

4. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К.Платонов. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
5. Рогов Е.И. Психология человека / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 320 с.

In the article theoretical approaches are examined to the problem of victim, the results of research of inclinations are given mentally backward teenagers to the different types of oblatory behavior, and his dependence on the features of personality.

Keywords: orientation, inclination, behavior of victim, victim, mentally backward teenager.

Отримано 28.2.2012

УДК 376

О.В. Гаврилов

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ (УВАГА, ПАМ'ЯТЬ, МОТОРИКА, ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВА СФЕРА) ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У цій статті ми робимо спробу узагальнити такі психічні процеси, як увага, пам'ять, моторика, емоційно-вольова сфера у дітей з помірною розумовою відсталістю.

Ключові слова: помірна розумова відсталість, увага, пам'ять, моторика, емоційно-вольова сфера.

В этой статье мы делаем попытку обобщить такие психические процессы, как внимание, память, моторика, эмоционально-волевая сфера у детей с умеренной умственной отсталости.

Ключевые слова: умеренная умственная отсталость, внимание, память, моторика, эмоционально-волевая сфера.

Увага – це виділення одних об'єктів психічної діяльності із множини інших і концентрація психічної діяльності на виділених об'єктах при одночасному абстрагуванні від інших [3, с. 478]. Фізіологічною основою уваги є виникнення зони оптимального

збудження в певних відділах кори головного мозку при більшому або меншому гальмуванні інших відділів кори. Увага – обов'язкова умова виникнення будь-якої діяльності. Об'єктами уваги можуть бути як оточуючі об'єкти, так і власні думки, почуття, дії. Увага є мимовільною, яка виникає без спеціальної концентрації людини та довільною, при якій людина ставить перед собою мету звертати уваги на певні об'єкти і утримувати її на цих об'єктах шляхом вольового зусилля [4].

Поряд з недорозвитком мислення у дітей з помірною розумовою відсталістю спостерігаються і порушення уваги. У відповідності з теорією опосередкованого характеру вищих психічних процесів Л.С. Виготський розглядав слабкість довільної уваги як одну з причин, які заважають формуванню понять. У той же час її недорозвиток у розумово відсталих дітей пов'язував з недорозвитком мовлення, знака, а в кінцевому рахунку вміння володіти собою як стадією засвоєння навичок поведінки. Навіть мимовільну увагу в більшості розумово відсталих дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю важко викликати. Це в більшості випадків вдається лише за умови використання сильних, довготривалих подразників – яскравого предмету, голосного звуку, нової іграшки, сильного запаху тощо. А в окремих випадках навіть незначні подразники можуть зацікавити таких дітей. Та і в першому, і в другому випадках зосередити увагу дітей з помірною розумовою відсталістю досить важко.

Увага дітей з помірною розумовою відсталістю знаходиться на досить низькому рівні. При розгляді об'єктів оточуючої дійсності ці діти не помічають їхніх суттєвих деталей. Увага затримуються лише на найбільш яскравих деталях об'єкта, які його часто не характеризують або є другорядними ознаками. Їхня цікавість предметом часто залежить від його фізичних характеристик та зовнішньої мотивації.

Їхня увага швидко розсіюється і внаслідок цього вони не розуміють того, про що говорить їм дорослий. Її дуже важко сконцентрувати, вона нестійка і діти часто відволікаються. Навіть на нетривалий час їм важко сконцентрувати свою увагу на оточуючому. Увага таких дітей “немов би ковзає по оточуючому” [2]. Її затримують лише яскраві, сильні подразники або подразники, безпосередньо спрямовані на них. У результаті цього у суб'єктів з важкими інтелектуальними дефектами складається незначне коло уявлень про оточуючий світ і навіть серед них велика кількість неправильних і неточних.

Однією з характерних рис розумової відсталості є підвищена виснаженість психічних процесів, яка може наступити у будь-який період часу після психічного навантаження. Таке коливання психічної активності може проявлятися постійно і безпосередньо стосується

уваги, що особливо притаманно дітям з помірною розумовою відсталістю.

Необхідно відзначити, що в деяких випадках дітей з помірною розумовою відсталістю зацікавлюють ситуації, на які педагог не звертає уваги – повзання мухи по парті, тінь за вікном, собака біля будки тощо. І відволікти, переключити їхню увагу на більш потрібні моменти не вдається аж поки дитина сама не відмовляється від спостереження або не зникає сам об'єкт погляду. Також ці діти досить уважні при виконанні знайомих, добре вивчених трудових операцій, таких як, наприклад, підмітання, миття підлоги, копання грядок. Це свідчить про те, що у випадку наявності потрібного внутрішнього мотиву ці діти можуть концентрувати свою увагу на процесах або об'єктах досить тривалий час.

Пам'ять – закріплення, збереження і відтворення в мозку того, що відбувалося в минулому досвіді людини [3, с. 338]. Фізіологічна основа пам'яті – утворення в мозку тимчасових нервових зв'язків (запам'ятовування) і їхня наступна актуалізація або функціонування (відтворення і впізнавання). Загасання нервових зв'язків тягне за собою забування.

У психології розрізняють декілька видів пам'яті. Залежно від характеру матеріалу, який запам'ятовується, вона може бути словесно-логічною або вербальною, образною, емоційною, моторною. З огляду на те, який аналізатор задіяний у сприйманні інформації, яка запам'ятовується, виділяють зорову, слухову, тактильну, кінетичну та інші види пам'яті. З урахуванням тривалості збереження інформації її поділяють на довготривалу, короткочасну та оперативну. Необхідно також зазначити, що інформація може фіксуватись на мимовільному та довільному рівнях запам'ятовування.

Пам'ять є вхідними воротами інтелекту. Завдяки пам'яті фіксуються події минулого, узагальнюється досвід, набуваються певні знання та навички. Саме за допомогою пам'яті відбувається формування особистості суб'єкта, адже бк узагальнення минулого досвіду не може виникнути єдність поведінки і певної системи відношень до оточуючого світу. Пам'ять є дуже важливою опорою будь-якого навчання та виховання. Як писав І.М. Сеченов "... через голову людини на протязі її життя не проходить жодної думки, яка не створювалась би з елементів, зареєстрованих у пам'яті" [9, с. 441-442].

У дітей з помірною розумовою відсталістю пам'ять розвивається надзвичайно повільно, матеріал вони запам'ятовують лише після багаторазового повторення, швидко забувають і внаслідок цього не можуть використати отримані знання на практиці [2; 5; 12]. Причина цього полягає у недосконалої замикаючої функції кори головного мозку, яка обумовлює малий об'єм і уповільнений темп формування

нових умовних зв'язків, їхню недовговічність. Особливо страждає довільна пам'ять.

Логічні і механічна пам'ять у цих дітей знаходиться на однаково низькому рівні. Діти не можуть запам'ятати назви предметів, пригадати, про що йшла мова на попередньому занятті. Але поряд з цим в окремих випадках у таких дітей спостерігається надзвичайний розвиток пам'яті на дати, числа, імена, події, так звана гіпертрофія пам'яті. Про таку гіпертрофію пам'яті наводив приклад ще О.М. Грабаров: "Імбецил В.К. вільно розмовляв на російській і німецькій мовах, розумів французьку і англійську. Він знав більше ста російських віршів, майже стільки ж німецьких і англійських. Він міг назвати всі зупинки лєнінградських трамваїв. Коли його направили працювати в оранжерею, то через місяць він вивчив всі латинські назви рослин. Але ця гіпертрофія пам'яті зовсім не характеризувала В.К. як особистість. У 15 років по характеру своїх розумових операцій це була дитина дошкільного віку" [2].

Слабкість мислення, яке не дозволяє розумово відсталим виділити суттєве у матеріалі і відкинути другорядне різко знижує якість пам'яті. Погане розуміння матеріалу, який дається педагогами, призводить до запам'ятовування дітьми з помірно розумовою відсталістю ознак дій та явищ у чисто випадкових співвідношеннях. Їм надзвичайно складно утворити та запам'ятати логічні зв'язки, які характеризують той чи інший предмет або явище. Як правило вони запам'ятовують краще все те, що безпосередньо пов'язане з їхньою фізичною особистістю і не вміють цілеспрямовано і усвідомлено пригадувати матеріал. "Отримана інформація так тісно включається і вплітається у наявний мало упорядкований досвід імбецилів, що виділити, вичленити, дістати сприйняту інформацію їм надзвичайно важко" [11]. Знання і навички не актуалізуються у потрібний час.

Обсяг пам'яті суттєво звужений. При відтворенні заученого матеріалу часто спостерігаються спотворення [10, с. 76].

У ході розвитку співвідношення між довготривалою і короткочасною пам'яттю у дітей з помірно розумовою відсталістю удосконалюється як в кількісному, так і в якісному співвідношеннях. Краще удосконалюється довготривала, а ніж короткочасна пам'ять. У цілому, за рахунок механічної пам'яті частина дітей з помірно розумовою відсталістю засвоює матеріал. Це є свідченням того, що за допомогою спеціально організованого навчально-виховного процесу пам'ять таких дітей розвивається і це дає їм можливість використовувати її для набуття нових знань, умінь, необхідних для оволодіння навичками читання, письма, рахунковими операціями, навичками самообслуговування, санітарно-гігієнічними та побутовими

навичками, вміннями виконувати нескладні трудові операції, тобто є научуванні [7, с. 8].

Але в той же час при наявності механічного запам'ятовування його смислової функція розвинена надзвичайно слабо, набуті навички і досвід швидко втрачаються, а перехід до абстрактних понять їм практично недоступний. Ці діти не орієнтуються навіть у простій життєвій ситуації, якщо вона дещо змінена порівняно з уже вивченою. Отже, теоретичними знаннями і практичними навичками вони користуються лише в межах конкретного, як механічно завченими штампами [8, с. 68].

У дітей з важкими інтелектуальними порушеннями кросмодальне кодування, тобто перевід зорових вражень у мовленнєві, відбувається надзвичайно повільно. У них не вдається сформулювати складний намір, який би включав процес запам'ятовування. У частини дітей з помірною розумовою відсталістю все зводиться до простого упізнання і називання, а тенденція до запам'ятовування пропадає. Лише у незначної кількості дітей цієї групи вдається цілеспрямовано сформулювати запам'ятовування знайомих предметів і явищ.

При помірній, тяжкій і глибокій розумовій відсталості чітко проявляються порушення фізичного розвитку у вигляді диспластичності, наявності акромегалічних рис, аномалій опорно-рухового апарату, черепно-мозкової коробки, кістково-м'язової системи. У дітей з помірною розумовою відсталістю розвиток статичних і локомоторних функцій дуже затримується і при цьому вони недостатньо диференційовані. Моторна недостатність виявляється у 90-100% випадків [13, с. 40]. Особливості моторних навичок проявляється не лише у затримці формування актів сидіння, стояння, ходьби, бігу, але й у якісній своєрідності цих рухів. При цьому необхідно зазначити, що порушення ходьби індивідуальні і мають різні форми вираження, але типовими при цьому є наступні: голова опущена донизу, "шаркаюча" ходьба, стопи розвернуті носками в середину, ноги підігнуті в колінах, рухи ніг і рук некоординовані, неритмічні. У деяких дітей спостерігається розхитування тулуба зі сторони в сторону (А.А. Катаєва, Е.А. Стребелева). Патологія проявляється у вигляді різноманітних стереотипних та гіподинамічних розладів. Про ушкодження на рівні сінергій свідчить застигла посмішка. Порушення взаємодії підкіркових і кіркових структур посилює тонус м'язів і динамічний тремор. Переважання підкірково спинальних автоматизмів, недоцільність і імпульсивність дій для цих дітей є досить притаманним порушенням. В цілому моторика таких дітей характеризується відсутністю або бідністю пластичності, наявністю рухових штамів і спів дружніх рухів.

Моторні дії більшості дітей цієї групи невиразні, страждає точність, координованість, темп рухів. Вони повільно засвоюють механізм бігу, стрибати більшість з них не навчається взагалі. Навіть у підлітковому віці ці діти важко приймають задану позу і не здатні її утримувати більше декількох секунд. У них виникають значні труднощі під час переключення рухів, швидкої зміни поз і дій. В одних з них руховий недорозвиток проявляється в одноманітності рухів, уповільненістю їхнього темпу, неумілості, рухової безініціативності. В інший підвищена рухова активність поєднується з нецілеспрямованістю, безладністю, не координованістю рухів. Часто їхня активність обмежується внаслідок страхів і негативного досвіду, пов'язаного з руховими діями.

Особливо яскраво порушення моторики проявляється в тонких рухах руки: діти повільно навчаються тримати ручку, олівець, довго опановують навичками застібання гудзиків, зав'язування шнурків, не вміють виконувати рухи за мовленнєвою інструкцією. Ці діти не можуть регулювати силу руку і внаслідок цього предмети або не утримуються ними і вони постійно випадають, або стискаються надзвичайно сильно і ламаються. Праксин у цих дітей розвивається надзвичайно повільно і для засвоєння системи рухів потрібні багаторазові повторення і тренування.

Характерною ознакою психомоторики дітей з помірною розумовою відсталістю є порушення аналітико-синтетичної діяльності, що проявляється у недостатності або неможливості співвіднесення рухів і мовлення. Н. М. Непомнящая при характеристиці цих дітей зупиняється на особливостях їхньої рухової сфери, пов'язаній з мовленням. Вона вказує, що ці діти повільно і важко усвідомлюють завдання, але навіть усвідомивши і маючи практичні навички його виконання не можуть швидко змінити свою діяльність у відповідності з новою інструкцією. Вони надають перевагу одноманітному повторенню певних рухів і операцій, що призводить до утворення так званого рухового рутинного стереотипу, який долається надзвичайно важко.

Ці діти не вміють швидко переводити рухові операції в мисленнєвий план і об'єднувати їх у певний логічний ланцюжок. Вони не вміють відтворювати задані рухи і положення, проводити їхню заміну у відповідності з новою ситуацією. Порушення моторики проявляється у розладах координації рухів, наявності синкінезій, гіперкінезів, парезів, паралічів. Водночас необхідно відмітити неоднорідність порушень рухової сфери у дітей з помірною розумовою відсталістю. Степінь рухових розладів напряму залежить від ступеня ураження нервової системи [6].

У дітей цієї групи порушена взаємодія між процесами збудження і гальмування. Ці процеси легко іррадіують по всій корі головного мозку, рівновага між ними порушена, а найважливіший вид активного гальмування – диференційований, який відповідає за вироблення тонкого розмежування діючих на суб'єкта подразників – утворюється надзвичайно повільно, а в деяких випадках не утворюється зовсім. Цим частково пояснюється те, що у дітей цієї групи мають місце грубі порушення моторики і поведінки в цілому. У випадку переваги процесів гальмування у осіб з помірною розумовою відсталістю це проявляється у одноманітності рухів, уповільненості їхнього темпу, кволості, незграбності, їх важко зацікавити чим-небудь, вони пасивні, апатичні, індиферентні. При перевазі збудження може спостерігатися підвищена активність у поєднанні з нецілеспрямованістю, не координованістю, безплідністю рухів, їхньою неупорядкованістю та безцільністю.

Практика діагностики порушень рухової сфери розумово відсталих дітей незалежно від ступеня стійкого органічного порушення свідчить, що всім їм важко відійти від одного разу знайденого рухового комплексу навіть в умовах, коли ці рухи стають недоцільними. Цей факт дає підстави висловити припущення, що у відповідно з теорією О. Запорожця, який розглядав психіку як орієнтувально-дослідницьку діяльність, патологія психомоторики на різних рівнях центральної нервової системи і буде насамперед патологією їхніх орієнтувально-дослідницьких можливостей [14, с. 310].

Таким чином, підводячи підсумок характеристиці психічного розвитку дітей помірною розумовою відсталістю можемо констатувати: більшість психічних функцій знаходиться на низькому рівні. Нові, незвичні ситуації ці діти усвідомлюють надзвичайно повільно, фрагментарно, вибірково, часто потребують вказівок і практичної допомоги та керівництва. Їхня поведінка являє собою ланцюг випадкових реакцій, які проявляються у відповідь на зовнішній подразник. Це ускладнює роботу з такими дітьми, але не робить її безперспективною. “Наївний погляд, відповідно до якого дитина менше потребує вихователя, ніж вона має, є глибоко хибним. Якщо міряти відсталу дитину відповідною їй міркою, то її просування за допомогою спеціально організованого виховання на ділі дає більш значніші і відчутніші результати, ніж виховання нормальної дитини” [1, с. 224].

Тривалий час наша педагогіка, в тому числі і спеціальна або корекційна, закривала очі на присутність у суспільстві дітей з помірними, тяжкими та глибокими формами розумової відсталості. На наш погляд, це обумовлювалось декількома основними причинами.

По-перше, ці діти, особливо з глибокою розумовою відсталістю, маючи значні і яскраво виражені порушення опорно-рухового апарату і черепно-мозкової коробки, зразу ж після народження отримували несприятливий для соціального просування діагноз – ненавчасні. Медичні

працівники прагнули відговорити батьків від такої дитини, наводили різні негативні приклади їхнього існування. Деколи говорили батькам, що їхня дитина народилась мертвою. Це робилось з гуманних міркувань, вважаючи, що батькам буде краще жити з думкою про мертвонароджене дитя, а ніж виховувати дитину з такими значними порушеннями. Крім того, значна кількість дітей з таким діагнозом народжувалась у батьків, які вели асоціальний образ життя і тому вони практично зразу ж відмовлялись від них.

Такі діти зразу ж направлялись у психоневрологічні інтернати, де за ними вівся лише догляд. Оскільки ці заклади підпорядковуються Міністерству охорони здоров'я, ніяка навчально-виховна і корекційно-розвивальна робота з ними не проводилась.

Діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю направлялись у спеціальні дитячі будинки для дітей-інвалідів Міністерства праці і соціальної політики. Там робили деякі спроби організувати навчання, виховання цих дітей. проводилась корекційна та розвивальна робота з ними. Але ці спроби не носили цілісного характеру, мали яскраво виражене медичне спрямування.

По-друге, корекційним педагогам було легше відмовитись від наукового обґрунтування та розробки методик навчання і виховання, корекційно-розвивальних технологій для роботи з дітьми з помірною, тяжкою та глибокою розумовою відсталістю обґрунтовуючи це тим, що діти цих груп перебувають у закладах, підпорядкованих іншим міністерствам – охорони здоров'я та праці і соціальної політики. Отже, науковці, які працюють у структурі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України не мають до них доступу. Таким чином тривали час, можна сказати практично до початку ХХІ століття, наукові пошуки спеціалістів з корекційної педагогіки стосувались лише дітей з легкою ступінню розумовою відсталості, які навчались у спеціальних школах. Були лише окремі дослідження психічної сфери дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Про дослідження глибоко розумово відсталих дітей згадується лише епізодично.

Крім того, недостатність пошуків у напрямку оптимізації навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з цими ступенями розумово відсталих дітей обумовлюються і складністю обґрунтування і розробки методик та технологій цієї роботи. “Мізерні”, на думку частини науковців, просування цих дітей у своєму психічному та соціальному розвитку не показують за короткий термін динаміку ефективності використання тих чи інших методів, технологій роботи. Це також не є стимулом для науковців у дослідженні цього напрямку. В цьому випадку хотілося знову ж таки повернутись до слів Л.С. Виготського “... диспропорція між зусиллями, які затрачуються і отриманими результатами при вихованні глибоко відсталих дітей... ґрунтується на ілюзії. В дійсності більші виховні зусилля, які вимагає глибоко відстала

дитина, винагороджуються і більшими результатами, якщо, повторюємо, взяти правильну міру. Замість хибної, яка здається прямою пропорційною залежністю між відсталістю і ступінню потреби у вихованні сучасна наука висуває положення про зворотню пропорціональну залежність однієї й іншої величини” [1, с. 224].

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – 368 с.
2. Грабаров А.Н. Очерки по олигофренопедагогике. – М.: Учпедгиз, 1941. – 196 с.
3. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – К.: “МП Леся”, 2011. – 528 с.
4. Краткий дефектологический словарь / за ред. А.И.Дьячкова. – М.: Просвещения, 1964. – 308 с.
5. Кузьмицкая М.И., Маллер А.Р., Цикото Г.В. Экспериментальное обучение глубоко умственно отсталых детей в условиях вспомогательной школы // Дефектология. – 1976. – № 6. – С. 26-30.
6. Певзнер М.С. Краткая клиническая характеристика глубоко умственно отсталых детей // Обучение и воспитание умственно отсталых детей / Под ред. Г.М. Дульнева, М.И. Кузьмицкой. – М.: Узд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 29-39.
7. Психолого-педагогічний супровід дітей шкільного віку з помірно та тяжкою розумовою відсталістю / за ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – К.: ТОВ “Поліпром”, 2006. – 156 с.
8. Селецкий А.И. Психология и психопатология слабоумия. – К.: Радянська школа, 1981. – 144 с.
9. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. – М.: Красный пролетарий, 1947. – 647 с.
10. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталості дитини: Підручник. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
11. Соловьёв И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. – М.: Просвещение, 1966. – 224 с.
12. Соловьёв И.М., Сумарокова В.А. Пам'ять и её избирательность у умственно отсталых детей // Дефектология. – 1973. – № 1. – С. 6-15.
13. Шипицина Л.М. “Необучаемый” ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – 2-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.
14. Словарь практического психолога / Составитель С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 476 с.

Отримано 28.2.2012