розвитку довіри й почуття захищеності.

КОРЕКЦІЯ ЗАТРИМКИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Затримка психічного розвитку, якого б походження вона не була, великою мірою піддається корекції: чим молодша дитина, тим більших успіхів можна досягти. Тим часом батьки часто припускаються помилки, не приділяючи уваги розвитку дитини у дошкільному віці, сподіваючись, що вона «переросте» свої недоліки. Справді, до поведінки, знань і пізнавальних можливостей дітей у цьому віці ставляться значно менші вимоги, ніж у шкільному. Крім того, у батьків здебільшого немає можливостей для порівняння розвитку своєї дитини з розвитком інших дітей, що призводить до втрати дорогоцінного часу.

Отже, важливо завчасно звернути увагу на те, як дитина спілкується з дорослим:

- чи вміє вона слухати і виконувати його завдання,
- чи може зосередитися на якомусь спільному із дорослим занятті, грі;
- чи може у разі труднощів скористатися допомогою і далі успішніше продовжувати заняття.

Здатність дитини взаємодіяти, або, як кажуть психологи, співпрацювати з дорослим є одним із найважливіших показників її повноцінного психічного розвитку.

Якщо дитина відвідує дошкільний навчальний заклад, потрібно з'ясувати з вихователем:

- чи засвоює вона програмовий матеріал;
- які вона має труднощі порівняно з іншими дітьми;
- чи грається вона з товаришами;
- чи виконує доручення.

Тож дбаючи про розвиток дитини, з нею потрібно *багато спілкуватися*. Звичайно активні, здорові діти самі виступають ініціаторами спілкування, звертаючись до дорослих з нескінченною низкою запитань. Велика частина з них спрямована на з'ясування причинного зв'язку між різними явищами: «*Чому?*».

Відставання дитини у розвитку пов'язане з *меншою її активністю*: вона сама менше звертає уваги на розмаїття навколишнього світу і, відповідно, у неї менше виникає запитань, а ті, що виникають, переважно, поверхові. Недостатню активність такої дитини повинен

компенсувати дорослий власною ініціативою у спілкуванні і приверненні дитячої уваги до багатьох речей, які вона сама могла б і не помітити.

Протягом дошкільного періоду діти здобувають великий *досвід чуттєвого пізнання* навколишньої дійсності. Насамперед, вони *засвоюють сенсорні еталони*: кольори спектра та їх відтінки, основні геометричні форми, відносність розмірів. Уміння порівнювати предмети за цими ознаками є дуже великим досягненням у розвитку дитини.

Поступове *формування фонематичного слуху* і здатності здійснювати звуковий аналіз слова створює передумови для розвитку навичок письма та читання, орієнтування в мовній дійсності. Не менш важливим є *формування елементарних математичних уявлень*. Такими є уявлення про різні ознаки предметів: довжину, висоту, ширину, а також про розміщення у просторі предметів відносно один до одного, про часові відношення, та кількість. *У дошкільному віці діти здобувають чимало знань*: про різні явища природи і пори року, рослини і тваринний світ, працю людей, про родину і родинні взаємини різних поколінь і багато іншого.

Дуже важливим показником розвитку дитини є її *емоційний досвід*, здобутий у процесі спілкування з дорослими, рідними й чужими, а також однолітками. Усе це допомагає їй засвоїти правила поведінки, що регулюють її взаємини з оточенням.

Нагромадження величезного досвіду дитиною протягом перших 6—7 років життя можливе тільки завдяки *постійному експериментуванню, практичній діяльності та її осмисленню*. У такий спосіб досвід систематизується і узагальнюється, насамперед, у процесі оволодіння мовленням. Свідченням цього є здатність дитини користуватися простими узагальненнями, такими як «одяг», «взуття», «тварини», «рослини», «овочі», «фрукти», «посуд» і т. ін. Завдяки усім цим знанням, умінням, а також достатньому рівню сформованості пізнавальних процесів, що сприяє оперуванню дитиною своїми знаннями, вона стає інтелектуально готовою до шкільного навчання. *Ті діти, що відстають у розвитку, більш чи менш успішно оволодіватимуть усім цим досвідом за допомогою дорослих*.

Розвиватися дитині, передусім, допомагає батьківська любов, увага і емоційна підтримка в усіх її починаннях, тобто спілкування. Уже

саме цього достатньо для того, щоб дитина і дорослий знайшли порозуміння, а щодо позитивних зрушень у розвитку дитини, то вони прийдуть згодом.

Найважливішим чинником і навіть можна сказати вирішальним для успішного розвитку дітей у майбутньому відіграє вплив емоційного спілкування. Про це свідчать численні дослідження. У кінці 40-х років минулого століття у США вчений Г. Скілз спостерігав розвиток 25-ти дітей, які немовлятами потрапили у дитячий притулок, де їм дуже мало приділяли уваги. Коли дітям виповнилося по 1,5 роки, було очевидним, що вони суттєво відстають у розвитку від вікової норми, 13 з них були переведені в заклад для розумово відсталих. Кожну дитину «взяла на виховання» розумово відстала жінка, яка приділяла їй увагу і любов та заохочувала до активності. Зрозуміло, що ці жінки ніякими педагогічними навичками не володіли і про застосування якоїсь педагогічної системи для роботи з дітьми не йшлося.

Через два роки в усіх цих дітей інтелектуальний розвиток значно зріс, тим часом як у тих дітей, що й надалі залишалися в притулку, інтелект чимдалі більше відставав від середніх показників. Ці дві групи дітей також продемонстрували різну здатність адаптуватися в житті після досягнення повноліття. Ті, кого перевели з притулку, виявили нормальний рівень інтелектуального розвитку, змогли працевлаштуватися і добре адаптувалися в соціальному оточенні. Доросле життя тих дітей, що залишалися в притулку, склалося набагато гірше: їхній інтелектуальний розвиток був дуже низький, вони не могли працювати і були погано пристосовані до життя.

Отже, кожен, хто зацікавлений у розвитку дитини, може допомогти їй у цьому незалежно від рівня педагогічних знань, хоча їх наявність збільшить шанси успіху. Батьки можуть отримати необхідний мінімум відповідних знань з літератури, написаної спеціально для них, а часом і самими батьками, які діляться своїм досвідом виховання таких дітей.

Окремо варто зупинитись на конкретних порадах, щоб застерегти вихователів та батьків від виховних помилок, таких як «змагання», «навчання для навчання».

Уникати духу змагання. Кожна дитина, особливо з порушеннями розвитку, неповторна. Якщо увесь час порівнювати досягнення її та інших дітей, то можна і не помітити успіхів, які вона робить, і впасти в песимізм. Тим часом ці невеличкі успіхи дуже важливі для її по-

дальшого розвитку. Буває і так, що протягом якогось часу у дитини немає помітних зрушень, а потім «раптово» відбувається стрибок, що, звичайно, є результатом наполегливої праці дорослих.

Виховання дитини — робота творча, і якими б посібниками батьки не користувались, їм потрібно зорієнтуватися у тому, що конкретна дитина вмє, а чого їй ще треба навчитися. Використовуючи для цього численні дидактичні ігри, дуже важливо обрати такі, які справлятимуть розвивальну дію.

Якщо завдання надто легке, то дитина виконає його без сторонньої допомоги і, можливо, втратить до нього інтерес. Надто важке завдання вона не виконає навіть зі сторонньою допомогою і не повторить після того, як його виконання продемонструє хтось інший. Важке завдання теж не викликає інтересу, дитина просто не розуміє, чого від неї хочуть. Добре, коли дитина розв'язує завдання, користуючись допомогою дорослого, а потім може перейти і до самостійної роботи. У таких випадках дитина просить дати їй можливість ще раз повторити те, що вона зуміла зробити сама. Отже, заняття її зацікавило, а це означає, що шлях до розвитку відкритий.

Розвивати через гру та спілкування. Дбаючи про розвиток дітей, дорослі вважають справжніми розвивальними заняттями тільки такі, які проводять у школі на уроці. Вони беруться вивчати вірші, букви, цифри, писати палички. Ці хибні погляди міцно тримаються у свідомості багатьох батьків, а з часом навіть і методистів, які поспішають запроваджувати в дошкільних навчальних закладах заняття на кшталт шкільних. Діти із затримкою психічного розвитку ще в шкільному віці залишаються дошкільниками; при звичаювати їх до навчання потрібно поступово, залишаючи багато часу для гри.

Саме гра є тією формою діяльності дитини (психологи її називають провідною), яка її розвиває. Між грою і справжнім навчанням є суттєва різниця. Гра є вельми привабливою, бо дитина захоплюється процесом гри. Дитина грає не тому, що це їй для чогось потрібно, а тому, що просто цікаво. Під час гри вона навчається й активно розвивається — з меншою витратою зусиль. Щоб навчитися чомусь такому, що в даний момент може бути і нецікавим, треба робити над собою вольове зусилля, а у дітей така здатність розвивається пізніше. Тому заняття на зразок навчальних для них непродуктивні. Діти всіяко їм опираються, вередують. Дорослі сприймають таку поведінку як не-

слухняність і продовжують наполягати, але, як правило, результати отримують не ті, що очікують: дитина стає млявою, сонною і нічого не засвоює.

Отже, з дошкільниками потрібно гратися і спілкуватися так, щоб збуджувати їхню цікавість, а це означає викликати у них активність, енергію для здобуття нових знань. Для дитини з відставанням у розвитку гру має організувати дорослий.

Гратися цікаво допомагають **різні іграшки**: пірамідки, матрьошки, кольорові кубики, брусочки різного розміру, мозаїка, деталі для конструювання. Наголосимо, що дорогі, хитромудрі іграшки зовсім не обов'язкові, бо своїми розвивальними можливостями вони поступаються різним простим предметам, які дитина може застосовувати по-різному.

Наприклад, з різнокольорових гудзиків можна скласти і прості мозаїчні візерунки або використати їх як «таблетки», що лікар призначив «хворій» ляльці, чи як «ягідки», що діти знаходять у «лісі», або «монетки», якими платять, граючись у крамницю. А ще гудзики можна нанизувати як намисто, сортуючи за формою, кольором, розміром. Діти люблять такі прості іграшки.

Так само для вправлення у розвитку просторового аналізу і синтезу зовсім не обов'язково купувати дорогі «пазли», які, до речі, часто бувають занадто складними для дітей з відставанням у розвитку. Їх функцію з не меншим успіхом виконують різнокольорові листівки, розрізані на кілька частин. У міру розвитку вправності дитини можна добирати складніші малюнки і розрізати їх на більшу кількість деталей.

Багато цікавих дидактичних ігор можна організувати із зображенням різних предметів на окремих картках, групуючи їх різними способами, наприклад: «Що для чого підходить?». Такі ігри підсумовують, систематизують досвід дитини, інтенсивно формують мислення: здатність аналізувати предмет, виокремлюючи в ньому різні ознаки, порівнювати з іншими, узагальнювати, знаходити для групи предметів спільну назву. Можна об'єднувати їх попарно за функціональними зв'язками. Під час таких ігор дуже важливо, щоб дитина не лише виконувала певні дії, а й давала пояснення їм.

Особливе місце в житті дошкільника посідає **сюжетна або рольова гра**. У 3—4 роки дитина поступово оволодіває так званими пред-

метними діями. Наприклад, спочатку малюк, наслідуючи дорослих, просто стукає молотком по стільцю. Пізніше він уже не задовольняється простим стуканням, а виконує роль тата, який ремонтує зламаний стілець: спочатку розглядає його, «добирає інструменти». Його дії свідчать про те, що він у цей час почувається «татом».

Гра розвивається далі, ще більше ускладнюється, коли в ній з'являється кілька учасників і кожен з них має свою роль, відповідно до сюжету гри. Тут особливої цінності набуває розвиток у дитини навичок спілкування, правила поведінки, тобто оволодіння соціальним досвідом. Як, і в які ігри дитина грається — важливий показник рівня її розвитку.

Іноді вважають, що діти із затримкою психічного розвитку мають труднощі тільки у навчанні, а в грі нічим не відрізняються від своїх ровесників з нормальним розвитком. Це, звичайно, не так, бо дитина із затримкою психічного розвитку менш спостережлива, їй важче керувати своєю поведінкою.

Якщо уважно придивитись до гри дитини, що відстає в розвитку, то виявиться, що вона довше *затримується на діях з предметами, а ігри, де слід виконувати ролі, вона засвоює значно важче*. Рольові ігри у неї одноманітні за змістом і мало розгорнуті за сюжетом. Іноді діти із затримкою психічного розвитку відчувають труднощі у спільній грі з ровесниками, бо не вміють дотримуватись певних правил, послідовності поведінки, якої вимагає роль. Проте це спостерігається не в усіх дітей із затримкою психічного розвитку. Багато дітей грається більш-менш успішно, але при цьому вони виконують прості ролі, і буває так, що спричиняють розлад гри, бо не завжди можуть виконати вимоги, зумовлені правилами гри.

Отже, дбаючи про розвиток дитини, потрібно приділяти увагу її вмінню гратися, а саме: *розширювати тематику гри та вчити дотримуватись умов та правил*. Для цього дорослим потрібно частіше гратися з дитиною, беручи ініціативу на себе як у виборі теми, так і в її розгортанні та регулюванні правилами.

Наприклад, щоб дитина почала гратися у крамниці, вона повинна мати деякі уявлення про те, що там відбувається. Тому спочатку потрібно побувати у крамниці, звернути увагу дитини на те, що роб-

лять продавці, касири, як до них звертаються відвідувачі крамниці, що вони купують.

Повернувшись додому зі свіжими враженнями, можна починати гру. Хоч дорослий і бере на себе організацію гри, проте головне його завдання — збуджувати ініціативу дитини. Тому він повинен частіше звертатися до неї з запитаннями, радитися про те, що будуть «продавати», хто виконуватиме ту чи іншу роль, що слугуватиме «грошима», «чеками».

Корисно таких дітей вправляти в іграх, адже ми вже знаємо: у дітей, що відстають у розвитку, часто буває особливо недорозвиненою здатність регулювати свою поведінку утриматися від певних дій, виконувати їх у заданій послідовності або відповідно чергувати дії. Звичайно, всі ігри треба добирати, виходячи з можливостей конкретної дитини, і поступово вести її від простого до складнішого.

Досі ми розглядали ігри і заняття, які потребують спеціально відведеного часу. Для того, щоб збагачувати знання й уявлення дитини про навколишній світ, розвивати її спостережливості, розумові здібності, навички спілкування, не потрібно часто влаштовувати якісь спеціальні заняття; достатньо раціонально використати спілкування з дитиною під час різної побутової праці, прогулянок.

Наприклад, займаючись на кухні приготуванням їжі, мама може дати дитині чимало корисних знань і спостережень, залучаючи її до посильної допомоги: подати миску, ложку, каструлю, різні овочі, «допомогти» ліпити вареники. Добре, коли дорослі візьмуть собі за правило проговорювати вголос усі свої дії. Це привертає увагу дитини до того, що робить дорослий, і кожна дія сприймається послідовніше, стає названою, зрозумілішою: *«Ось ми візьмемо борошно, насиплемо в миску, а тепер розіб'ємо яєчко...»* — і дитина одразу стає своєрідним співучасником справи.

По-різному можна використати і прогулянку. Якщо кожний буде відпочивати наодинці, сам по собі, то ця картина може бути такою. Мама сидить на лаві за плетивом або читанням книжки і тільки час від часу поглядає на малого, щоб він не наробив шкоди та не заподіяв собі якоїсь біди. Якщо дитина добре розвинена, то вона в такому випадку знайде собі заняття в міру своїх можливостей, а її природна спостережливості частіше «шттовхатиме» її прибігати до мами із запитаннями.

Пасивна ж дитина, розвиток якої недостатній, може просидіти у кутку пісочника, одноманітно копаючи совочком, або, навпаки, бігатиме, чіплятиметься до інших дітей і не звертатиме уваги на все, що її оточує. Інша справа, коли на прогулянці дорослий і дитина разом відпочивають, спілкуються між собою, організовуючи свій простір нових пізнань навколишнього оточення. Така прогулянка дасть незрівнянно більшу користь обом, бо вона буде наповнена сенсом життя, радістю спілкування.

За межами квартири дитина щодня потрапляє в багатобарвний та мінливий світ природи, і треба дбати, щоб знання про природу у малюка щодня поповнювалися та впорядковувались. Це і знання про пори року (ознаки зими, весни, літа, осені), а також про різні рослини (квіти, дерева, ягоди, фрукти, овочі), тварин і птахів, про те, де вони живуть, чим харчуються тощо.

Проте усі ці знання — не самоціль. Не так уже й суттєво, які, наприклад, дерева знатиме дитина. Це завжди справа й уподобання дорослих і реальних навколишніх умов: десь ростуть ялини і берези, а десь — каштани та акації. Важливе інше — це вправління у мисленні. Знайомлячись щодня з новим об'єктом, спостерігаючи його особливості та схожість з іншими, даючи йому назву, об'єднуючи в групу з однорідними предметами, дитина все це робить уперше разом з дорослим, за його дбайливої підтримки.

Привертайте увагу дитини до різних предметів, розглядайте їх, супроводжуючи доступною розповіддю, поясненнями, розмовляйте з дитиною та підкріплюйте свою розповідь конкретними діями, безпосереднім сприйманням того, про що йдеться у розповіді.

ЧУТТЄВИЙ ДОСВІД: ОДИН КРОК УПЕРЕД — ДВА НАЗАД

Часто дорослі починають прагнути усунути той недолік у розвитку дитини, який вони шойно виявили. Наприклад, помітили, що хлопчик гірше розмовляє, ніж його ровесник у сусідів, і тут же намагаються надолужити: старанно вчать вірші, змушують дитину переказувати казки. Але це не завжди дає позитивні результати. Чому? Тому що розвиток мовлення відбувається на базі інших психічних процесів, які починають формуватися раніше, і які, очевидно, теж були розвинені недостатньо. Виходить, що *для успішного просування вперед потрібно повертатися назад, до того, що діти засвоюють у значно молодшому віці.*

З такою ситуацією часто доводиться зустрічатися в період підготовки дитини до шкільного навчання або на початку навчання, коли вже виявляються перші труднощі в оволодінні читанням, письмом. Допмагаючи таким дітям, доводиться повертатися на 3—4 роки назад, до того часу, коли, наприклад, іде активний процес розрізнення звуків рідної мови чи ознайомлення з розміром та формою предметів. Щоб відбувся подальший розвиток, прогалини мають бути усунені.

Іноколи причиною всіх бід вважають погану пам'ять дитини. І справді, дитина запам'ятовує погано: не може вивчити вірш, а вивчивши його ціною великих зусиль, швидко забуває, не запам'ятовує вивченого на уроці через те, що запам'ятовування залежить від багатьох причин, насамперед, від розуміння змісту того, що треба запам'ятати.

Якщо розуміння недостатнє, запам'ятовування можливе тільки механічне, а воно є непродуктивним там, де потрібне осмислення, розуміння. Отже, для розвитку пам'яті потрібен і розвиток мислення. Мислення ж, у свою чергу, проходить довгий шлях розвитку і починається ще тоді, коли дитина пізнає прості властивості речей за допомогою відчуттів та сприймання. Конкретно-чуттєвим досвідом закладаються основи для всього подальшого розвитку, насамперед, мислення і мовлення, які тісно пов'язані між собою.

Чуттєвий досвід — основа інтелектуального розвитку дитини. Повноцінний розвиток мовлення відбувається тоді, коли кожне слово для дитини наповнене конкретним змістом, який відображає її власний досвід.

Бувають випадки, коли в силу різних обставин формування мовлення у дитини недостатньо спирається на досвід чуттєвого, практичного пізнання нею навколишнього світу. Тоді засвоєні слова для дитини

виявляються «порожніми», вона за ними не бачить ніякого реального змісту, у неї не виникає ніяких уявлень. Таке можна нерідко спостерігати у дітей, які бувають тривалий час прикуті хворобою до ліжка чи інвалідного візка (наприклад, при дитячому церебральному паралічі), не можуть активно рухатися і досліджувати навколишнє середовище.

Натомість вони чують навколо себе розмови переважно дорослих людей і засвоюють їхнє мовлення. Вони й самі охоче і подовгу розмовляють, вживаючи складні мовленнєві звороти, і для недосвідченого спостерігача здаються інтелектуально дуже розвиненими. Проте насправді, вони можуть виявитися зовсім безпорадними у процесі розв'язання звичайних пізнавальних, практичних завдань. *Слово у них не виступає знаряддям мислення, бо воно для них не несе в собі ніякого змісту.* Таке явище називають **вербалізмом**. Його, звичайно, у дещо пом'якшеній формі можна спостерігати й у фізично здорових дітей, які живуть *ізолювано в оточенні дорослих людей*, особливо літніх, схильних більше розмовляти з дитиною, не даючи належного простору для її дослідницької, практичної діяльності і спілкування з ровесниками.

Найслабшою ланкою у дітей із затримкою психічного розвитку є *чуттєве пізнання навколишнього світу*, тобто збідненість усіх тих знань, уявлень, вражень, які здобуваються від безпосереднього ознайомлення з якостями різних предметів. Очевидно, цей прикрий факт значною мірою зумовлений тим, що саме в ранньому дитинстві, коли, як правило, відбувається бурхливе нагромадження чуттєвого досвіду, діти з ослабленою нервовою системою не отримують належної допомоги з боку дорослих. У цей час батьки або не помічають відставання психічного розвитку свого малюка, або не надають йому серйозного значення, або ж, не знаючи, яких заходів треба вжити, покладаються на плін часу.

Коли ж відставання, нарешті, помічають, намагання навчати дитину — до того ж примусовими методами — виявляються марними. У таких випадках слід повернутися назад і «заповнити» прогалини попереднього розвитку дитини. Отже, в якому віці не починалася б робота над подоланням порушень розвитку дитини, завжди доводиться повертатися до того, чого вона недоотримала в ранньому і дошкільному віці, до розширення, зміцнення і систематизації її безпосереднього чуттєвого пізнання предметів і явищ навколишнього світу.

Дорослим потрібно так організувати діяльність дітей, щоб їм доводилося **постійно вчитися виявляти різні ознаки предметів, порівнювати їх між собою за цими ознаками.** Так, поступово протягом дошкільного періоду, навчаючись розрізняти кольори та їх відтінки, основні геометричні форми, розміри, діти повинні навчитися користуватися цими еталонами в повсякденному житті (яблуко і помідор схожі, бо округлі, а огірок схожий на моркву, бо теж довгий).

Принципове значення для розвитку дитини має дотримання правила: **спочатку навчити дитину практично користуватися ознакою, а потім, іноді значно пізніше, вчити її називати.** Наприклад, буде правильно, якщо малюк зуміє знайти серед іграшок і подати мамі іграшку такого самого кольору, як у неї в руці — «таку саму», а потім уже запам'ятає, що вона зелена чи червона. Запам'ятовування назв відбувається часто невимушено: дитину й не потрібно спеціально вчити запам'ятовувати слово, адже у процесі практичного розрізнення ознак предметів дорослі увесь час їх називають.

Згодом уже стане можливим попросити її знайти іграшку не за зразком («таку саму»), а просто сказати: «Дай мені червону». Отже, потрібно дбати про те, щоб дитина, вживаючи слово, бачила і чула ту конкретну реальність, яку воно означає. Нічого, якщо вона вміє практично розрізняти предмети за певними ознаками, але не вміє їх назвати, ніж навпаки — називає ознаки, а практично ними не користується. Якщо в першому випадку дитина вміє практично мислити, хоча з якоїсь причини відстає в розвитку мовлення, то в другому — зовсім безпорадна, бо слова, які вона запам'ятала не допомагають їй орієнтуватися в навколишньому житті. Такої прикряї ситуації вдається уникнути, якщо дитина всьому навчається у процесі практичної діяльності під час гри.

Звичайно, засвоєння сенсорних еталонів відбувається в нормі дуже рано, тому завжди корисно переконатися, чи володіє дитина цим раннім досвідом, а виявивши прогалини, заповнювати їх.

Важко передбачити, якої складності завдання відповідатимуть можливостям конкретного дошкільника із затримкою психічного розвитку. Це залежить і від особливостей функціонування його нервової системи та загального стану здоров'я, і від того, як рано почали виправляти недоліки його розвитку. Добре уявляючи те, чого треба навчити дитину, можна завжди знайти заняття, які її зацікавлять і не будуть надміру втомлювати.

ПІДГОТОВКА ДИТИНИ ДО ШКОЛИ: ПОПЕРЕДЖЕННЯ НЕБЕЗПЕК

Про що мають знати батьки та вихователь готуючи дошкільників із затримкою психічного досвіду до школи? Це досить непросте питання потребує уваги та постійного контролю. Розглянемо деякі поради та особливості, які мають пам'ятати дорослі.

Велике значення має старт шкільного навчання. Щоб він не травмував дитину і був успішним, вона має бути якомога краще до нього підготовленою. Краще, коли дитина із затримкою психічного розвитку *розпочне шкільне навчання в сім*, а не в шість років (особливо за умови відвідування класу масової школи). Разом з тим, слід усвідомлювати, що пізніший початок навчання буде успішним лише за умови, коли протягом сьомого року життя з дитиною здійснювалася підготовча до школи розвивальна робота.

Затримка психічного розвитку має бути підтверджена психолого-медико-педагогічною консультацією, що дасть право дитині на п'ять додаткових годин корекційних занять з педагогом у тиждень. У разі соматичної і психічної ослабленості, вираженої астенизованості, дитина за медичним висновком може мати додатковий вихідний день серед тижня, а пропущені уроки компенсуватимуться індивідуальними корекційними заняттями. Якщо були вжиті всі необхідні педагогічні заходи, то рівень навчальних досягнень дитини буде достатній і забезпечить їй наступність у засвоєнні програмового матеріалу загальноосвітньої школи.

Загальною ж стратегією у роботі з дитиною, яка має труднощі в навчанні, є *збереження її позитивного ставлення до навчання і до себе як учня, підтримка у неї віри у свої можливості*. А це означає, що вона має обов'язково переживати успіх, якими б скромними не були її навчальні можливості, і в цьому обов'язково потрібно їй допомогти. Працюючи над заповненням прогалин у знаннях і вміннях дитини, важливо пам'ятати про межі її витривалості. Тут може стати в пригоді і лікарська консультація. **Найменший успіх у навчанні дитини має бути поміченим і сповна пережитим.** Успіхів вдасться знайти набагато більше, якщо досягнення дитини порівнювати не з ідеальними (чи чужих дітей), а звіряти з тим, чого вона не знала і не вміла вчора, а сьогодні навчилася.

Відомо, що для учнів початкової школи (особливо молодшої), навчання є настільки значущою справою, що воно позначається на всіх сферах життя дитини: стосунках з батьками, педагогами, однокласниками, а звідси — і на ставленні до самої себе, настрої та емоційному самопочутті. Усе це — важливі чинники формування дитячої особистості. **Тому навчання має загалом сприйматися дитиною як успішне, таке, що підтримує у неї самоповагу.** Тим часом, у дітей з труднощами у навчанні невдач буває значно більше, ніж успіхів. Щоб дати дитині пережити почуття успіху і виробити адекватне ставлення до її навчальних проблем, дорослим потрібно добре розуміти її психологічні особливості та причини деяких негативних проявів її поведінки.

Надмірне форсування успіхів дитини у навчанні та поведінці є загрозою для дитини із затримкою психічного розвитку. Проте, пам'ятаючи, що вимогливість є невідмінною умовою педагогічного успіху, можна захопитися рішучою боротьбою з «незібраністю», «неорганізованістю», «лінощами», якими, як правило, пояснюють навчальні невдачі дитини, не розуміючи їх дійсних причин. Тим часом усі ці недоліки часто бувають проявами затримки психічного розвитку, і для їх подолання однієї тільки вимогливості буває замало, а поєднання її з нерозумінням стану дитини часто призводить до наслідків, протилежних очікуванім.

Намагання подолати ці недоліки без достатнього знання їх причин і призводить до надмірної, в цій ситуації, вимогливості. За таких обставин у дитини може виникнути небезпечний стан, який психологи називають *синдромом хронічної неуспішності*. Він виявляється у суперечливому поєднанні у неї надто високого (як для неї) рівня вимог і заниженої самооцінки. *Зрозуміло, що високий рівень вимог — це відображення рівня вимог батьків, задовольняти який дитина почувається зобов'язаною, але не в змозі їх виконати. І під впливом невдач у неї формується занижена самооцінка.* І тоді вона перестає вірити у свою здатність виконати навіть посильне завдання і зовсім перестає працювати.

Така дитина може тихенько просидіти цілий урок, так і не взявшись за ручку, не відповідаючи на запитання. Те саме спостерігається і вдома, коли вона просиджує за столом годинами, дивлячись у вікно замість того, щоб виконувати домашні завдання. Це дуже руйнівний стан дитячої психіки, який веде до різних викривлень особистісного розвитку.

Справді, почуватися поганим, усвідомлювати *постійне невдоволення батьків для дитини нестерпно, адже батьки для неї є абсолютною владою, від гніву чи милості якої залежить дуже багато*. Щоб уникнути батьківського невдоволення, дитина *вдається до обману*. Сказана неправда, у свою чергу, тягне за собою інші деформації її особистості.

Усвідомлюючи свій поганий вчинок, вона мусить якось виправдатися перед собою, адже почуватися поганою — нестерпно. І мимохіть починаються пошуки винного, який змусив учинити саме так. Виникають недобрі почуття до батьків, розвивається недоброзичливість, агресивність як риси характеру.

В інших дітей через психічну слабкість і нездатність на агресію, розвивається невротичний стан «втечі у хворобу», коли вони на труднощі реагують хворобливими симптомами. Так, коли треба йти до школи (чи перед контрольною роботою), у дитини починається головний біль, болі в животі, нудота і т. ін. *Ці скарги не можна розглядати як симуляцію, дитина справді страждає*. Іноді у неї навіть підвищується температура. Для подолання такого стану, крім психолого-педагогічних заходів, потрібною буває і допомога дитячого психоневролога.

Уникнути всіх цих негативних явищ допоможе педагогічна компетентність батьків і гарне знання особливостей дитини та організація спеціального супроводження: медичного, психологічного та педагогічного.

ПОГЛЯД У СВІТ КРІЗЬ «ЗАШОРЕНІ» ВІКНА ТА ЗА ВІДСУТНОСТІ РУХУ

Досить часто ми не замислюємось, яке велике значення в нашому житті має вміння чути, бачити світ у всьому його різноманітті та освоювати простір через рух. Це починаєш розуміти, коли щось втрачаєш або з'являються певні обмеження в цих процесах. Часто здається, що бачити, чути та рухатись це даність для кожної людини, накреслена природою та Богом. Але, на жаль, це не завжди так. Іноді через певні «збої» у розвитку організму дитини або з інших причин виникають проблеми з «потужностями» роботи їх зору, слуху та руху.

Психічний розвиток дошкільників із порушеннями слуху, зору та руху — це своєрідний шлях розвитку, що відбувається в особливих умовах взаємодії із зовнішнім світом. При цьому дефіцитарному типі порушеного розвитку, первинний дефект слухового, зорового, рухового аналізатора веде до недорозвинення функцій, пов'язаних з ним найбільш тісно, а також до уповільнення розвитку низки інших функцій, пов'язаних зі слухом, зором і рухом опосередковано. Порушення розвитку окремих психічних функцій, в свою чергу, гальмують психічний розвиток дитини з порушеннями слуху, зору та руху.

За дослідженнями багатьох учених, у дітей з природженою патологією сенсорної системи змінюється реактивність нервових процесів, що в поєднанні з почуттями неповноцінності може стати джерелом патологічного афективного розвитку (афект — від лат. *affectus* — хвилювання, пристрасть) — сильний, психічний стан, що швидко виникає, бурхливо протікає і характеризується сильним і глибоким переживанням, яскравим зовнішнім проявом, звуженням свідомості та зниженням самоконтролю) особистості. Після проведення клініко-фізіологічного вивчення дітей з порушеннями різних аналізаторних систем, учені дійшли висновку, що всі вони мають певну нервово-психічну недостатність у діяльності кори головного мозку, зумовлену первинним сенсорним дефектом. Було виявлено недостатність слухової, зорової та рухової аферентації (від. лат. *affero* — приношу,

доставляю — передавання нервового збудження від периферичних чутливих нейронів до центральних), що призводить до зниження збудливості центральної нервової системи. Це негативно відбивається на протіканні нервових процесів і опосередковується тією або іншою мірою особливості пізнавальної і поведінкової сфер дошкільника.

При дефіцитарному типі (розвитку) спостерігаються такі особливості, як порушення складних міжфункціональних зв'язків та ієрархічної координації. Це проявляється, зокрема, у різних ступенях недорозвитку одних перцептивних систем за відносної збереженості інших. *Психічний розвиток дітей, що мають порушення слуху, зору та руху, підкоряється тим самим закономірностям, які виявляються у розвитку звичайних дітей* (але кожна особлива потреба розвитку (порушення) дошкільника має свої особливості протікання, які відображаються на психіці дитини).

Становлення розвитку організму та психіки всіх дітей незалежно від їх особливостей підпорядковується певним загальним закономірностям.

Ці загальні закономірності характеризуються такими положеннями.

1. Для першої закономірності велике значення має положення про співвідношення біологічних і соціальних чинників у процесі психічного розвитку дитини. До *біологічних чинників* належать особливості розвитку нервової системи, що визначають тип темпераменту; задатки здібностей — загальних і спеціальних. Важливе значення для подальшого життя дитини мають *умови перебігу внутрішньоутробного періоду* — хвороби матері, ліки, які вона приймала у період вагітності, травми при пологах.

Соціальні чинники об'єднують усе те, що характеризує суспільство, у якому живе і розвивається дитина, — тип ідеології, культурні традиції, релігію, рівень розвитку науки і мистецтва. Соціальне середовище і перетворена людиною природа є джерелами розвитку людини, визначають прийняту в даному суспільстві систему навчання і виховання. Засвоєння соціального досвіду відбувається не шляхом пасивного сприйняття, а в активній формі, у різних видах діяльності — спілкуванні, грі, навчанні, праці. Діти опановують цей досвід не самостійно, а за допомогою дорослих.

Л. Виготський сформулював положення про єдність і взаємодію біологічних і соціальних чинників у процесі розвитку. Ця єдність характеризується двома особливостями.

По-перше, кожен із чинників має різну питому вагу в становленні різних за складністю психічних функцій. У формуванні більш простих функцій, наприклад відчуттів, велика роль належить біологічним, спадковим чинникам. У розвитку більш складних, вищих психічних функцій, наприклад довільної пам'яті, абстрактно-понятійного мислення, першорядного значення набувають соціальні чинники. *Чим складніше функція, тим більше часу потрібно на її формування, тим більше позначається вплив соціальних чинників, умов навчання і виховання.*

По-друге, єдність і взаємодія біологічних і соціальних чинників змінюються у процесі розвитку, тобто на різних вікових етапах. Роль кожного чинника у розвитку однієї і тієї самої функції є різною. Порушення слуху, зору та руху можуть бути викликані біологічними чинниками, такими як спадковість, патологія пологів, хімічні отруєння тощо. Велике значення має також час пошкодження: одна і та сама причина, діючи у різні періоди онтогенезу, може призвести до різних наслідків.

Особливостями дитячого віку в порівнянні з дорослими є, з одного боку, незрілість структур мозку, несформованість окремих компонентів психіки, з іншого — пластичність нервової системи і здатність до компенсації. Важливу роль в успішній компенсації порушень слуху відіграють соціальні чинники — умови сімейного виховання, що обмежують, наприклад, емоційний досвід дитини на ранніх етапах онтогенезу, в тому числі рівень освіти батьків, своєчасність їх звернення до фахівців, ступінь участі у корекційній роботі.

2. Другою закономірністю, що виявляється в психічному розвитку всіх дітей, є його *складна організація в часі*: свій ритм, який змінюється в різні роки життя, і свій зміст, що обумовлено особливостями формування організму, умовами життя, навчання та виховання дитини. Процес переходу від однієї стадії психічного розвитку до іншої передбачає глибоке перетворення всіх структурних компонентів психіки, тобто психологічний вік — це певна, якісно своєрідна сходінка онтогенезу (від грец. οντογένεσις: ον — буття; γένεσις — походження,

народження — індивідуальний розвиток організму з моменту утворення зиготи до природної смерті).

3. Третьою закономірністю є нерівномірність психічного розвитку дітей, зумовлена активним дозріванням мозку в певні періоди життя, а також тим, що одні психічні функції формуються на основі інших. Із дорослішанням дитини збільшується складність міжфункціональних зв'язків, тому кожен віковий період характеризується підвищеною сприйнятливістю до різних педагогічних впливів. Такі періоди називають *сензитивними*. На кожному віковому етапі відбувається перебудова зв'язків і взаємодій психічних функцій, зміна співвідношень між ними. Наявністю сензитивних періодів пояснюється те, що навчання найбільший вплив справляє на ті психічні функції, які тільки починають формуватися, оскільки в цей період вони найбільш гнучкі, податливі, пластичні (сензитивний період у розвитку мовлення дітей 1—3 років, необхідний при організації корекції психічного розвитку дітей з порушеннями слуху).

4. Четверта закономірність, сформульована в положенні Л. Виготського про метаморфози в дитячому розвитку, полягає в тому, що розвиток — це ланцюг якісних змін. Психіка дитини своєрідна на кожному віковому етапі, що є результатом перебудови міжфункціональних взаємодій, інтеграційних процесів, які відбуваються при розвитку дитини. Послання в цьому процесі еволюції та інволюції обумовлює на новому етапі засвоєння, перетворення або навіть відмирання того, що було сформовано на попередніх етапах.

5. П'ята закономірність — розвиток вищих психічних функцій, які спочатку виникають як форма колективної поведінки, співпраці з іншими людьми, насамперед з дорослими, і лише поступово стають внутрішніми функціями самої дитини.

Вищі психічні функції — складні системні утворення, соціальні за своїм походженням, що формуються у результаті оволодіння спеціальними знаряддями, засобами, виробленими у ході історичного розвитку суспільства. Колишня структура «натуральних» психічних функцій змінюється, вони стають «культурними», набувають таких ознак, як опосередкованість, усвідомленість, довільність.

Усі дошкільники з порушенням зору, слуху та руху відчувають труднощі у взаємодії з навколишнім світом, у них виникають особливості розвитку особистості та самосвідомості. Аналіз особливостей

психічного розвитку дітей з різними типами порушень проводиться через поняття, про структуру дефекту введене Л. Виготським. Таким чином ми розуміємо, що дефект — фізичний чи психічний недолік, що викликає порушення нормального розвитку.

Встановлено, що структура дефекту не зводиться до симптомів *пошкодження біологічних систем* (різних відділів центральної нервової системи, аналізаторів тощо), які і є первинними симптомами порушення — первинні дефекти. Недорозвинення вищих психічних функцій (напр., мови і мислення у глухих; опосередкована пам'ять у debilів; сприйняття і просте орієнтування у сліпих). З боку *поведінки* вторинний дефект, не пов'язаний безпосередньо з основними первинними дефектами, але зумовлений ними. Співвідношення первинного та вторинного дефекту ускладнює структуру дефекту.

Адекватне виховання і навчання сприяє подоланню причин, які породжують вторинні, третинні і т. д. відхилення. Центральне місце у компенсації дефекту за Л. Виготським — підвищення культурного розвитку і формування вищих психічних функцій.

Первинний дефект, чи то порушення слуху, зору, руху (вимова, образ, активний рух) призводить до відхилень другого і третього порядку. При різних первинних причинах багато вторинних відхилень у ранньому і дошкільному віці мають подібні прояви.

Вторинні відхилення мають, як правило, системний характер, змінюють всю структуру міжфункціональних взаємодій, причому чим ближче вторинне відхилення до первинного дефекту, тим складніше його корекція.

Вторинні відхилення є основними об'єктами психолого-педагогічної корекції розвитку при порушенні зору, слуху й руху. Необхідність найбільш ранньої корекції вторинних порушень обумовлена особливостями психічного розвитку дітей. Важливо не відкладати корекцію відхилень у дитини, інакше вони можуть стати для її розвитку пропущеними.

Пропущені строки (періоди коли немає ніяких впливів, корекцій особливостей фізичного та психічного розвитку дитини з боку дорослих) у навчанні та вихованні дитини з особливостями зору, слуху, руху автоматично не компенсуються у старшому віці, а вимагатимуть більш складних спеціальних зусиль з подолання порушень. У процесі психічного розвитку змінюються ієрархічні відносини між первинни-

ми і вторинними порушеннями. На початкових етапах основною перешкодою до навчання і виховання є первинний дефект. На наступних етапах вдруге виниклі порушення психічного розвитку відіграють провідну роль, перешкоджаючи соціальній адаптації дитини.

У психічному розвитку дошкільників з усіма типами особливостей розвитку зору, слуху та руху можна виділити *такі специфічні закономірності*:

- спостерігається зниження здатності до прийому, переробки, зберігання і використання інформації;
- є труднощі словесного опосередкування, дошкільники вчаться користуватися адекватними прийомами осмисленого запам'ятовування щодо наочного і словесного матеріалу;
- характерне уповільнення процесу формування понять.

ПІСЛЯМОВА, АБО ДУМКИ ПРО ВІЧНЕ

Шановний читачу, Ви перегорнули останню сторінку книжки, але розпочата розмова не завершена. Світ змінюється швидше, ніж ми собі уявляли раніше. Технічна революція змінює його до невпізнанності. Але проблеми людини залишаються і їх, на жаль, не стає менше.

Між тим Людина завжди намагається йти вперед, розв'язуючи задачі, які ставить їй життя. Так буває завжди, коли виникає потреба рухатись, розвиватись, рости, змінюватись, йдучи за потребами часу.

Але удосконалення фізичні досить повільно позитивно впливають на зміни у людській душі. Вона поки що продовжує «хворіти» багатьма моральними проблемами людства, які накопичились за тисячі років життя на Землі.

Як ніколи залишаються актуальними любов до ближнього та розуміння себе. Усе сильніше виявляються потреби у якісному рефлексуванні власних вчинків. Гостріше відчувається нестача толерантного ставлення до інших. Світ душі людини лишився так само недосконалим і тендітно-нестійким до негараздів. Воля досить часто паралізується перед активною дією.

Усі ці проблеми душевного зростання потребують особливої уваги ще з моменту народження дитини. Їх розв'язання вимагає від усіх нас розуміння цінності життя кожної дитини та людини взагалі.

Намагаючись вирішити ці проблеми, шукаючи відповіді на хвилюючі запитання, ми створюємо більш досконале суспільство свідомих громадян, які розуміють та вміють бути відповідальними за себе і світ, у якому живуть.

Ми всі маємо зрозуміти, що займенники «Я» та «МИ» не є антиподами — це різні, але водночас єдині, взаємопов'язані сторони життя ЛЮДИНИ, а все людство починає свій шлях з ДИТИНСТВА.

Організувавши та створивши дитині умови для розкриття своїх можливостей, ми допомагаємо людству стати досконалішим, а отже більш люблячим життя у всіх його різноманітних проявах.

НА ДОПОМОГУ ВИХОВАТЕЛЮ

Олександр Кочерга
Психофізіологія дітей 4—5 років життя



У посібнику розглянуто фізіологічні та нейронні механізми психічних процесів, станів і поведінки, які впливають на 4—5 роки життя дитини, на становлення її творчих здібностей. Це час подальших відкриттів, активних досліджень, розгортання психічних процесів людини. 4—5 рік життя — це період «чомучок» та грації, встановлення гармонії між фізіологічними механізмами тіла і психіки дитини, яка допоможе їй в розвитку власних творчих здібностей у наступні роки її життя.

Для слухачів курсів (вихователів, учителів, медичних сестер ДНЗ, практичних психологів, соціальних педагогів) підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти та батьків.

Олександр Кочерга
Психофізіологія дітей 6 року життя

У посібнику розглянуто фізіологічні та нейронні механізми психічних процесів, станів і поведінки, які впливають на шестирічну дитину, на становлення її творчих здібностей. Це початок відліку часу, коли починає відбуватися наближення дії фізичних та психічних процесів дитини до можливостей їх дії, як у дорослої людини. Шість років — це період потужної фізичної активності тіла та активації людського енергопотенціалу; це час, коли психомоторні дії сприяють розвитку мислення, почуттів, уяви.

Для слухачів курсів (вихователів, учителів, медичних сестер ДНЗ, практичних психологів, соціальних педагогів) підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти та батьків.



Науково-виробниче видання

Бібліотека «Шкільного світу»

Кочерга Олександр Васильович

Психофізіологія дітей з особливими потребами

На обкладинці використано фрагмент картини

Емілія Вернона «Сніданок»

Формат 60×84/16.

Умовн. друк. арк. 7,44. Тираж 2000 прр.

Зам. 2280.

ТОВ «Редакції газет з дошкільної та початкової освіти»

01014, Київ, вул. Тимірязевська, 2

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції серія ДК № 779 від 21.01.2002

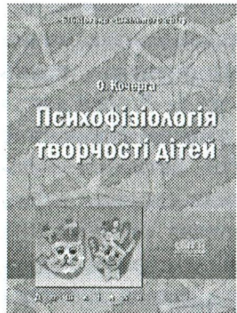
Видруковано з готових діапозитивів в ПП «Житомирська облдрукарня»

10014, Житомир, вул. Мала Бердичівська, 17

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції серія ЖТ № 1 від 06.04.2001

НА ДОПОМОГУ ВИХОВАТЕЛЮ

Олександр Кочерга
Психофізіологія творчості дітей



У посібнику розглянуто фізіологічні та нейронні механізми становлення дитячої творчості. Дошкільний вік — це час, коли у дитини відкриті «канали сензитивності» до багатьох видів діяльності. Це важливий та визначальний період активної дії енергопотенціалу, психомоторики дитини, що, насичуючи мислення, почуття та уяву, допомагає дитині у становленні та розвитку її креативності.

Для вихователів, учителів, медичних сестер ДНЗ, практичних психологів, соціальних педагогів, слухачів курсів підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти та батьків.

Маргарита Булдович, Наталія Бадь
Гармонія
 Книга для батьків і вихователів

Метою сучасної освіти має бути розвиток особистості, відкритої до змін. Збірку складено на основі десятирічної роботи колективу приватного дитячого садка «Гармонія» м. Києва, де автори діляться досвідом сучасного дошкільного виховання. Цю довідник, розроблений для практичного використання в дошкільних закладах. Значна увага приділяється факторам щоденних проблем, з якими стикаються вихователі, а саме: як правильно розпочати день, організація ефективного навчального середовища, вибір і виконання навчального плану, виховання позитивної самооцінки.

Стане у пригоді вихователям, вихователям-методистам, керівникам ДНЗ та батькам.



ЯК ПРИДБАТИ КНИЖКИ ВИДАВНИЦТВА «ШКІЛЬНИЙ СВІТ»?

1. ПЕРЕДПЛАТИТИ ЗА «КАТАЛОГОМ ВИДАНЬ УКРАЇНИ», який є в кожному поштовому відділенні. У розділі «Газети України» знайдіть Вашу улюблену фахову газету за назвою предмета, який Ви викладаєте. А трохи нижче шукайте книжкову серію цієї газети. Наприклад, якщо Ви – математик, то, відповідно, Ваша газета – «Математика», а книжкова серія – «Математика. Бібліотека». Якщо Ви працюєте у дитячому садку, Вам потрібна серія «Дитячий садок. Бібліотека». Якщо Ви очолюєте методичну службу райово, спеціально для Вас створена серія «Управління освітою. Бібліотека». Учителям сільської школи слід ознайомитися з книжковою серією «Сільська школа. Бібліотека», учителям географії – «Краєзнавство. Географія. Туризм. Бібліотека», початкових класів «Початкова освіта. Бібліотека», а класним керівникам «Шкільний світ. Бібліотека».

2. ЗАМОВИТИ КНИЖКИ ПОШТОЮ за тел.: (044) 284-24-50 у видавництві або надіславши sms-повідомлення такого змісту: «Хочу замовити книжки на номер 067-408-84-73».

3. ЗВЕРНУТИСЯ В ОДНЕ З ПРЕДСТАВНИЦТВ «ШКІЛЬНОГО СВІТУ», які є майже в кожному обласному центрі України. Там можна передплатити та купити газети і книжки.

Місто, область	Представник	Телефони
Вінницька	Гаврилюк Олена Андріївна	сл. тел.: (0432) 67-18-13; (0432) 67-08-57
Волинська	Майко Світлана Михайлівна	сл. тел.: (03322) 4-71-52; моб. тел.: 097-472-28-46
Дніпропетровська	Банковська Алла Аркадіївна	сл. тел.: (056) 776-84-18; моб. тел.: 096-373-16-33
Донецька	Сьомова Раїса Сергіївна	сл. тел.: (062) 304-64-62; моб. тел.: 097-524-38-52
Житомирська	Білецька Леся Володимирівна	сл. тел.: (0412) 47-36-58; моб. тел.: 097-325-82-16
Закарпатська	Лемак Марина Василівна	моб. тел.: 050-927-79-53
Запорізька	Круть Тетяна Валеріївна	сл. тел.: (061) 701-51-88; моб. тел.: 066-301-81-87
Івано-Франківська	Скоморовська Наталія Богданівна	сл. тел.: (03422) 3-11-84; моб. тел.: 097-510-38-72
Кіровоградська	Супрун Людмила Миколаївна	сл. тел.: (0522) 24-66-08; моб. тел.: 093-849-04-81
Луганська	Бондарева Людмила Миколаївна	сл. тел.: (0642) 50-52-18; моб. тел.: 097-482-54-59
Львівська	Синьова Ірина Іванівна	сл. тел.: (032) 243-71-11; моб. тел.: 097-477-01-49
Миколаївська	Гончаренко Ірина Василівна	моб. тел.: 097-684-48-85
Одеська	Риба Олена Володимирівна	сл. тел.: (048) 729-45-12; моб. тел.: 063-204-67-61
Полтавська	Стадник Світлана Михайлівна	сл. тел.: (05322) 2-49-56; моб. тел.: 097-512-29-74
Рівненська	Подкопаєва Тетяна Віталіївна	сл. тел.: (0362) 43-80-54; моб. тел.: 097-398-22-96
Сумська	Собіна Ганна Дмитрівна	моб. тел.: 099-036-26-10
Тернопільська	Сіньковська Інна Михайлівна	сл. тел.: (0352) 43-57-83; моб. тел.: 097-523-59-39
Харківська	Столяренко Ганна Андріївна	сл. тел.: (057) 756-89-69; моб. тел.: 097-502-03-86
Херсонська	Фоміна Лариса Анатоліївна	сл. тел.: (0552) 41-08-11; моб. тел.: 050-952-54-05
Хмельницька	Неннова Олена Василівна	моб. тел.: 066-377-65-68
Черкаська	Ганчевська Марина Павлівна	моб. тел.: 050-611-50-07
Чернівецька	Бондаренко Олена Андріївна	сл. тел.: (0472) 64-76-22; моб. тел.: 097-773-79-50
Чернігівська	Морочковська Лариса Анатоліївна	сл. тел.: (037) 290-23-17; моб. тел.: 097-386-50-57
м. Біла Церква	Петрова Олена Семенівна	дом. тел.: (0462) 77-54-57; моб. тел.: 097-513-33-94
м. Пирятин	Терехова Ольга Олександрівна	сл. тел.: (04563) 5-30-52; моб. тел.: 097-689-03-15
м. Сімферополь	Бикова Тетяна Захарівна	моб. тел.: 068-922-97-16
	Васьків Тетяна Федорівна	сл. тел.: (0652) 27-33-70; моб. тел.: 050-645-67-81

4. КУПИТИ КНИЖКИ ТА ГАЗЕТИ безпосередньо у видавництві «Шкільний світ». Заплануйте візит до видавництва «Шкільний світ», якщо будете в Києві!

Наша адреса:

01014, м. Київ, вул. Бастіонна, 15, «Шкільний світ»
 Довідки за телефонами: (044) 284-24-50, 537-32-00