

Pedagogika. [in Russian]. 3. **Palshkova I.O.** (2011). Pedagogic: profesionalno- pedagogicheskiya kultura uchitelya: navch.pos. Kyiv: "Slovo" [in Ukrainian]; 4. **Snisarenko O.I.** Dyferentsiatsiya yak systema navchannya integrovanykh uchniv v zahalnoosvitn`omu zakladi. / O. I. Snisarenko // Naukovyy chasopus NPU imeni M. P. Dragomanova, 2017. – S. 73-80. 5. **Hohlina E.P** (2000). Psycho-pedagogicheskiye osnovi correctionnoy napravlenosti trudovogo obucheniya detey naruchenyami umstvenogo razviti. Kyiv: Ped. Dumka. [in Ukrainian]; 6. **Chinkarenko V.A.** (2008). Professionalnaya competentnoct pedagoga kak usloviye povisheniye kachestva spetsialnogo obrazovaniya. "Specialnoy adukatziya", 6, 3-5. [in Belorussian].

Авторський внесок: Гіренко Н.А. – 80%, Часовська А.С. – 20%.

Received 01.03.2019

Accepted 01.04.2019

УДК 376-056.36

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.36-49

**О.В. Гаврилов**

alex.gavrilov1967@gmail.com

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ТЯЖКОГО СТУПЕНЯ**

**Відомості про автора.** Гаврилов Олексій, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. У колі наукових інтересів: методологічні та методичні аспекти організації роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями помірною, важкою та глибокою ступеня, спеціальна методика математики для дітей з порушеннями інтелектуального та мовленнєвого розвитку.

**Information about the author.** Gavrilov Oleksiy, Ph.D. of psychology, assistant professor, Head of Chair of Speech Therapy and Special methods in the Correctional and Social Pedagogy and Psychology Department of Kamyanets-Podilskyi National Ivan Ohienko University. In the field of scientific interests: methodological and methodical aspects of the organization of work with children with intellectual disorders of moderate, severe and profound degree, special methodology of mathematics for children with intellectual and speech disorders.

**Відомості про наявність друкованих праць по темі: Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. – Кам'янець-Подільський, Аксіома, 2012. – 322 с.; Гаврилов О.В.**

**Гаврилов О.В. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня.** Діти з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня самостійно і спонтанно не оволодівають основним способом засвоєння досвіду оточуючих – вони не оволодівають наслідуванням дій дорослої людини. Але при цьому необхідно зазначити, що вони здатні оволодіти такою навичкою за умови організації цілеспрямованої роботи з її формування. Наявність підвищеної навіюваності дозволяє організувати з ними корекційно-реабілітаційну роботу з використанням цілої системи прийомів, які вони непогано навчаються копіювати.

Навички читання, рахунку, письма у більшості таких дітей не формуються або на їхній розвиток необхідні значні зусилля як з боку педагогів, спеціалістів, батьків, так і самої дитини. Ці затрати енергії та часу не виправдовують себе, адже краще за цей період сформувати у них необхідніші навички самообслуговування, санітарно-гігієнічні навички, розвинути навички комунікації, побудувати соціально ціннісні орієнтири, звички та навички соціальної поведінки. Опора в організації системи корекційно-реабілітаційної роботи саме на ці елементарні обслуговуючі та поведінкові навички обумовлюється тим, що самостійно, без стороннього супроводу такі суб'єкти жити не зможуть або їхнє життя у більшості випадків перетвориться на жебракування та матиме асоціальний або навіть антисоціальний профіль.

Характеризуючи труднощі, які виникають у дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня, ми прагнули акцентувати увагу педагогів та батьків на тому, що ці діти вимагають значної уваги і особливого підходу в організації з ними роботи. Знання їх проблем дозволяє підібрати адекватні методики і техніки роботи з ними для допомоги, розвитку та формування людини, яка зможе жити в соціальному середовищі.

Навчання дає позитивні результати в їх розвитку, дозволяючи сформувати необхідні в соціальному середовищі навички та звички. Воно позитивно впливає на їх психофізичний розвиток, покращуючи його і роблячи певною мірою відповідним соціальним умовам, в яких буде проживати така особа.

У подальшому ми плануємо проводити науковий пошук з метою розробки та впровадження нових корекційно-розвивальних технологій для забезпечення безперервності навчання осіб з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня.

**Гаврилов А.В. Особенности развития детей с интеллектуальными нарушениями тяжёлой степени. Дети с**

интеллектуальными нарушениями тяжёлой степени самостоятельно и спонтанно не овладевают основным способом усвоения опыта окружающих – они не овладевают копированием действий взрослого человека. Однако, необходимо отметить, что они могут овладеть таким навыком при условии организации целеустремлённой работы над его формированием. Повышенная внушаемость позволяет организовать с ними коррекционно-реабилитационную работу с использованием целой системы приемов, которые они неплохо учатся копировать.

Навыки чтения, счёта, письма у большинства таких детей не формируются или на их формирование и развитие необходимы значительные усилия со стороны как педагогов, специалистов, родителей, так и самого ребёнка. Эти затраты энергии и времени не оправдывают себя, потому что за этот период можно сформировать у них более необходимые навыки самообслуживания, санитарно-гигиенические навыки, развить навыки коммуникации, установить социально-ценностные ориентиры, привычки и навыки социального поведения. Опора при организации системы коррекционно-реабилитационной работы на эти элементарные обслуживающие и поведенческие навыки обуславливается тем, что самостоятельно, без помощи со стороны такие субъекты жить не смогут. Их самостоятельная жизнь в большинстве случаев перерастает в нищенство, имея асоциальный или даже антисоциальный профиль.

Характеризуя трудности, которые возникают у детей с интеллектуальными нарушениями тяжёлой степени, мы старались акцентировать внимание педагогов и родителей на том, что эти дети требуют значительного внимания и особенного подхода в организации работы с ними. Знание проблем, которые имеют эти дети, позволит подобрать адекватные методики и техники работы с ними для помощи, развития и формирования человека, который будет иметь возможность жить в социальной среде.

Обучение таких детей даёт положительные результаты в развитии, возможность сформировать необходимые в социальной среде навыки и привычки. Оно благотворно влияет на их психофизическое развитие, улучшая и гармонизируя его с социальной средой, в которой человек будет жить.

В дальнейшем мы планируем проводить научный поиск с целью разработки и внедрения новых коррекционно-развивающих технологий для организации непрерывности обучения детей с интеллектуальными нарушениями тяжёлой степени.

**Gavrilov O.V. Features of the development of children with intellectual disabilities of severe degree.** Children with intellectual disabilities of severe degree do not master the main way to learn the experience of others independently and spontaneously. Here, we are talking about the imitation of the actions of an adult. But at the same time we should

mention that they are capable of mastering such skills, provided that purposeful work on their formation is organized. The presence of increased suggestibility allows organizing correction and rehabilitation work with them using a complicated system of techniques, which they learn to copy.

Reading, counting and writing skills in most of these children are not formed or their development requires significant efforts from the side of teachers, specialists, parents, and the child. These energy and time expenditures do not justify themselves, as it is better during this period to form their necessary self-service skills, hygiene skills; develop communication skills; build socially valuable benchmarks, habits and skills of social behavior. In organizing the system of correctional and rehabilitation work, we rely mostly on these elementary servicing and behavioral skills due to the fact that these children will not be able to live independently, without third party support, or their life will in most cases turn into begging and will have an asocial or even antisocial profile.

Describing the difficulties that arise in children with intellectual disabilities, we sought to emphasize the attention of teachers and parents to the fact that these children require considerable attention and a special approach to work with them. Knowledge of their problems allows us to find suitable methods and techniques for working with them to help, develop and form a person able to live in a social environment.

Education gives positive results in their development, allowing them to form skills and habits in the social environment. It positively affects their psycho-physical development, improving it and making it appropriate (to the certain extent) to the social conditions in which such a person will live.

In the future, we plan to conduct a scientific search for the development and introduction of new correction and development technologies to ensure the continuity of education of persons with intellectual disabilities of severe degree.

**Актуальність дослідження.** За останнє десятиліття в Україні спільнота почала усвідомлювати необхідність навчання всіх дітей, в тому числі і дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня. Розв'язання проблеми адаптації і соціальної реабілітації цієї категорії осіб почало знаходити своє вирішення не лише в медичному, але й в соціальному та психолого-педагогічному аспектах. На теперішній час вітчизняні спеціалісти опановують досвід закордонних фахівців, впроваджують на теренах вітчизняних освітніх закладів спеціальні методики та техніки роботи з ними, виявляють потенційні можливості, досліджують їхню здатність до інтеграції у суспільство.

Немає дитини, яка не може навчатись, є дорослі, які не вміють її навчити – така сучасна тенденція до організації роботи з усіма без винятку дітьми в освітніх закладах різного типу. Україна як європейська держава сповідує і європейські цінності в освіті – гуманізм, рівність,

реалізація особистісного потенціалу, пріоритет загальнолюдських цінностей.

Численні дослідження в галузі спеціальної педагогіки і психології підтвердили той факт, що правильно організована освітня система для осіб з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня дає свій позитивний ефект і призводить до їхнього значного просування в напрямку адаптації до життя у суспільному середовищі. Причому необхідно зазначити, що ще Е. Сеген вказував: “Глибоко розумово відстала дитина під впливом навчання та виховання просувається у своєму розвитку значно більше, а ніж дитина нормальна, якщо підходити до цього з відповідної міркою” [1].

Кардинально і при цьому в кращу сторону змінюється термінологія, яку вживають фахівці і суспільство в цілому до вказаної категорії осіб. Необхідно зазначити, що усвідомлене і обережне вживання терміна для називання проблеми – не лише показник високого рівня професійної майстерності, але й важливий чинник створення атмосфери довіри у стосунках з дитиною та членами її сім’ї, спосіб протидії стигмі, пов’язаній з діагнозом. Також зазначимо, що незрозуміле виділення самого поняття інтелектуального порушення негативно впливає на наукові пошуки у даному напрямку, викликає розмитість і невизначеність досліджень. Помилкове трактування даного поняття неправильно орієнтує дослідження у патопсихології, корекційній педагогіці та спеціальній психології, сприяє неправомірному розширенню або звуженню кола суб’єктів, яких потрібно вивчати.

**Науково-теоретичний аналіз джерел.** Значний внесок у розвиток теорії і практики навчально-виховної та корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями помірного та тяжкого ступеня внесли вітчизняні та закордонні фахівці, зокрема О. Гаврилов, Ю. Галецька, Т. Ісаєва, Т. Каменщук, Т. Лісовська, О. Маллер, О. Утьосова, Л. Шипіцина та інші. Але не дивлячись на це немає ґрунтового опису психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня. Також це стосується визначення ефективності використання інноваційних підходів у процесі виховної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня, визначенням впливу особистісних відхилень на загальну картину їхнього психічного розвитку. На сучасному етапі таких наукових напрацювань є недостатньо.

З урахуванням цього **метою** статті є проведення аналізу навчально-методичних та наукових джерел і висвітлення власних досліджень для характеристики особливостей психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня.

**Виклад основного матеріалу.** Інтелектуальне порушення тяжкого ступеня (за МКХ-10 – F72, показники інтелектуального розвитку за

адаптованим варіантом тесту Векслера у межах IQ – 34-20) – тотальне ушкодження кори головного мозку з наявними яскраво вираженими значними клінічними ушкодженнями або порушеннями розвитку центральної нервової системи в цілому. Залежно від причини у таких осіб спостерігаються неврологічні прояви, парези і паралічі, особливо якщо причина гіпоксична або травма центральної нервової системи. Характеризується яскраво вираженими відхиленнями у структурі та функціонуванні опорно-рухового апарату, що проявляється у недорозвитку, порушеннях моторної сфери, кінестетичного розвитку, зорово-рухової координації, статичних локомоторних функцій. У суб'єктів цієї групи спостерігається патологічна будова черепно-мозкової коробки, лицьового черепа у вигляді яскраво виражених порушеннях будови вušних раковин, обличчя, незвичайній формі голови, що негативно впливають на формування психічних функцій в цілому та характеризуються викривленням, порушенням, недорозвитком інтелектуальних та емоційно-вольових якостей. Значне розлите ураження кори головного мозку призводить до формування лише елементарних мисленнєвих операцій, на рудиментному рівнях розвитку мотиваційної та пізнавальної діяльності, афективної сфери в цілому. Інтелектуальне порушення тяжкого ступеня супроводжується відхиленнями в діяльності соматичної сфери, внутрішніх органів, функціях шкіри, наявності диспластичної тілобудови тощо.

Інтелектуальні порушення тяжкого ступеня через яскраво виражені патології черепно-мозкової коробки і опорно-рухового апарату визначається на ранніх етапах розвитку суб'єкта. У цих дітей, незважаючи на їхню подібність з дітьми, які мають інтелектуальні порушення помірною ступеня, спостерігається більш пізній розвиток всіх складових психіки, виразніші рухові порушення. Санітарно-гігієнічні навички та навички самообслуговування формуються у них надзвичайно пізно, і навіть у віці 4-6 років більшість з них не вміють за собою доглядати.

Порушення психомоторного розвитку спостерігається вже відразу після народження і характеризується відсутністю активних дій хапання, відсутності або значній заниженості емоційного контакту з дорослим, недорозвитку зорово-моторної координації та функцій розрізнення предметів, сприймання їхніх властивостей. Їхня моторна активність характеризується неусвідомленістю. Діти з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня самостійно і спонтанно не оволодівають основним способом засвоєння досвіду оточуючих – вони на оволодівають наслідуванням дій дорослої людини. Але при цьому необхідно зазначити, що вони здатні оволодіти такою навичкою за умови організації цілеспрямованої роботи з її формування.

Нааявність підвищеної навіюваності дозволяє організувати з ними корекційно-реабілітаційну роботу з використання цілої системи прийомів, які вони непогано вчаться копіювати.

Навички читання, рахунку, письма у більшості таких дітей не формуються або на їхній розвиток необхідні значні зусилля як з боку педагогів, спеціалістів, батьків, так і самої дитини. Ці затрати і енергії, і часу не виправдовують себе, адже краще за цей період сформувані у них необхідніші навички самообслуговування, санітарно-гігієнічні навички, розвивати навички комунікації та формувати соціально ціннісні орієнтири, звички та навички соціальної поведінки. Опора в організації системи корекційно-реабілітаційної роботи саме на ці елементарні обслуговуючі та поведінкові навички обумовлюється тим, що самостійно, без стороннього супроводу такі суб'єкти жити не зможуть або їхнє життя у більшості випадків перетворюється у жебракування та матиме асоціальний або навіть антисоціальний профіль.

Характеризуючи психічний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня необхідно зупинитись на їхніх **відчуттях і сприйманнях**. Через дифузне ураження кори головного мозку порушується центральна частина усіх аналізаторів. Потрібно відмітити, що у більшій частині цих дітей спостерігаються значні порушення органів чуттів у вигляді відхилень у будові слухового та зорового аналізаторів, їхній недосконалість та інертності. Вони не вміють використовувати ту інформацію, яка потрапляє до них через ці органи. Досить часто такі діти не розрізняють предметів за кольорами, величиною, віддаленістю. У більшості випадків вони не реагують на мовлення інших людей через невміння його диференціювати від інших звуків. Їхнє зорове та слухове сприймання характеризується поверхневістю, нечіткістю, розмитістю. Неправильно користуючись основними каналами відчуття і сприймання, якими є зір і слух, діти цієї групи діють хаотично, безсистемно, не говорячи вже про відсутність у їхніх діях будь-якої логічності або усвідомленості.

У деяких дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня спостерігаються значні відхилення або навіть відсутність відчуття смаку та запаху. Недорозвиток або відсутність смакових та нюхових відчуттів призводить до того, що ці діти можуть їсти неїстівні предмети, їх не вдається зацікавити і мотивувати виконувати певні соціально необхідні дії через стимуляцію смачними продуктами, гарним запахом того.

У них проявляється яскраво виражені порушення зорово-рухової координації, що не дозволяє їм протягом тривалого часу оволодіти точними рухами руки, необхідними для самообслуговування та використання під час санітарно-гігієнічних процедур. Як зазначає Л. Ханзерук, невміння використовувати цілеспрямовані дії з предметами нерідко поєднується з порушенням відчуттям власних рухів, що

зумовлює недостатність активного дотику та формування стереогнозу – впізнавання предметів на дотик [3].

У дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня спостерігаються порушення кінстетичного аналізу та синтезу, не говорячи вже про відчуття часу і простору. Ці діти мають недостатню чутливість до тактильних подразників, їхній значний недорозвиток або навіть відсутність. Кінстетичні та моторні порушення призводять до дезадаптації в архітектурному оточенні, у якому вони губляться, навімання вибирають напрямок руху. Недостатня координація призводить до частого травматизму, чому сприяє таке порушення, як наявність у частини з них заниженого порогу больових відчуттів.

У процесі знайомства з оточуючим предметним і соціальним середовищем ці діти не виокремлюють істотні ознаки від другорядних, не встановлюють зв'язків між ними. У них спостерігається сповільненість опрацювання сенсорної інформації, не виникає активного пізнавального інтересу до предметів і явищ навколишньої дійсності.

Практично повна відсутність з раннього віку предметних операцій викликає надмірну бідність чуттєвого пізнання таких дітей, яка складає базу для розумових дій. Без наявного чуттєвого досвіду через використання предметних дій і їхнього обмеження з боку батьків у дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня дуже повільно розвиваються уявлення про оточуюче соціальне і практичне середовище, не формуються зв'язки між дією і її наслідком або формуються у викривленій формі, не відбувається розвиток предметної діяльності, що є основою для гри і, отже, розвитку мислення.

Недостатність мислення яскраво проявляється під час сприймання змістового матеріалу: мультфільмів, сюжетних малюнків, казок, оповідань. Вони не можуть навіть при значній допомозі дорослого переказати дитячий фільм, бо не розуміють сюжету. Значні труднощі вони мають в інтерпретації сюжетного малюнка, частіше всього зможуть просто констатувати його зображення, не виділяють істотного, практично не помічають залежностей і зв'язків між окремими деталями, не здатні без сторонньої допомоги розпізнати деталі і об'єднати їх в єдине ціле. У деяких випадках зорове сприймання дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня нагадує фрагментарне фотографування, коли вони називають суміжні зображення, не встановлюючи внутрішнього їх взаємозв'язку.

Обмеження у виконанні маніпулятивних дій, які часто створюються батьками з метою запобігання травмуючих ситуацій, не формують цілеспрямовані практичні дії (праксіс) і формують так звану вторинну апраксію, що обумовлюється відсутністю або недостатністю власного досвіду для виконання практичних операцій. У свою чергу це ще більш негативно впливає на розвиток цілеспрямованої практичної



діяльності і відображається на всьому психічному розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня.

Відсутність, значний недорозвиток або значне порушення відчуттів у дітей цієї групи призводить до неадекватності, неповноцінності, викривленості сприймання навколишнього середовища і соціального оточення. У них важко помітити яскраві реакції на зміни, які відбуваються навколо них. Вони не реагують на зміну холоду і тепла, освітлення, кольорової гами, смакових та нюхових подразнень.

**Мислення** таких дітей не лише конкретне, ригідне, але й облишене будь-яких узагальнень [5]. У зв'язку з цим їхні дії характеризуються безсистемністю та хаотичністю. Такі діти не проводять узагальнень, не можуть систематизувати навіть елементарні предмети, абстрактні поняття для них практично недоступні. Відсутність смислових зв'язків тягне за собою неможливість цілеспрямованої діяльності навіть при виконанні елементарних трудових операцій. Навчання усвідомленому рахунку, навіть у межах першого десятка, формування навичок читання та письма у більшості дітей цієї категорії неможливе. Інколи окремі з них можуть засвоїти ці навички шляхом використання техніки глобального читання, написання окремих слів штапованими літерами і вміти співвідносити їх з певним смисловим змістом. Так само вони можуть оволодіти і знанням цифрового ряду і розумінням місця цифри у числі. Але це відбувається через заучування і шляхом постійного тренування з використанням системи піктограм або інших невербальних технік або технологій. Наприклад, числовий ряд можуть заучувати у практичних видах діяльності використовуючи музичний супровід для формування навичок рахунку.

**Пам'ять** таких дітей має зовсім невеликий об'єм. Вони запам'ятовують лише ті предмети, події і явища, з якими вони безпосередньо дотичні і які викликають у них яскраві позитивні або яскраві негативні емоційні враження. При цьому реакції та такі яскраві подразники у дітей цієї групи можуть і не проявлятися. Довготривале запам'ятовування можливе лише тих операцій, предметів, дій, в основі яких лежить позитивний або негативний власний досвід. Довільного запам'ятовування у більшості з них не спостерігається. У частини дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня непогана короткочасна пам'ять на події, місця, імена тощо. Але якщо людина певний час була відсутня або тривалий час та чи інша подія не відбувалась – вони її забувають і пригадування вимагає значних затрат часу і зусиль з боку педагогів або дорослих і при цьому обов'язковим супроводом цього процесу є наявність необхідного підкріплення. Короткочасна пам'ять на низькому рівні. Вони не запам'ятовують завдання, яке включає в себе два або три складових. Постійно потребують повторення при виконанні певних послідовних дій. Діти не можуть відтворити ланцюжок подій у

розповіді, яка містить два-три речення. Це є свідченням низького рівні розвитку логічного запам'ятовування. Механічне заучування проходить дещо краще, але все рівно потребує чіткого і позитивного підкріплення.

Їхня **увага** затримується лише на яскравих, значних або тривалих подразниках. Причому необхідно відмітити, що її концентрація надзвичайно обмежена в часі і вимагає значних зусиль з боку педагогів. Якщо така дитина відволікалась від справи – повернути до неї її увагу буває надзвичайно складно, а в багатьох випадках практично неможливо. Спроби використання значимих для дитини підкріплень (у вигляді цукерки, тістечка тощо) у цьому випадку призводять до її концентрації на цих об'єктах і ні про яке повернення до минулої діяльності мова йти не може. У процесі спільної діяльності з дорослим ці діти часто відволікаються, перескакують з однієї діяльності на іншу, негативно реагують на спроби їх зацікавити.

Характеризуючи увагу дітей цієї групи необхідно зупинитись на її некоординованості та непередбачуваності. У роботі з ними не можна розраховувати, що матеріал, який викликав зацікавленість на попередньому занятті буде цікавий і на наступному. У більшості випадків, незважаючи на малу дозованість матеріалу, повторно зацікавити ним дитину вдається досить рідко. Педагог повинен весь час перебувати у пошуку тих подразників, за допомогою яких він зможе утримати увагу таких дітей на певний нетривалий термін з метою формування у них тієї чи іншої соціально ціннісної навички або звички.

Зупиняючись на **мовленні** дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня необхідно відмітити, що у них не розвинуті просторові дії, не сформований інтерес до оточуючого, не розвинута предметна діяльність, що виступають передумовами мовлення. У них не виникає потреба до спілкування через мовлення і не розвинені домовленнєві засоби спілкування. Перші зрозумілі певною мірою усвідомлені слова або склади у дітей цієї категорії з'являються приблизно у віці 5-6 років. Саме мовлення розвивається зі значним запізненням і характеризується глибокими порушеннями звуковимови, граматичної структури. Практично у четвертій частини дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня мовлення взагалі не формується [4]. Після організації роботи з розвитку мовлення вдається сформувати у більшій частини з таких дітей розуміння зверненого до них мовлення, виконання розпоряджень і прохань дорослих, та лише за умови використання знайомих для них термінів і слів. Але адекватності сформованості регулятивної функції мовлення досягти не вдається. Навіть у старшому віці вони часто неточно сприймають вказівки дорослого і далеко не завжди діють у відповідності з ними навіть у тих випадках, коли добре їх пам'ятають.

Також необхідно вказати і на значущість при організації комунікації міміки, жестів, інтонації, виразу обличчя, постави тощо.

Невербальні засоби комунікації, пантоміміка і міміка розуміються ними значно краще, а ніж розмовне мовлення. Але навіть користуючись ними діти з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня тривалий час не фіксують погляд на обличчі співрозмовника, прагнуть уникати його, що обумовлено наявністю у них аутистичних розладів.

Самостійне мовлення таких дітей складається з окремих слів або простих речень. Складні граматичні конструкції, навіть на репродуктивному рівні відтворення їм недоступні. Під час спілкування, за умови наявності у дитини з даним відхиленням мовлення, виконують пасивну роль, в основному відповідаючи на запитання. Відповіді одноманітні – “так”, “ні”, “не знаю”, “хочу”, “не хочу” тощо. Розмов уникають, оскільки це викликає у них труднощі. В окремих випадках дітям цієї групи притаманне ехолоалічне мовлення без усвідомлення того, про що йдеться у висловлюванні. Тривалий час вони не вміють емоційно реагувати та відкликатися на своє ім'я.

Наявність значних, яскраво виражених порушень в області як центрального, так і периферійного мовленнєвого апарату призводить до використання неправильного промовляння слів, їхнього спотворення. Порушення будови язика, твердого піднебіння, наявність його розщеплення, порушення будови щелепи і зубів – це лише ті порушення периферійних мовленнєвих органів, які чітко помітні. В той же час у цих дітей спостерігаються органічні порушення мовних зон в корі головного мозку. Тому мовлення в цілому у таких дітей досить неординарне, часто незрозуміле для оточуючих.

Словниковий запас значно обмежений, причому його формування відбувається надзвичайно повільно. Для введення нового слова необхідні тривалі пояснення і його часте використання з елементами позитивного, значущого для дитини підкріплення. На формування словникового запасу впливає і порушення фонематичного слуху більшості дітей цієї групи. Не дивлячись на те, що пасивний словниковий запас значно більший порівняно з активним, але використання слів з нього відбувається надзвичайно рідко.

Цим дітям для спілкування краще даються невербальні форми комунікації. Для цього вони використовують жести, оклики, викрики, міміку і пантоміміку. Вони краще запам'ятовують систему піктограм і порівняно швидко починають використовувати невербальні засоби для комунікації з дорослими та оточуючими. В той же час інколи ці діти можуть формувати своє, міжособистісне мовлення, в основі якого містяться жести, міміка, викрики, зоровий контакт. Таке міжособистісне спілкування дозволяє комунікувати між собою двом-трьом дітям. Причому необхідно відзначити, що одина дитина з такої когорти повинна мати порівняно вищий за інших ступінь розвитку і виступає за старшого. Часто такій дитині відводиться роль перекладача між дитиною і дорослими.

**Емоційно-вольова** сфера дітей з тяжкою розумовою відсталістю перебуває також на рудиментному рівні. Найчастіше значні порушення емоційно-вольової сфери зустрічаються у дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня, обумовленими ускладненою олігофренією або деменцією і зазвичай супроводжується тотальними пошкодженнями відповідних ділянок головного мозку. Ступінь порушення емоційної сфери залежить також від глибини пошкодження мозку.

**Емоції** цих дітей надзвичайно нестійкі, хаотичні, бідні, одноманітні, недиференційовані, вони легко переключаються з одного емоційного стану на інший. Часто ці діти не можуть змінити вираз обличчя при кардинальній зміні свого емоційного стану – на обличчі видно сміх і в той же час дитина невдоволена і плаче. Їм притаманні або швидкий перехід від одного емоційного стану до іншого, або, навпаки, інертність емоції і неможливість переключення дитини на інший стан навіть за тривалої відсутності того подразника, який викликав таку емоційну реакцію. Позитивні або негативні емоційні прояви у дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня виникають навіть без наявних провокуючих стимулів або подразників. Яскраво виникнувши, емоційна реакція в більшості випадків триває невеликий проміжок часу – 2-3, у деяких випадках до 5 хвилин, а потім поступово затихає. Іноколи емоції можуть бути стійкими і зберігатися достатньо тривалий проміжок часу. В окремих випадках у дітей цієї групи емоційні реакції бувають настільки тривалі й стійкі, що для їхнього переривання необхідне медикаментозне втручання.

Іноді виникаючі у дитини емоції неадекватні, непропорційні зовнішнім впливам за своєю динамікою. Дітям з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня мовленнєві інструкції часто перешкоджають утворенню умовних зв'язків. Це означає, що інертність нервових процесів у цих дітей ускладнює процес підпорядкування практичних дій мовленню. Крім того, інертність нервових процесів обумовлює стереотипність реакцій, які досить часто не відповідають обставинам.

У дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня, які перенесли травми головного мозку, хворі на епілепсію, гідроцефалію, шизофренію, спостерігаються дисфорії – епізодичні розлади настрою, що проявляються не лише у зниженні настрою, але й у окремих випадках у проявах злобливості і навіть агресивності по відношенню до оточуючих або самого себе. Причому аутоагресія може тривати значний проміжок часу і в деяких випадках її припинення потребує медикаментозного втручання. Дисфорії настають поза зв'язком з реальними обставинами, раптово, без видимих причин і за відсутності будь-яких несприятливих зовнішніх впливів. Передвісником часто є невмотивований підвищений настрій – ейфорія.

Характеризуючи дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня необхідно зупинитись на їхній нездатності до **ВОЛЬОВОГО**

зусилля. Ці діти не можуть заставити себе діяти у відповідному напрямку або виконувати поставлені завдання. Внутрішня мотивація самостійно у них не утворюється і не розвивається. Перебуваючи на самоті діти з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня або просто сидять, ні на що не реагуючи і дивлячись в одну точку, або виконують одноманітні безсистемні рухи. В той же час необхідно вказати на можливості сформувані у них певну мотивацію до виконання цілеспрямованої діяльності. При цьому необхідно відзначити, що вольові зусилля у цих дітей виникають лише в тих випадках, коли ця діяльність викликає у них цікавість і базується на елементарних, рудиментних потребах – на потребі у ласці, теплі, м'якому торканні, солодощах, відпочинку тощо. Потрібно вказати, що поступово з віком у цих дітей одні стимули замінюються іншими, вже більш соціально значимими і соціально спрямованими.

Характеризуючи **моторний розвиток** необхідно відмітити, що діти з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня, не дивлячись на наявні у деяких з них значні порушення опорно-рухового апарату, можуть самостійно рухатись. Причому в одних дітей спостерігається перевага розгальмованості рухів, в інших – навпаки, наявна рухова загальмованість. І в першому, і в другому випадках їхні рухи характеризуються інертністю, одноманітністю, неточністю, хаотичністю. У значної частини дітей цієї групи не формується вміння виконувати рухи за мовленнєвою інструкцією, власні рухи вони не можуть супроводжувати поясненнями. У більшості з них спостерігається невміння контролювати силу руки і предмети ними не утримуються або стискаються з такою силою, що ламаються. Часто їхню рухову активність обмежують об'єктивні (система заборон і обмежень, які йдуть з боку батьків, педагогів через підвищену травматичність таких дітей), так і суб'єктивні (різні фобії, наявність негативного досвіду, відсутність відповідних мотивів, наявність паралічів, парезів, гіперкінезів тощо) фактори.

**Висновки.** Характеризуючи труднощі, які виникають у дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня ми прагнули акцентувати увагу педагогів та батьків на тому, що ці діти вимагають значної уваги і особливого підходу в організації з ними роботи. Знання проблем, які мають ці діти, дозволить підібрати адекватні методики та техніки роботи з ними для допомоги, розвитку та формування людини, яка зможе жити в соціальному середовищі.

В цілому діти з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня виділяють людей, які з ними працюють, знають своїх рідних і близьких, які до них добре ставляться. Вони можуть оволодіти елементарними трудовими операціями, привчаються виконувати розпорядження, які даються у зрозумілій для них формі. Вони дотримуються правил соціальної поведінки в тому обсязі, який вдається у них сформувані.

Навчання, яке проводиться з ними, дає позитивні результати в їхньому розвитку, дозволяючи сформувані необхідні в соціальному

середовищі навички та звички. Воно позитивно впливає на їхній психофізичний розвиток, покращуючи його і роблячи певною мірою відповідним соціальним умовам, в яких буде проживати така особа. Але самотійно проживати вони не зможуть. Особи з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня потребують контролю, допомоги, опіки, супроводу, соціального та фізичного захисту з боку батьків, опікунів, соціальних служб тощо.

**Перспективи подальших досліджень.** У подальшому ми плануємо проводити науковий пошук з метою розробки та впровадження нових корекційно-розвивальних технологій для забезпечення безперервності навчання осіб з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня.

### Бібліографія

1. **Выготский Л.С.** Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – 368 с. 2. **Гаврилов О.В.** Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. – Кам'янець-Подільський, Аксиома, 2012. – 322 с. 3. **Ханзерук Л.О.** Навчання елементарним санітарно-гігієнічним навичкам та самообслуговуванню дітей з тяжкою інтелектуальною недостатністю // Питання догляду за особами з розумовою відсталістю в сучасній дефектології. Укладач Руденко Л.М. Навчальний посібник. – К.: “ДІА”, 2007. – С. 109-115. 4. **Хохліна О.П.** Психолого-педагогічні засади виховання, розвитку та сприяння соціально-побутовій адаптації дітей шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю // Психолого-педагогічний супровід дітей шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю / за ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – К.: ТОВ “Поліпром”, 2006. – 156 с. 5. **Шипицина Л.М.** “Необучаемый” ребёнок в семье и обществе. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

### References

1. **Vygotskiy L.S.** Sbranie sothineny v 6 t. T. 5. Osnovy defektologii. – M.: Pedagogika, 1983. – T. 5. – 368 s. 2. **Havrilov O.V.** Osoblyvi ditu v zakladi i sotsialnomu seredovistsi. – Kamynets-Podilski, Aksioma, 2012. – 322 s. 3. **Hanzeruk L.O.** Navthany elementarnim sanitarno-gigienithnim navithkam ta samoobslugovuvany ditey z tygkou intelektualnoy nedostatnisny // Pitany dogladu za osobami z z rozumovoy vidstalisty v sutshasniy defektologii. Ukladath Rudenko L.M. Navtszalny posibnik. – K.: “DIA”, 2007. – S. 109-115. 4. **Hohlina O.P.** Psihologo-pedagogithni zasadin vihovany, rozvitku ta spriynna sotsialno-pobutoviy adaptatsii ditey shkilnogo viku z pomirnoy ta tygikoy rozumovoy vidstalisty // Psihologo-pedagogithniy suprovid ditey shkilnogo viku z pomirnoy ta tygikoy rozumovoy vidststalisty / za red. V.I. Bondary, V/V/Zfstnka. – K.: TOV “Poliprom”, 2006. – 156 s. 5. **Shipitsina L.M.** “Neobutsaemiy” rebiynok v seme I obshestve. – SPb.: Rets, 2005. – 477 s.

Received 15.03.2019  
Accepted 15.04.2019