

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Факультет здоров'я та фізичного виховання

Кафедра фізичної терапії, реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти

ПСИХОЛОГІЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Методичні вказівки до самостійної роботи
для студентів денної та заочної форм навчання
спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
першого (бакалаврського) рівня вищої освіти



УДК 376 +159.9

Психологія дітей з інтелектуальними порушеннями. Методичні вказівки до самостійної роботи для студентів денної та заочної форм навчання спеціальності 016

«Спеціальна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти / Укладач О.І. Утьосова. Ужгород: ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2024. – 78 с.

Методичні вказівки розглянуті та затверджені на засіданні науково-методичної комісії факультету здоров'я та фізичного виховання ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Протокол № 6 Від 16 лютого 2024 року

Укладач: Утьосова О.І., к. пед. н., доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Рецензенти:

Філак Я.Ф. – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, завідувач кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Стеблюк С.В. – доктор педагогічних наук, доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Методичні вказівки до самостійної роботи з дисципліни «Психологія дітей з інтелектуальними порушеннями» для студентів денної та заочної форм навчання спеціальності 016 «Спеціальна освіта» розкривають особливості її організації та виконання. Подано короткий теоретичний коментар до кожної з тем та педагогічні задачі.

Рекомендовано для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти.

ПЕРЕДМОВА

Однією з важливих складових освітнього процесу закладу вищої освіти є самостійна робота студентів. Вона спрямована на формування у бакалаврів складових професійної компетентності – інтегральної, загальних та спеціальних. Відповідно до Положення про організацію освітнього процесу в Державному вищому навчальному закладі «Ужгородський національний університет», затвердженого Наказом №9 від 22.12.2020 року, зазначено, що самостійна робота здобувачів освіти є основним засобом засвоєння навчального матеріалу у вільний від аудиторних занять час. Самостійна робота складається з опрацювання навчального матеріалу, виконання індивідуальних завдань, науково-дослідну роботу тощо. Навчальним планом регламентується навчальний час, який відведений на самостійну роботу здобувачів освіти. Під час вивчення конкретної дисципліни зміст самостійної роботи визначається робочою програмою навчальної дисципліни, завданнями та вказівками науково-педагогічного працівника й методичними матеріалами.

Забезпечення самостійної роботи здобувачів освіти закріплено системою засобів, передбачених робочою програмою навчальної дисципліни: навчальними та методичними посібниками, підручниками, конспектами лекцій, комплектами індивідуальних завдань, практикумами, методичними рекомендаціями з організації самостійної роботи та іншими навчально-методичними матеріалами. Методичні матеріали для самостійної роботи здобувачів освіти повинні передбачати можливість проведення самоконтролю з боку здобувача освіти та дистанційного контролю в системі Moodle. Також, для самостійної роботи здобувачу освіти науково-педагогічними працівниками рекомендується відповідна наукова, монографічна й періодична література.

У аудиторіях, лабораторіях, науковій бібліотеці університету, навчальних кабінетах, комп'ютерних класах, гуртожитках, у домашніх умовах також може проходити самостійна робота здобувача освіти з вивчення навчального матеріалу з конкретної освітньої компоненти. У разі необхідності, для забезпечення належних умов роботи здобувачів освіти, самостійна робота здійснюється за попередньо складеним на факультеті графіком, що гарантує можливість індивідуального доступу здобувача освіти до необхідних дидактичних і технічних засобів загального користування. На початку навчального семестру до відома здобувачів освіти доводиться відповідний графік. За потреби забезпечується необхідне консультування або допомога з боку спеціалістів кафедри щодо організації самостійної роботи здобувачів із використанням складного обладнання, установок, інформаційних систем (комп'ютерних баз даних, систем автоматизованого проектування, автоматизованих навчальних систем тощо).

Відповідно до Положення про організацію освітнього процесу в ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Наказ №9 від 22.12.2020 р.) навчальний матеріал дисципліни, передбачений для засвоєння здобувачем освіти у процесі самостійної роботи, виноситься на семестровий (курсний) контроль разом із навчальним матеріалом, що вивчався при проведенні аудиторних навчальних занять.

Враховуючі вищезазначене, самостійна робота студента передбачається робочою програмою дисципліни, виконується за керівництвом науково-педагогічного працівника та відповідно оцінюється. На даний час виокремлюють такі види самостійної роботи студента: слухання лекцій (у т. ч. і в умовах дистанційного навчання), участь у семінарських заняттях, виконання практичних і лабораторних робіт; підготовка рефератів і курсових робіт; підготовка до модульного контролю, заліків та іспитів; складання проєктів; робота з фаховою літературою, участь у вебінарах, семінарах, тренінгах, конференціях тощо.

Когнітивна, прогностична, самостійна, виховна та коригуюча функції є основними функціями самостійної роботи здобувачів освіти. Когнітивна функція передбачає засвоєння студентом компетенцій, визначених змістом дисципліни. Прогностична – дає можливість спрогнозувати кінцевий результат роботи, узагальнити дані. Самостійна функція спрямована на формування вмінь самостійного опрацювання наукової, фахової літератури, їх аналізу. Виховна функція спрямована на формування креативної особистості із сучасними цінностями. Коригуюча функція визначається вмінням вчасно коригувати свою діяльність, спрямовувати її на досягнення мети.

Вкрай важливо створення моделі співпраці науково-педагогічного працівника зі здобувачем освіти за допомогою інформаційних і комунікаційних технологій в умовах дистанційного навчання. Велике значення в цьому процесі має дидактичне забезпечення дистанційного навчання, яке передбачає наявність різноманітних видів змістовної навчальної інформації на електронних носіях (MOODL).

Дисципліна «Психологія дітей з інтелектуальними порушеннями» передбачає самостійну роботу студента для денної форми навчання в обсязі 66 годин, заочної – 104 години. Укладачем розроблено методичні вказівки до її організації та виконання, використано наукові дослідження вчених з вищезазначеної проблеми.

Структура теми для самостійного опрацювання: план, рекомендована і використана література, короткий теоретичний коментар, завдання для самостійної роботи, форма контролю.

ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

МОДУЛЬ I. ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЇ, ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, ПАМ'ЯТІ Й ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ТА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Тема 1.1. Загальні питання психології дітей з інтелектуальними порушеннями.

Характеристика дітей з інтелектуальними порушеннями. Характеристика ознак інтелектуальних порушень. Характеристика олігофренії, як виду інтелектуальних порушень. Характеристика деменції, як виду інтелектуальних порушень. Ознаки та характеристика дебільності (легкої розумової відсталості). Ознаки та характеристика легкої імбецильності (помірної розумової відсталості). Ознаки та характеристика виразної імбецильності (важкої розумової відсталості). Ознаки та характеристика ідіотії (глибокої розумової відсталості). Диференціація інтелектуальних порушень та подібних станів.

Тема 1.2. Психологічні особливості корекційно-розвивальної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Завдання та принципи корекційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Механізми та можливості корекції розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Етапи корекційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Участь педагога-дефектолога й спеціального психолога у корекційно-розвивальній роботі спеціального/інклюзивного закладу дошкільної освіти та закладу загальної середньої освіти. Особливості роботи педагога-дефектолога та спеціального психолога з учнями/вихованцями спеціального/інклюзивного закладу загальної середньої освіти та закладу дошкільної освіти. Особливості та зміст роботи вчителя-дефектолога та спеціального психолога з батьками і педагогами спеціального/інклюзивного закладу дошкільної освіти та закладу загальної середньої освіти. Форми професійної діяльності педагога-дефектолога та спеціального психолога.

Тема 1.3. Особливості психічного розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями та корекція його порушень.

Психологічні особливості предметної діяльності та мовлення дитини раннього віку з інтелектуальними порушеннями. Психологічні особливості сприймання, мислення, діяльності, особистості та гри дошкільника з інтелектуальними порушеннями. Корекційно-розвивальна робота з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями. Налагодження емоційного контакту та співпраці з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями. Формування способів засвоєння суспільного досвіду у дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Інтелектуальний розвиток дітей дошкільного віку.

Тема 1.4. Характеристика учнів з інтелектуальними порушеннями спеціального/інклюзивного закладу дошкільної освіти та закладу загальної середньої освіти.

Склад учнів спеціального закладу загальної середньої освіти для з інтелектуальними порушеннями. Психологічні особливості та корекція недоліків дітей з неускладненою формою олігофренії. Психологічні особливості та корекція недоліків дітей з ускладненою формою олігофренії.

Психологічні особливості та корекція недоліків розвитку дітей з резидуальною деменцією. Психологічні особливості та корекція недоліків розвитку дітей з плинною деменцією. Психологічні особливості та корекція недоліків розвитку дітей з плинною деменцією.

Тема 1.5. Психологічна характеристика пізнавальної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями та її корекція.

Особливості відчуттів та сприймання учнів з інтелектуальними порушеннями. Властивості відчуттів та сприймання учнів з інтелектуальними порушеннями. Особливості зорового та слухового сприймання учнів з інтелектуальними порушеннями. Сприймання простору і часу учнів з інтелектуальними порушеннями. Корекція недоліків сприймання учнів з інтелектуальними порушеннями.

Тема 1.6. Особливості пам'яті у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Характеристика процесу запам'ятовування у дітей з інтелектуальними порушеннями. Особливості забування та зберігання у дітей з інтелектуальними порушеннями. Особливості вербальної, образної та емоційної пам'яті у дітей з інтелектуальними порушеннями. Особливості розвитку логічної осмисленої пам'яті у дітей з інтелектуальними порушеннями. Відтворення засвоєного матеріалу дітьми з інтелектуальними порушеннями. Корекція недоліків пам'яті у дітей з інтелектуальними порушеннями.

МОДУЛЬ II. ОСОБЛИВОСТІ МИСЛЕННЯ, МОВЛЕННЯ, УВАГИ, ОСОБИСТОСТІ, ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ, ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЇХ КОРЕКЦІЯ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.

Тема 2.1. Особливості мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Характеристика особистісного аспекту мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями. Особливості критичності мислення учнів з інтелектуальними порушеннями. Аналіз і синтез, як операційний аспект мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями. Абстрагування та узагальнення, як операцій мислення дітей з інтелектуальними порушеннями. Особливості видів мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями. Корекція недоліків мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Тема 2.2. Особливості мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями. Характеристика експресивного мовлення дітей з

інтелектуальними порушеннями. Характеристика імпресивного усного мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями. Особливості регулювальної функції мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями. Писемне мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. Корекція недоліків мовленнєвої діяльності та її значення для інтенсифікації особистісного розвитку у дітей з інтелектуальними порушеннями. Особливості формування навиків письма та читання у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Тема 2.3. Особливості уваги дітей з інтелектуальними порушеннями та її корекція.

Характеристика уваги дітей з інтелектуальними порушеннями. Особливості мимовільної та довільної уваги дітей з інтелектуальними порушеннями. Особливості обсягу та стійкості уваги у дітей з інтелектуальними порушеннями. Особливості розподілу та переключення уваги у дітей з інтелектуальними порушеннями. Корекція недоліків уваги дітей з інтелектуальними порушеннями.

Тема 2.4. Психологічна характеристика та корекція особистості учнів з інтелектуальними порушеннями.

Поняття про особистість та її структуру. Потребово-мотиваційна сфера учнів з інтелектуальними порушеннями. Особливості пізнавальних інтересів учнів з інтелектуальними порушеннями. Навіюваність, як ознака поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями. Корекція недоліків особистісного розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями.

Тема 2.5. Особливості емоційної сфери учнів з інтелектуальними порушеннями.

Особливості волі в учнів з інтелектуальними порушеннями. Недостатність довільності психічних процесів учнів з інтелектуальними порушеннями. Особливості вольової регуляції поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями. Причини недостатності вольової регуляції поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями. Корекція недостатності вольової саморегуляції в учнів з інтелектуальними порушеннями. Формування характеру в учнів з інтелектуальними порушеннями.

Тема 2.6. Психологічна характеристика діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями та її корекція.

Сутність діяльності як основної форми активності людини. Гра, учіння та праця, як провідні види діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями. Особливості мотиваційної сфери діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями. Характеристика та особливості змістового, операційного та організаційного аспекту діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями. Формування планування та організації діяльності в учнів з інтелектуальними порушеннями. Формування навиків практичного виконання завдання та самоконтролю діяльності в учнів з інтелектуальними порушеннями.

ЗМІСТ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

№ з/п	Назва теми. Вид самостійної роботи	Кількість годин	
		Денна форма	Заочна форма
Модуль I Загальні питання психології, психологічна характеристика пізнавальної діяльності, пам'яті й особливості психічного розвитку та корекційно-розвивальної роботи дітей з інтелектуальними порушеннями			
1	<p>Тема 1.1. Загальні питання психології дітей з інтелектуальними порушеннями.</p> <p>Завдання:</p> <p>1. Теоретичне опрацювання теми за планом лекції.</p> <p>2. За літературними джерелами опрацювати питання, зробити анотації:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ознаки та характеристика легкої імбецильності (помірної розумової відсталості), виразної імбецильності (важкої розумової відсталості), ідіотії (глибокої розумової відсталості). - Диференціація інтелектуальних порушень та подібних станів. 	5	8
2	<p>Тема 1.2. Психологічні особливості корекційно-розвивальної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями.</p> <p>Завдання:</p> <p>1. Теоретичне опрацювання теми за планом лекції.</p> <p>2. За літературними джерелами опрацювати питання, зробити анотації:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Особливості роботи педагога-дефектолога і спеціального психолога з учнями/вихованцями спеціального/інклюзивного ЗЗСО та ЗДО. - Особливості та зміст роботи вчителя-дефектолога і спеціального психолога з батьками і педагогами спеціального/інклюзивного ЗДО та ЗЗСО. <p>3. Підготувати <i>презентацію</i> «Форми професійної діяльності педагога-дефектолога та спеціального психолога».</p>	6	9
3	<p>Тема 1.3. Особливості психічного розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями та корекція його порушень.</p> <p>Завдання:</p> <p>1. Теоретичне опрацювання теми за планом лекції.</p> <p>2. За літературними джерелами опрацювати питання, зробити анотації:</p>	5	8

	<p>- Налагодження емоційного контакту та співпраці з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями.</p> <p>- Формування способів засвоєння суспільного досвіду у дошкільників з інтелектуальними порушеннями.</p> <p>3. Скласти карту знань: «Інтелектуальний розвиток дітей дошкільного віку».</p>		
4	<p>Тема 1.4. Характеристика учнів з інтелектуальними порушеннями спеціального/інклюзивного ЗДО та ЗЗСО.</p> <p>Завдання:</p> <p>За літературними джерелами опрацювати питання, зробити анотації:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Психологічні особливості та корекція недоліків розвитку дітей з резидуальною деменцією. - Психологічні особливості та корекція недоліків розвитку дітей з плінною деменцією. - Психологічні особливості та корекція недоліків розвитку дітей з плінною деменцією. 	6	9
5	<p>Тема 1.5. Психологічна характеристика пізнавальної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями та її корекція.</p> <p>Завдання:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Підготувати конспект до теми. 2. Скласти карту методичних рекомендацій щодо характеристики та аналізу шляхів сприймання простору і часу учнів з інтелектуальними порушеннями. 3. Скласти <i>таблицю</i> «Корекція недоліків сприймання учнів з інтелектуальними порушеннями». 	5	9
6	<p>Тема 1.6. Особливості пам'яті у дітей з інтелектуальними порушеннями.</p> <p>Завдання:</p> <p>За літературними джерелами опрацювати питання, зробити анотації:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Особливості розвитку логічної осмисленої пам'яті у дітей з інтелектуальними порушеннями. - Відтворення засвоєного матеріалу дітьми з інтелектуальними порушеннями. - Корекція недоліків пам'яті у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. 	5	8
<p>Модуль II Особливості мислення, мовлення, уваги, особистості, емоційної сфери, діяльності та їх корекція в учнів з інтелектуальними порушеннями</p>			
7	<p>Тема 2.1. Особливості мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями.</p>	6	9

	<p>Завдання:</p> <p>1. Теоретичне опрацювання теми за планом лекції.</p> <p>2. Проаналізувати :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Особливості видів мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями. - Корекцію недоліків мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями. 		
8	<p>Тема 2.2. Особливості мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями.</p> <p>Завдання:</p> <p>1. За літературними джерелами опрацювати питання, зробити анотації:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Корекція недоліків мовленнєвої діяльності та її значення для інтенсифікації особистісного розвитку у дітей з інтелектуальними порушеннями. - Особливості формування навиків письма та читання у дітей з інтелектуальними порушеннями. 	6	9
9	<p>Тема 2.3. Особливості уваги дітей з інтелектуальними порушеннями та її корекція.</p> <p>Завдання:</p> <p>1. За літературними джерелами опрацювати питання, зробити анотації:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Особливості розподілу та переключення уваги у дітей з інтелектуальними порушеннями. <p>2. Підготувати презентацію «Корекція недоліків уваги дітей з інтелектуальними порушеннями».</p>	5	8
10	<p>Тема 2.4. Психологічна характеристика та корекція особистості учнів з інтелектуальними порушеннями.</p> <p>Завдання:</p> <p>1. За літературними джерелами опрацювати питання, підготувати анотації:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Навіюваність, як ознака поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями. <p>2. Підготувати презентацію «Корекція недоліків особистісного розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями».</p>	6	9
11	<p>Тема 2.5. Особливості емоційної сфери учнів з інтелектуальними порушеннями.</p> <p>Завдання:</p> <p>1. Теоретичне опрацювання теми за планом лекції.</p> <p>2. Проаналізувати :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Методи корекції недостатності вольової саморегуляції в учнів з інтелектуальними порушеннями. - Особливості формування характеру в учнів з інтелектуальними порушеннями. 	5	9

12	Тема 2.6. Психологічна характеристика діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями та її корекція. Завдання: 1. Теоретичне опрацювання теми за планом лекції. 2. Проаналізувати : - Методи формування планування та організації діяльності в учнів з інтелектуальними порушеннями. - Метод формування навиків практичного виконання завдання та самоконтролю діяльності в учнів з інтелектуальними порушеннями.	6	9
	Разом	66	104

МЕТОДИЧНІ ВКАЗІВКИ ДО ВИКОНАННЯ САМОСІЙНОЇ РОБОТИ

Модуль I

Тема 1.1. Загальні питання психології дітей з інтелектуальними порушеннями.

План

I. Ознаки та характеристика легкої імбецильності (помірна розумова відсталість – F.71).

II. Ознаки та характеристика виразної імбецильності (важка розумова відсталість – F.72).

III. Ознаки та характеристика ідіотії (глибока розумова відсталість – F.73).

IV. Диференціація інтелектуальних порушень та подібних станів.

Рекомендована й використана література:

1. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – 312 с.

2. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник / В. М. Синьов. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. Частина I. – 238 с.

3. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / В. М. Синьов. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Частина II: Навчання і виховання дітей. – 224 с.

4. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталості дитини: Підручник. — К.: Знання, 2008. — 359 с.

Завдання:

1. Теоретичне опрацювання теми за планом лекції.

2. За літературними джерелами опрацювати питання, зробити анотацію

за темою «Ознаки та характеристика легкої імбецильності (помірної розумової відсталості)».

3. За літературними джерелами опрацювати питання, зробити анотацію за темою «Ознаки та характеристика виразної імбецильності (важкої розумової відсталості)».

4. За літературними джерелами опрацювати питання, зробити анотацію за темою «Ознаки та характеристика ідіотії (глибокої розумової відсталості)».

5. За літературними джерелами опрацювати питання, зробити анотацію за темою «Диференціація інтелектуальних порушень та подібних станів».

Короткий теоретичний коментар.

I. Імбецильність — середній за виразністю ступінь розумової відсталості, який виникає через глибоке пошкодження кори головного мозку. Імбецильність, за міжнародною класифікацією, поділяється на легку та виразну.

При легкій імбецильності (помірна розумова відсталість) локомоторні функції розвиваються дуже повільно. Моторика характеризується незграбністю, недиференційованістю. Діти з легкою імбецильністю не можуть виконувати дії, що потребують точності, довільної регуляції, координованості рухів, особливо дрібних.

Мовлення таких дітей аграматичне, збіднене. Словниковий запас дуже обмежений, у ньому немає узагальнювальних та абстрактних термінів. Речення прості непоширені, неправильно побудовані. Звернені до них інструкції розуміють лише в конкретних ситуаціях. Зміст простої казки чи оповідання можуть усвідомити лише з опорою на наочність. Складні граматичні конструкції не розуміють взагалі.

Увага мимовільна, залежить від фізичних характеристик об'єктів та зовнішньої мотивації. Стійкість уваги вже вимірюється не секундами як при ідіотії, а декількома хвилинами. У процесі сприймання не виявляється активність, необхідна для одержання специфічної для певного предмета інформації. Через це дитина не може виділити деталі, побачити відмінність між предметами. Перцептивна діяльність характеризується хаотичністю. Обсяг пам'яті суттєво звужений. При відтворенні заученого часто наявне спотворення. До підліткового віку пам'ять, особливо довготривала, дещо удосконалюється.

У дітей з легкою імбецильністю (помірна розумова відсталість) можна розвинути примітивне наочно-дієве та образне мислення, яке проте характеризується конкретністю, браком послідовності, гнучкістю. Утворення абстрактних понять є дуже обмеженим найелементарнішими ситуативними узагальненнями. Дітей можна навчити групувати одяг, тварин, рослин тощо.

Вони не вміють визначати подібність, а відмінності помічають лише на конкретних предметах.

II. Виразна імбецильність (важка розумова відсталість) навіть за відсутності паралічів та парезів супроводжується грубим недорозвитком рухової сфери, яка незалежно від віку дитини виявляється у порушенні та слабкості статичної та моторної функцій, координації, точності й темпу довільних рухів. Діти не вміють бігати і стрибати, їм важко переключатися з одного руху на інший. Диференційовані рухи пальців та рук у багатьох із них є неможливими, що є іноді непереборною перешкодою для формування навичок самообслуговування.

Грубе порушення уваги виявляється в нестійкості, відсутності її активної форми. Діти реагують лише на яскраві предмети. При цьому навіть така реакція є дуже нетривалою. При виразній імбецильності часто трапляються аномалії розвитку органів відчуттів та функціональні розлади аналізаторів. Сприймання характеризується поверховістю та неспецифічністю. Добре відомі дитині предмети, що її оточують, вона розрізняє задовільно, а от незнайомі явища не викликають орієнтовної реакції. Наслідком недиференційованості сприймання є відсутність аналізу, порівняння. Пам'ять дітей з важкою розумовою відсталістю відрізняється дуже малим обсягом і значними спотвореннями при відтворенні.

Мислення дітей з важкою розумовою відсталістю є конкретним, хаотичним і безсистемним. Іноді такі діти можуть здійснити елементарне узагальнення, наприклад, завдяки спеціальному навчанню об'єднати реальні предмети у групи (меблі, одяг, тварини). Оперувати абстрактними поняттями, передати зміст навіть найпростішої сюжетної картинки вони не можуть. Деякі з них опановують порядковий рахунок предметів. Під впливом навчання у них можуть з'явитися не пов'язані між собою уявлення, їхні міркування є збідненими та несамостійними.

Експресивне мовлення при виразній імбецильності (важка розумова відсталість) або не формується взагалі, або існує на рівні беззмістовних ехолоалічних повторень, окремих слів з порушеною структурою і коротких аграматичних речень. Подібні висловлювання буває важко зрозуміти ще й через грубі порушення звуковимови. Проте такі діти часто замість мовлення користуються жестами. Вони розуміють звернене мовлення, орієнтуючись в основному на інтонацію, у ситуаціях, пов'язаних із задоволенням основних потреб.

Типовими рисами особистості дітей з важкою розумовою відсталістю є відсутність спонукань або хаотичне прагнення до всіх оточуючих подразників, що привертають увагу, тенденція до наслідування та відтворення старих завчених штампів. Емоційні реакції є одноманітними,

задубілими та недиференційованими.

III. Ідіотія (глибока розумова відсталість) — це найвиразніший ступінь розумової відсталості, який виникає внаслідок глибинного пошкодження кори головного мозку та частково підкірки, що призводить до грубого порушення фізичного та психічного розвитку.

При ідіотії спостерігаються значні відставання у формуванні локомоторних функцій. Серед ідіотів є такі, котрі не можуть самостійно ходити і навіть сидіти. Вони не спроможні турбуватися про задоволення своїх основних потреб, страждають від нетримання сечі та калу і тому потребують постійної допомоги. У більшості з них навичок самообслуговування або немає, або з'являються лише найелементарніші завдяки тривалому спеціальному вихованню. На основі збереженої здатності до утворення простих умовних рефлексів при ідіотії в деяких дітей можна розвинути примітивне наочно-дієве мислення, розуміння примітивних мовних інструкцій, предметну ситуативну пам'ять на рівні впізнавання.

Сприймання мовлення у них є синкретичним, залежним від того, хто до них звертається і за яких умов, в якій обстановці, з якою інтонацією. При цьому діти реагують не на зміст висловлювання, якого не розуміють, а на його фоніві характеристики. Ідіоти можуть користуватися окремими нестійкими звуковими комплексами, які передають емоційний стан та інформують про окремі потреби. Увага при ідіотії мимовільна і дуже нестійка. Декількох секунд, протягом яких дитина концентрується на об'єкті, не вистачає для його повноцінного сприймання.

Поведінку ідіотів називають польовою, оскільки вона повністю залежить від зовнішніх стимулів, не підлягає усвідомленню та не має конкретних цілей. Однією з особливостей ідіотів, яка передує цьому ступеню розумової відсталості, Е. Сеген називає самотність, вони не усвідомлюють своїх потреб, не можуть поділитися своїми переживаннями. Внутрішній світ ідіота є незбагненим для оточуючих його людей. Ідіотія часто супроводжується грубими порушеннями емоційно-вольової сфери. Зокрема, можуть спостерігатися такі патологічні прояви, як дисфорія, агресія, аутоагресія, апатія, ейфорія, абулія.

Одні ідіоти спроможні набувати прості зорово-просторові навички, виконувати елементарні команди та прохання і при адекватному догляді брати участь у самообслуговуванні. Інші, найбільш важкі, — не плачуть, не сміються, не впізнають оточуючих, реагують лише на біль, не відрізняють істинне від неістинного. У таких дітей можуть спостерігатися часті прояви сексуального збудження у вигляді невтримного онанізму. У деяких випадках при ідіотії спостерігається парадоксальне збереження окремих психічних функцій та здібностей. На тлі глибокої інтелектуальної неповноцінності

може спостерігатися вражаюча механічна пам'ять, музичні та інші здібності тощо.

Дітей з III у ступені ідіотії влаштовують (виключно за згодою батьків) до будинків інвалідів і закладів соціального забезпечення, де за ними доглядають та, за можливості, навчають елементарних навичок самообслуговування.

IV. Діти-імбецили є дуже вразливими. Їхні емоції характеризуються полярністю, реактивністю та лабільністю. Відносна збереженість їхнього афективного життя виявляється в чутливості до оцінки іншими людьми. Власна самооцінка у них є неадекватно завищеною: себе вони вважають найкращими. Імбецили так само, як і ідіоти, схильні до "польової поведінки", проте у них уже досить часто виявляються й інші форми активності, наприклад, імпульсивні акти, які здійснюються під впливом безпосередніх потреб індивіда і не передбачають свідомої постановки мети, планування, аналізу засобів та можливих наслідків. Такі діти можуть виконувати прості завдання під безпосереднім контролем педагога, а також реалізовувати автоматизовані навички.

У дітей із легкою імбецильністю (помірна розумова відсталість) можна виховати навички самообслуговування. Деякі з них завдяки тривалому спеціальному навчанню виявляються спроможними опанувати елементи грамоти та рахунок у межах 10-20. З великими труднощами засвоєні знання використовуються механічно. Завдяки навчанню шляхом багаторазового показу способу виконання завдання з поступовим його ускладненням вдається підготувати підлітків до праці.

Незалежне проживання осіб з таким ступенем інтелектуальної недостатності є неможливим. Проте вони можуть бути фізично активними, встановлювати контакти, брати участь в елементарних соціальних заняттях, організованих вихователями. У дорослому віці вони здатні до простої практичної роботи під наглядом, піддаються керівництву.

Запитання та завдання:

1. Яка ознака у визначенні поняття "розумова відсталість" здається вам не обов'язковою?

2. Назвіть види розумової відсталості та порівняйте їх за подібністю і відмінністю.

3. Поясніть взаємозв'язок первинних і вторинних ознак дефекту при олігофренії.

4. Назвіть та охарактеризуйте ступені розумової відсталості, виділяючи основні ознаки кожного з них.

5. На підставі яких ознак недорозвинення — моторних, мовленнєвих, пізнавальних чи емоційних — розрізняють такі ступені розумової

відсталості, як ідіотія (глибокий), виразна чи легка імбецильність (важкий та помірний), дебільність (легкий)?

6. Обґрунтуйте практичне значення і складність вирішення проблеми диференціальної діагностики порушень пізнавальної діяльності у дітей.

7. За якими основними ознаками диференціюють розумову відсталість від інших видів порушень психічного розвитку?

Форма контролю: письмова, тезисні відповіді.

Тема 1.2. Психологічні особливості корекційно-розвивальної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

План

I. Особливості роботи педагога-дефектолога і спеціального психолога з учнями/вихованцями спеціального/інклюзивного ЗЗСО та ЗДО.

II. Особливості та зміст роботи вчителя-дефектолога і спеціального психолога з батьками і педагогами спеціального/інклюзивного ЗДО та ЗЗСО.

III. Форми професійної діяльності педагога-дефектолога та спеціального психолога.

Рекомендована й використана література:

1. Матвєєва М. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: навчально-методичний посібник / М.П. Матвєєва, С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 2005. – 164 с.

2. Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності : підручник / С.П. Миронова. – Кам'янець Подільський : Кам'янець Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – 260 с.

3. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.

4. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. — К.: Знання, 2008. — 359 с.

Завдання:

1. За літературними джерелами опрацювати питання, зробити анотацію за темою «Особливості роботи педагога-дефектолога і спеціального психолога з учнями/вихованцями спеціального/інклюзивного ЗЗСО та ЗДО».

2. За літературними джерелами опрацювати питання, зробити анотацію за темою «Особливості та зміст роботи вчителя-дефектолога та спеціального психолога з батьками і педагогами спеціального/інклюзивного ЗДО та ЗЗСО».

3. Підготувати презентацію «Форми професійної діяльності педагога-дефектолога та спеціального психолога».

Короткий теоретичний коментар.

I. Завдання і функції, які виконують педагоги-дефектологи та спеціальні психологи у роботі з аномальними дітьми, є специфічними. Щоб їх успішно реалізувати, педагог-дефектолог і спеціальний психолог повинні мати спеціальну освіту, добре орієнтуватися у психолого-педагогічних особливостях тієї категорії аномальних дітей, з якою вони працюють, володіти відповідними спеціальними прийомами роботи.

Складність роботи педагога-дефектолога та спеціального психолога зумовлена тим, що значно більша кількість дітей потребує психолого-педагогічної допомоги. Їхні проблеми можуть мати патологічний характер і тому потребують більшої фаховості й відповідальності.

Педагог-дефектолог і спеціальний психолог зосереджують свої зусилля на виправленні або послабленні грубих порушень окремих психічних функцій, які спостерігаються в учнів. Найчастіше доводиться мати справу з проблемами спілкування, порушеннями емоційної сфери, патологією потягів, виразно неадекватною самооцінкою та комплексом неповноцінності, негативним ставленням до себе, схильністю до девіантної поведінки, грубими розладами уваги та цілеспрямованості тощо.

Спеціальний психолог до діагностичної роботи залучає педагогів-дефектологів. Учитель на прохання психолога може проводити педагогічне спостереження за тим чи іншим учнем, звертаючи особливу увагу на його поведінку, емоційні реакції у різних ситуаціях, оцінюючи ефективність вибраних способів педагогічного впливу на нього.

На основі результатів психолого-педагогічного вивчення та спостереження на учня складається характеристика, визначаються напрями та засоби корекції, особливості індивідуального підходу. Обговорюється також зміст і частка корекційної роботи вчителя-дефектолога й спеціального психолога. Це, як правило, учні з виразними проблемами у поведінці, грубими порушеннями окремих пізнавальних функцій, з труднощами соціальної адаптації, через які вони не можуть повноцінно включитись у навчально-виховний процес.

Учитель-дефектолог реалізує поради спеціального психолога щодо особливостей побудови взаємин з дітьми, які відвідують психокорекційні заняття.

Актуальний напрям діяльності педагога-дефектолога і спеціального психолога потребує орієнтації на розв'язання проблем, пов'язаних з тими чи іншими труднощами у навчанні та вихованні дітей з інтелектуальними порушеннями, а саме:

1) вивчення причин неуспішності в навчанні та пошуки шляхів їх подолання;

2) регуляцію стосунків у системах: дорослий — дитина, дитина — дитина, дорослий — дорослий. Розв'язування конфліктів;

3) виявлення труднощів, проблем індивідуального розвитку особистості та життя відповідних заходів;

4) розв'язування проблем особистого життя учасників навчально-виховного процесу (дітей, батьків, вчителів).

Реалізують ці завдання педагоги-дефектологи та спеціальні психологи у контакті з дітьми, педагогами, батьками.

II. Особливості та зміст роботи вчителя-дефектолога і спеціального психолога з батьками і педагогами спеціального/інклюзивного ЗДО та ЗЗСО:

1. Просвітницька робота щодо психолого-педагогічних знань. Розширення та поглиблення уявлень батьків про закономірності психічного розвитку дитини, особливості соціальної ситуації розвитку в кожному віковому періоді. Руйнування хибних і формування правильних установок батьків щодо прийомів виховання дітей усім'ї.

2. Індивідуальні консультації на запит батьків.

3. Психолого-педагогічне консультування у випадках, коли проблеми психічного розвитку дитини зумовлені наявністю проблем у самих батьків.

4. Допомога батькам приймати і розуміти свою дитину такою, якою вона є. Визнання дитини розумово відсталою та рекомендація навчання в спеціальному або інклюзивному закладі освіти для багатьох батьків є серйозною психологічною травмою. Одні батьки перебільшують проблеми своєї дитини, інші — недооцінюють або взагалі заперечують їхню наявність. Тому вони часто потребують кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги та підтримки, зміст якої полягає в консультуванні, спрямованому на прийняття дитини такою, якою вона є, мобілізацію зусиль на створення умов для її максимально можливого розвитку.

5. Сімейні психолого-педагогічні тренінги.

Робота з батьками потребує особливого такту і делікатності, орієнтації на світогляд батьків, їхнє бачення своєї ролі у вихованні дитини.

III. До форм професійної діяльності педагога-дефектолога та спеціального психолога відноситься й психологічне консультування. Це процес створення таких умов спілкування, за яких клієнт, здійснюючи дослідження власної особистості, починає краще розуміти себе та свої стосунки з іншими людьми, по-новому бачить та оцінює свої проблеми і знаходить альтернативні варіанти їх розв'язання, бере відповідальність за своє життя на себе. Основне завдання психолого-педагогічного консультування полягає у тому, щоб допомогти клієнтові подивитися на свої проблеми збоку, змінити його установки на інших людей та на форми взаємодії з ними. Під час консультування клієнт сам працює над своїми

проблемами, а фахівець лише створює для цього умови. Результатом консультування є перебудова внутрішнього життя індивіда.

Психолого-педагогічне консультування використовується у тих випадках, коли потрібно змінити погляди клієнта на життя і своє місце в ньому, на стосунки з іншими. Воно ефективне у роботі з батьками, які виховують дітей з інтелектуальними порушеннями.

Консультування слід відрізнити від рекомендацій, які надаються батькам, учителям, дітям і сутність яких зводиться до того, що фахівець радить вдатися до конкретних дій, змін поведінки, стосунків з метою впливу на інших учасників навчально-виховного процесу.

Консультування може мати позитивний ефект за умови, що воно проводиться за бажанням самого клієнта. Тобто клієнт усвідомлює наявність проблеми, прагне її розв'язати і вірить, що йому в цьому допоможе спеціаліст.

Враховуючи особистісну незрілість учнів з інтелектуальними порушеннями, яка робить неможливим глибокий аналіз власного внутрішнього світу, що лежить в основі консультування, останнє у спеціальних/інклюзивних закладах освіти застосовується лише в роботі з вчителями-предметниками та батьками. Батьки дітей з порушеннями інтелекту частіше потребують допомоги педагога-дефектолога і спеціального психолога у формі консультування, ніж нормотипові учасники навчально-виховного процесу освітніх закладів. Щодо впливу на свідомість дітей з порушеннями інтелекту ефективними можуть бути бесіди психотерапевтичного характеру, в яких використовується властива цій категорії учнів підвищена навіюваність. Подібні бесіди проводяться в інтимній невимушеній обстановці та спрямовані на актуалізацію прагнення дитини бути кращою, заслужити похвалу авторитетного дорослого.

Значній частині дітей з інтелектуальними порушеннями потрібна допомога психіатрів та психотерапевтів. У зоні особливої уваги педагогів-дефектологів і спеціальних психологів спеціальних та інклюзивних закладів освіти в зв'язку з цим мають бути учні з плинною деменцією, хвороби яких часто супроводжуються психопатичними розладами.

Соціально-психологічна профілактика - це система заходів, спрямованих на охорону психічного здоров'я; попередження неблагополуччя у розвитку людини, групи; створення психологічних умов, сприятливих для нормального розвитку. Така профілактика починається тоді, коли ще немає особливих складностей у житті дитини. Проте педагоги-дефектологи та спеціальні психологи, вивчаючи умови індивідуального розвитку особистості, соціально-психологічні зміни у житті мікро- та макросоціуму, прогнозують можливість появи тих чи інших ускладнень і проводять

попереджувальну роботу. До цієї роботи обов'язково залучаються батьки та педагоги. За потреби зміни ставлення до такої дитини з боку найближчого оточення проводиться консультування з батьками та вчителями.

У психопрофілактиці використовуються тренінги, релаксаційні техніки, аутотренінги, консультації, ті самі методи та прийоми, які використовуються для психокорекції, але вже не з корекційною, а з розвивальною метою.

Оскільки вірогідність появи психічних відхилень в учнів спеціальних та інклюзивних закладів освіти досить висока, велике значення має психопрофілактична робота, яка має проводитись у кожному класі.

Запитання і завдання:

1. Дайте загальну характеристику основних психологічних вимог (принципів) до корекційно-розвивальної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

2. Які головні закономірності психічного розвитку дитини необхідно врахувати при корекційній роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями?

3. Розкрийте сутність поняття інтеріоризації, важливість її забезпечення у формуванні психічної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями та шляхи реорганізації.

4. На які психологічні характеристики дітей з інтелектуальними порушеннями слід спиратися, як на активні, у корекційній роботі з ними?

5. Обґрунтуйте необхідність побудови корекційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями у два етапи — пристосування до дефекту і власне корекції. Чи у всіх випадках це є необхідним? Наведіть приклади для пояснення вашої думки.

6. Підготувати презентацію «Форми професійної діяльності педагога-дефектолога та спеціального психолога».

Форма контролю: усна, тезисні відповіді, презентація.

Тема 1.3. Особливості психічного розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями та корекція його порушень.

План

I. Налагодження емоційного контакту та співпраці з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями.

II. Формування способів засвоєння суспільного досвіду у дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

III. Інтелектуальний розвиток дітей дошкільного віку.

Рекомендована й використана література:

1. Вержиховська О. М. Теорія і спеціальна методика виховання дітей з особливостями інтелектуального розвитку: Навчально-методичний посібник / О.М.Вержиховська, О.М. Бонецька, А.В. Козак. – Кам'янець-Подільський:

ТОВ «Друкарня Рута», 2013. – 372 с.

2. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки : навчально-методичний посібник / С.П. Миронова, О.В. Гаврилов, М.П. Матвєєва; [за заг. ред. С.П.Миронової]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 260 с.

3. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник / О. Б. Нагорна. – Рівне, 2016. – 141 с. Друге видання.

4. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В.М.Синьов, М. П. Матвєєва, О.П. Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359 с.

Завдання:

1. Теоретичне опрацювання теми за планом лекції.

2. За літературними джерелами опрацювати питання, зробити анотації з теми «Налагодження емоційного контакту та співпраці з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями».

3. За літературними джерелами опрацювати питання, зробити анотації з теми «Формування способів засвоєння суспільного досвіду у дошкільників з інтелектуальними порушеннями».

4. Скласти карту знань: «Інтелектуальний розвиток дітей дошкільного віку».

Короткий теоретичний коментар.

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

Формування співпраці дитини з інтелектуальними порушеннями з дорослим є спеціальним завданням корекційної роботи. У дошкільному віці первинна основа співпраці — емоційний контакт дорослого та дитини. Складниками ефективного спілкування з дитиною є:

1. Контакт очей — 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. Деколи 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.

2. Фізичний контакт: торкання руки дитини, поглажування по голівці,

легкі обійми. 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 відчуває себе спокійно та впевнено.

3. Пильна увага. Дитина має відчувати щире, небайдуже ставлення до неї та турботу з боку дорослих, готовність вчасно допо могти. 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 дитина не відчуває себе захищеною, порушується її емоційний та у цілому психічний розвиток. Вона стає замкнутою та має труднощі у спілкуванні з ровесниками; вона часто демонструє вкрай незалежну поведінку від дорослих, з якими спілкується. Деякі діти у ситуації дефіциту уваги стають докучливими та нав'язливими.

4. Дисципліна. Передбачається, що 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 до вікових та особистісних особливостей кожної дитини. Зокрема, у дошкільному віці потрібно використовувати різні педагогічні прийоми, доступні для дошкільника з інтелектуальними порушеннями: дидактичні та рухливі ігри, ляльковий театр тощо. 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.

II. Дитина з інтелектуальними порушеннями розвивається за умови засвоєння нею суспільного досвіду. Це можливо, коли вона володіє способами набуття такого досвіду: 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 (мовленневою) інструкцією.

Найважливішими способами засвоєння суспільного досвіду, на яких побудоване навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями у закладах дошкільної освіти, є дії за словесною інструкцією, зразком, за наслідуванням. Дошкільники з інтелектуальними порушеннями 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. Дошкільник з інтелектуальними порушеннями 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 кубики в ряд від більшого до меншого, то вона почне діяти вже звичним їй способом — будувати вежу, 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. Від реакції на це дорослого, залежить розвиток дитини. Якщо дорослий насвариться, це дуже негативно позначиться на бажанні дитини діяти з предметами самостійно. Якщо дорослий поставиться з розумінням до того, що дитина хотіла виконати, 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.

Навчання способів засвоєння суспільного досвіду є важливим завданням корекційно-розвивальної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями у сім'ї. Така робота має проводитися поетапно.

Перший етап — навчання спільних дій дорослих з дитиною та створення у дитини позитивного ставлення до спільних дій. Це тактильний контакт з дитиною у поєднанні з ласкавим поводженням. Має зберігатися вимогливість і наполегливість дорослого у доланні негативного ставлення дитини до спільних дій. Одна з перших спільних дій з дитиною раннього віку - кидання яскравого м'яча у корзину. Ця дія викликає у дитини радість, позитивні емоції. Спочатку м'яч кидає дорослий, плескає у долоні, радіє. Надалі участь дитини збільшується, а дорослого зменшується.

Другий етап — включення у спілкування дорослого та дитини жестів, особливо вказівного, який спрямовує увагу дитини на предмет. Дитина з III без спеціального навчання не використовує такий жест.

Третій етап — навчання наслідування — спочатку рухів, потім — дій з предметами. Засобом є спільні дії дорослого та дитини. Допоміжним засобом наслідування дій з предметами є вказівний жест.

Четвертий етап — формування пошукових способів орієнтування. При

виконанні нових завдань з іграшками дитина з ІІІ найчастіше використовує дії силою чи хаотичні дії. Вона не користується спробами: не відкидає помилкові варіанти дій, а повторює їх.

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. Опанування кожного наступного способу потребує засвоєння усіх попередніх.

Шостий етап способу засвоєння суспільного досвіду — навчання діяти за словесною інструкцією.

Опанування дитиною з ІІІ 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.

ІІІ. Інтелектуальний розвиток дитини з ІІІ — це формування у неї пізнавальної діяльності, яка здійснюється завдяки психічним процесам сприймання та уявлення, пам'яті, мислення, мовлення. На їх становлення спрямовується спеціальна корекційна робота.

Розвиток сприймання та уявлення - навчити дитину роздивлятися, общувати, слухати тощо, тобто формувати у неї перцептивні дії, необхідні для сприймання предметів навколишньої дійсності, їх властивостей та відношень. Засвоєння системи сенсорних еталонів - геометричних форм, спектр кольорів, шкала величин, міри ваги, звуковисотний ряд, система фонем мовлення та ін.

У процесі сприймання у дитини поступово накопичуються зорові, слухові, рухові, тактильні, смакові образи. Важливо своєчасно поєднати отримані дитиною уявлення зі словом. Для цього потрібно сказати слово-назву. Наприклад, дитина може добре розрізнати 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: "Візьми червоний м'яч" тощо.

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 необхідно правильно сполучати з наочними методами.

У роботі з розвитку сприймання у дітей з ІІІ слід використовувати зразок (дії за зразком та вибір за зразком), наслідування, жестову інструкцію, спільні дії дорослого та дитини. Всі заняття з розвитку сприймання у дітей цієї категорії потрібно проводити ігровим методом. 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.

Назви властивостей предметів та їх відношень використовуються лише тоді, коли діти виділили ці властивості та відношення, зрозуміли їх значення. Тільки тоді, коли дитина буде мати власний досвід, можна застосовувати слова - назви властивостей та відношень.

Дітей навчають діяти методом спроб і помилок. Пропонуються завдання, де діти мають враховувати властивості предметів та орієнтуватися на них. Це можуть бути ігри з дидактичними іграшками — пірамідками тощо.

Важливо навчати співвіднесенню предметів шляхом прикладання, накладання та обведення по контуру (зоровому співвіднесенню). Дитині з ІІІ легше розрізнити кольори, якщо їй потрібно вибирати спеціальні кольорові картки, а не виділяти колір у предметі та легше розрізнити різні за формою спеціальні картки, ніж виділяти форму в предметі.

Дитину з ІІІ важливо навчати сприймати відношення, зокрема просторові. Використовують гру, основою якої є наслідування. Дитина, наслідуючи дії дорослого, будує нескладні конструкції, в яких потрібно враховувати просторове розташування елементів — унизу, вгорі, поряд; шукає заховані предмети зверху, на ліжку, внизу, під ліжком тощо.

Дітей з порушеннями інтелекту потрібно також навчати розрізняти реальний об'ємний простір та його зображення на площині, тобто на папері, та співвідносити їх.

Важливий напрям роботи - формування цілісного образу предмета. Це зіставлення парних предметів, вибір предметів за зразком. Для цілісного образу предмета використовують розрізні картинки. Спочатку вони мають містити зображення добре знайомих дітям предметів, складатися з двох частин, потім з трьох і т. д. М.б. складання фігур з частин (грибів, будиночків), збірно-розбірних іграшок — машин, літаків тощо.

Велике значення для розвитку сприймання має образотворча діяльність

— малювання, аплікація, ліплення. Щоб дитина зрозуміла, що малюнок — це зображення реального предмета, дорослий показує дитині, як намалювати нескладний предмет.

Наступним кроком у роботі над сприйманням картинки є навчання дитини сприймати рух. Потрібно навчати дитину зображувати дію за картинкою. Важливо також дотримуватися певного порядку словесної інструкції. Спочатку дія зображується, а потім називається.

З розвитком сприймання тісно пов'язаний розвиток уявлення. Основний шлях формування образів уявлення – закріплення того, що сприймається дитиною, у слові, а потім користується слово, щоб викликати цей образ.

Розвиток уваги та пам'яті у дитини з III є необхідною умовою опанування суспільного досвіду — засвоєння доступних для неї знань та умінь.

Для розвитку зорової уваги велике значення мають ігри з переміщенням предметів у просторі. Коли дитина навчиться стежити за пересуванням, що здійснюється у неї на очах, можна перейти до переміщення предметів, схованих від її очей. Наприклад, гра «Ку-ку».

Розвиток уваги тісно пов'язаний з розвитком довільної пам'яті — запам'ятовування місцезнаходження предметів спочатку на обмеженому просторі (наприклад, у шафі), потім у межах кімнати.

Формування мислення. У дошкільному віці взаємодіють три основні види мислення: наочно-дієве, наочно-образне та словесно-логічне.

Особливість наочно-дієвого мислення - практична дія, що виконується методом спроб та помилок. Це відкидання неправильних варіантів дій та фіксацію правильних, результативних. Наочно-дієве мислення — основа становлення більш складних видів мислення.

На базі наочно-дієвого формується наочно-образне мислення, в якому вже недостатньо здійснювати спроби, а потрібно собі уявити правильний хід розв'язання завдання та включати у розв'язання наочно-дієвих завдань мовлення. Для розвитку наочно-образного мислення дошкільники з III навчаються виконувати наочно-образні завдання, які вже виконувалися в наочно-дієвому плані. Но дитині пропонують діяти не в реальній ситуації, а на основі картинки, на якій зображена ситуація.

Далі має бути розв'язання завдань, де потрібно визначити, що відбулося спочатку, що потім, чим закінчилося (тобто часових зв'язків). Доцільно створювати ситуації, в яких послідовність подій порушується. Дорослі доводять до свідомості дітей послідовність подій. Це закріплюється і в роботі з картинками.

Особливе значення мають спостереження за послідовністю та причинністю явищ у природі й дитині пропонується розкласти серії

картинок, що зображують їх послідовність.

Для формування елементів абстрактно-логічного мислення у дошкільників з ІІІ важливо навчати їх групувати, класифікувати предмети. Спочатку групування предметів слід проводити за зразком: наприклад, посуд — одяг; меблі — одяг; транспорт — меблі і т. д. Одержані групи предметів необхідно назвати узагальнювальним 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. Важливо замінювати звичні предмети чи їх зображення на нові чи доповнювати новими.

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.

Особливе місце в процесі ознайомлення дошкільників з ІІІ з навколишньою дійсністю відводиться формуванню уявлень про соціальні явища.

Інтелектуальний розвиток дитини з ІІІ передбачає і цілеспрямовану роботу з розвитку в неї мовлення. Для підготовки дитини з ІІІ до шкільного навчання дуже важливо навчити виконувати дії за словесними інструкціями. Використання складної інструкції потрібно вводити поступово, розкладаючи на частини. Поступово інструкція має ускладнюватися і включати назви не лише предметів та дій, а й назви властивостей, відношень, порядок дій. Якщо виникають труднощі, слід використовувати наочні засоби — зразок, показ, жест.

Запитання і завдання:

1. Що необхідно зробити, аби налагодити емоційний контакт із дошкільниками з ІІІ?
2. Як забезпечити можливість засвоєння дошкільниками з ІІІ суспільного досвіду, необхідного для їхнього розвитку?
3. Обґрунтуйте значення і послідовність навчання дошкільника з ІІІ дій за словесною інструкцією.
4. Відтворіть основні психолого-педагогічні рекомендації щодо розвитку в дошкільників з ІІІ: сприймання та уявлення; уваги та пам'яті; наочно-дієвого мислення.
5. Чи можливий розвиток у дошкільників з ІІІ абстрактно-логічного

мислення? Яку роль у цьому процесі відіграє наочно-образне мислення і розвиток мовлення дитини? Наведіть приклади ігор, за допомогою яких послідовно розвиваються різні види мисленнєвої діяльності.

Форма контролю: усна, тезисні відповіді, складання карти знань.

Тема 1.4. Характеристика учнів з інтелектуальними порушеннями спеціального/інклюзивного ЗДО та ЗЗСО.

План

I. Психологічні особливості та корекція недоліків розвитку дітей з резидуальною деменцією.

II. Психологічні особливості та корекція недоліків розвитку дітей з плинною деменцією.

Рекомендована й використана література:

1. Матвєєва М. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: навчально-методичний посібник / М.П. Матвєєва, 253 С.П.Миронова. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 2005. – 164 с.

2. Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності : підручник / С.П. Миронова. – Кам'янець Подільський : Кам'янець Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – 260 с.

3. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник / О. Б. Нагорна. – Рівне, 2016. – 141 с. Друге видання.

4. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В.М.Синьов, М. П. Матвєєва, О.П. Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359 с.

Завдання:

1. За літературними джерелами опрацювати питання, зробити анотації на тему «Психологічні особливості та корекція недоліків розвитку дітей з резидуальною деменцією».

2. За літературними джерелами опрацювати питання, зробити анотації на тему «Психологічні особливості та корекція недоліків розвитку дітей з плинною деменцією».

Короткий теоретичний коментар.

I. До резидуальних видів розумової відсталості належить травматична деменція, яка виникає внаслідок важкої черепно-мозкової травми (ЧМТ) у віці після трьох років. ЧМТ може призвести до різних наслідків: порушень емоційно-вольової сфери при збереженому інтелекті, затримки психічного розвитку, випадіння однієї з пізнавальних функцій тощо. І лише в особливо складних випадках фізична травма мозку викликає розумову відсталість.

Діти з травматичною деменцією є найбільш інтелектуально

збереженими серед учнів спеціальних шкіл. Актуалізувати свій розумовий потенціал їм дуже важко. Причина цього - церебрастенічний синдром з високою виснажливістю та вразливістю нервової системи.

Пороги чутливості у дітей з травматичною деменцією знижені. Подразники високої та середньої інтенсивності вони сприймають як надмірні. Такі учні дуже погано зносять фізичний дискомфорт — несвіже повітря, холод, спеку, шум тощо; швидко втомлюються від розумової праці та монотонних видів діяльності. Наростання втоми зумовлює появу неприємних відчуттів, запаморочення, нудоти, головного болю. Все це викликає роздратування, емоційну нестабільність, вередливість, сприяє формуванню таких якостей: образливість, схильність до симуляції та ухиляння від навчального навантаження.

Учні з травматичною деменцією часом спроможні виконати порівняно складне завдання розумового характеру, а іноді — відчувають великі труднощі за потреби запам'ятати матеріал, відтворити завчене, зосередитись, контролювати власні дії.

Тактика вчителя в роботі з дітьми, які перенесли травми головного мозку, полягає в тому, щоб запобігати їх перевантаженню у навчанні. Таким дітям дають завдання, менші за обсягом, для попередження можливого виснаження, втоми, нападів головного болю. Додаткові заняття їм протипоказані й навіть шкідливі, оскільки можуть призвести до ще більшої виснажливості, погіршення фізичного стану і разом з тим — ще більшого відставання у навчанні.

Якщо вчитель побачив, що учень більше не сприймає матеріал, неуважно слухає — це має бути для нього сигналом того, що дитина дуже втомилася. У такому разі не потрібно примушувати її працювати, оскільки це лише погіршить її стан. Найнеобхіднішим у цьому випадку є відпочинок. Школярі з діагнозом "травматична деменція" погано зносять трудомісткі інтелектуальні навантаження, які потребують тривалої зосередженості уваги, запам'ятовування.

До резидуальної належить також деменція, що виникла внаслідок менінгоенцефалітів. Наслідки перенесення запалення оболонок або речовини головного мозку в період після двох-трьох років можуть бути різними: від незначних, ледь помітних відхилень у психіці до загальної інтелектуальної недостатності.

Провідним дефектом при зазначеному виді резидуальної деменції є порушення мотиваційного та організаційного компонентів розумової діяльності. В учнів спостерігається брак інтересу до навчання й пізнання, байдужість до оцінок, намагання уникати інтелектуальної праці. Вони не прагнуть заслужити похвалу, не хвилюються через зауваження чи покарання.

Діти часто не завершують виконання завдання, забувають його мету, відмовляються від нього при виникненні труднощів, вдаються до хитрощів (списують, чекають підказок та ін.), аби тільки не докладати власних зусиль. Тому вони часто засвоюють навчальний матеріал поверхово, формально, без належного осмислення.

В учнів з таким діагнозом органічні потреби переважають над соціальними, що породжує формування патологічних потягів — гіперсексуальності, обжерливості, дромоманії, kleptomанії тощо.

Основним завданням у роботі з такими дітьми є виховання соціальних потреб, інтересів, а також формування цілеспрямованості діяльності, довільності поведінки, самоконтролю. За ними потрібен постійний контроль, завдяки якому можна було б запобігти порушенням моральних і правових норм та ухилянню від навчальної діяльності й не допустити їх.

Появі шкідливих звичок та патологічних потягів легше запобігти, ніж потім з ними боротися. Дозвілля дітей з деменцією, що виникла внаслідок менінгоенцефалітів, необхідно заповнювати дорученнями, іграми, гуртковою роботою. Особливо важливим є виховання звички до здорового способу життя, формування уміння структурувати свій час, заповнювати його соціально схваленими справами.

II. До другої групи учнів, чия розумова відсталість виникла на більш пізніх, ніж при олігофренії, етапах розвитку, належать діти з плинною деменцією. При педагогічній роботі з цими учнями слід пам'ятати, що хвороба у таких дітей триває. Тому вони потребують лікування. Хвороба постійно негативно впливає на їхній інтелектуальний потенціал. Педагог постійно повинен орієнтуватися на динаміку розумових можливостей учня та спрямовувати корекцію на створення умов, які сприяли б розвитку та сповільненню темпів психічної деградації. Плинна деменція характеризується чергуванням періодів загострення - рецидивів хвороби - та періодів ремісії. Це означає, що психічний стан та розумові можливості дитини можуть то покращуватись, то погіршуватись. Постає завдання не стільки розвивати дитину, скільки утримування її від регресу. Якщо деградація відбувається швидше, то така дитина не зможе засвоїти і програми спеціальної школи. Ризик рецидиву хвороби особливо підвищується у кризові періоди психічного розвитку індивіда, а також за наявності психотравмуючих ситуацій.

Гідроцефалія, як один із видів плинної деменції. Негативно позначається на розвитку та функціонуванні кори ГМ, що зрештою може призвести до інтелектуальної неповноцінності.

Діти з деменцією, що виникла внаслідок гідроцефалії, швидко втомлюються як від розумових, так і від фізичних навантажень, їм

протипоказані рухи, пов'язані з нахилами голови та тулуба. Загострення хвороби супроводжується сильними головними болями та іншими розладами. Хворі можуть бути розгальмованими або торпідними.

Психологічні особливості гідроцефалів - збереженість механічної пам'яті, що, в свою чергу, створює умови для формування досить об'ємного експресивного (активного) словникового запасу. Діти часто використовують терміни, словосполучення, фрази, а іноді й досить складні граматичні конструкції, значення яких не розуміють.

Швидке механічне засвоєння навчального матеріалу перешкоджає його осмисленню. Здобуті знання не можуть бути використані на практиці, перетворюються у мертвий вантаж. Педагогу слід організувати процес засвоєння навчального матеріалу таким чином, щоб його осмислення, розуміння випереджало запам'ятовування. Для учнів з гідроцефалією важливим є також щадний режим, обмеження розумового та фізичного навантаження, спеціальний добір фізичних та трудових завдань, які б виключали нахили голови та тулуба.

ЦНС дитини також може бути уражена ревматизмом. Характерна ознака поведінки при цьому захворюванні є гіперкінези — насильницькі рухи, які виникають через мимовільне, попри бажання дитини. Гіперкінези виникають у разі сильного напруження, хвилювання або при наростанні втоми. Чим більше дитина намагається контролювати себе, стримувати, тим більш виразними стають скорочення. Зовні це схоже на кривляння. Якщо вчитель робить зауваження, дитина ще більше напружується, і гіперкінези стають ще виразнішими.

Нервова система учня з ревматизмом ГМ дуже виснажлива і чутлива. Наслідки - швидка втомлюваність, занижена самооцінка, високий рівень тривожності. Такі діти стараються виконувати усі вимоги вчителя, проте у них не завжди це виходить, їхні інтелектуальні можливості є дуже обмеженими. Спостерігається слабкість уваги, пам'яті, несформованість операцій мислення. У зв'язку з нездатністю до тривалого розумового напруження, темп засвоєння знань дуже повільний.

Основним завданням корекційної роботи з такими учнями є зниження рівня тривожності, зміцнення нервової системи, формування навичок розслаблення, зниження напруження м'язів.

Найкращим засобом впливу на таких дітей є витриманість, спокій педагога. Поява гіперкінезів — ознака того, що учневі необхідно відпочити, заспокоїтись. Учні з ревматизмом можуть потребувати допомоги психолога щодо формування навичок релаксації.

Все частіше зустрічаються діти зі спадково зумовленими хворобами, такими як епілепсія та шизофренія. Спадково передається не сама по собі

хвороба, а лише ризик захворювання, підвищена готовність до приступів, яка може реалізуватися під впливом зовнішніх несприятливих чинників. Епілепсія та шизофренія не обов'язково супроводжуються інтелектуальною неповноцінністю. Все залежить від часу вияву перших симптомів та від темпів розвитку хвороби, частоти і тривалості рецидивів. Якщо хвороба виявилась у пізньому віці та її загострення бувають не часто, то пізнавальна сфера залишається неушкодженою. При ранньому вияві хвороби і частих приступах інтелектуальна деградація відбувається настільки швидко, що вже в молодшому шкільному віці дитина неспроможна вчитися навіть за програмою спеціальної школи.

Епілептична деменція виникає через епілептичні приступи, які негативно позначаються на функціонуванні кори головного мозку. Не всякий судомний приступ є ознакою епілепсії. Судомні приступи можуть бути зумовлені різними причинами: нестачею кальцію, незадовільним кровопостачанням кори головного мозку, фізичними травмами, пухлинами мозку тощо. Епілептичний приступ може виникати сам по собі, а може бути спровокований високою температурою, психотравмуючою ситуацією, монотонними одноманітними подразниками тощо.

При епілептичній хворобі мають місце специфічні особливості мислення, емоційної сфери, особистості загалом, які виявляються в загальній психічній застиглоті, в'язкості полярності емоцій (поєднання схильності до лагідності зі злопам'ятністю і мстивістю), виразній напруженості афекту з легко виникаючими спалахами гніву.

Темпи розумової та практичної діяльності дітей з епілептичною деменцією надмірно сповільнені. Вони повільно рухаються, їдять, одягаються, читають, пишуть, рахують, ретельно й охайно виконуючи завдання. При цьому вони не можуть припинити не завершений вид роботи для того, щоб перейти до іншого. У їх діяльності часто спостерігаються стереотипії, персеверації — багаторазове повторення того самого елемента і неможливість перейти до наступного. Складним та виснажливим для них є і процес запам'ятовування. Мовлення характеризується олігофазією (бідністю). Їм важко підбирати потрібні слова, тому в їхньому мовленні багато додаткових слів таких, як "ну", "це". Таким дітям важко здійснювати розумові операції порівняння, абстрагування та узагальнення через те, що вони фіксуються на неістотних деталях, не виокремлюючи головного.

Інертність позначається і на розвитку емоційної сфери епілептиків. У них переважає дисфоричний - пригнічений настрій, їм властива злопам'ятність, ревнивість, педантичність, підозріливість. Для них характерні періодичні зміни настрою, капризність, роздратованість, невдоволеність, нічні жахи. Іноді такі учні зациклюються на негативних переживаннях і

таким чином підвищують їхню інтенсивність аж до агресивності.

У дітей з епілептичною деменцією часто стосунки у колективі не складаються у зв'язку з характерними для них непопулярними особистісними якостями.

При організації корекційної роботи з учнями, хворими на епілепсію, слід враховувати властиву їм охайність та ретельність.

Шизофренічна деменція - це інтелектуальна деградація, яка виникає під впливом однойменної спадкової психічної хвороби. Термін "шизофренія" у перекладі означає "розщеплення розуму".

Мислення дитини з Ш. виявляється відірваним від реальності. Вона може легко здійснювати арифметичні операції з багатоцифровими числами і не розв'язати елементарної задачі, не скласти картинку, розрізану на дві частини. Психічний стан дитини з шизофренічною деменцією, зокрема її пізнавальна активність є дуже нестабільною. В один період такий учень видається адекватним і навіть цілком розумним, а в інший — повністю дезадаптованим; то він несподівано легко розв'язує складну задачу, то не може справитися з дуже простим завданням.

При шизофренії сповільнено формуються моторика, навички самообслуговування. Дитина стає незграбною, безпорадною, а з часом і неохайною, байдужою до фізичного дискомфорту.

У дітей з шизофренією може спостерігатися феноменальна пам'ять, здатність виділяти незвичні, нетрадиційні ознаки в предметах та явищах навколишнього середовища, химерність мовлення — довільна маніпуляція голосовими характеристиками (інтонацією, темпом, гучністю), термінами, граматичними конструкціями.

На формування характеру впливає властива хворим на шизофренію аутичність — відчуженість від зовнішнього світу, коли дитина живе у власних фантазіях, які для неї стають реальнішими, ніж життя. Вони мають схильність до резонерства, манірності, фантазування; прагнення до усамітнення, іноді — уникнення ситуацій спілкування і страх міжособистісних контактів. Емоційна холодність, несформованість співпереживання, співчуття, а також наявність агресії, спрямованої як на інших, так і на себе.

У відповідь на зауваження, похвалу та інші види стимуляції з боку вчителя, м.б. повна байдужість, або загострення чутливості.

Дітей з шизофренічною деменцією необхідно постійно заохочувати до активної взаємодії з оточенням, не дозволяти їм зосереджуватись на виконанні окремих абстрактних, позбавлених зв'язку з реальним життям операцій, спонукати до спілкування з однолітками, до виконання практичних дій з самообслуговування, фізичної праці. У випадку появи ознак загострення

хвороби слід рекомендувати батькам звернутись з дитиною до лікаря-психіатра.

Запитання і завдання:

1. У чому полягають особливості пізнавальної діяльності дітей із травматичною деменцією і як вони враховуються в освітньому процесі?

2. Які сфери особистості виявляються найбільш ураженими у дітей з післяменінгоенцефалітною деменцією? На що слід індивідуалізовано спрямувати корекційну роботу з такими дітьми?

3. У роботі з якою категорією учнів спеціальної/інклюзивної школи особливо важливим є контакт педагога, психолога і лікаря? Чим це пояснити? Яких психолого-педагогічних рекомендацій необхідно дотримуватися у роботі з такими дітьми?

4. Охарактеризуйте індивідуально-типологічні особливості дітей з різними видами плинної деменції.

Форма контролю: усна, усне міркування щодо напрямків і методів корекційно-розвивальної та навчально-виховної роботи.

Тема 1.5. Психологічна характеристика пізнавальної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями та її корекція.

План

I. Методичні рекомендації щодо характеристики та аналізу шляхів сприймання простору і часу учнів з інтелектуальними порушеннями.

II. Корекція недоліків сприймання учнів з інтелектуальними порушеннями.

Рекомендована й використана література:

1. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В.М.Синьов, М. П. Матвєєва, О.П. Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359с.

2. Спеціальна психологія. Тексти: Ч. 1 / За ред. М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової. — Кам'янець-Поділ.: Інформ.-вид. відділ Кам'янець-Подільськ. держ. ун-ту, 1999. — 158 с.

3. Спеціальна психологія. Тексти: Ч. 2/Заред.М.П.Матвєєвої,С.П.Миронової. —Кам'янець-Поділ.: Інформ.-вид. відділ Кам'янець-Подільськ. держ. ун-ту, 2001. — 142 с.

4. Стадненко НМ., Матвєєва МЛ., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології / За заг. ред. Н.М. Стадненко. — Кам'янець-Подільський: Інформ.-вид. відділ Кам'янець-Подільськ. держ. ун-ту, 2002. — 200 с.

5. Хохліна ОЛ. Розумово відстала дитина // Діти з особливими потребами: Поради батькам. — К.: Наук, світ, 2004. — С. 151—169.

Завдання:

1. Підготувати конспект до теми.

2. Скласти карту методичних рекомендацій щодо характеристики та аналізу шляхів сприймання простору і часу учнів з інтелектуальними порушеннями.

3. Скласти таблицю «Корекція недоліків сприймання учнів з інтелектуальними порушеннями».

Короткий теоретичний коментар.

І. Сприймання простору і часу - це складні види перцептивної діяльності, які формуються у практичній діяльності завдяки узгодженій дії усіх аналізаторів. Окремого органу для сприймання простору та часу в людини немає.

У сприйманні простору розрізняють відображення просторових відношень власного тіла, простору як такого і проекції простору на площину.

Навіть за нормального онтогенезу вміння відображати просторові відношення виникає порівняно пізно — наприкінці дошкільного віку. У розвитку просторового гнозису виділяють етапи, пов'язані з появою у дитини активного переміщення у просторі; опанування предметними діями; засвоєнням мовлення, що дає можливість відображати та узагальнювати в слові просторові категорії.

Ці самі етапи, пізніше, проходять діти з ІІ. Незграбність та недостатня координація рухів, труднощі опанування предметними діями, загальне недорозвинення мовлення, властиві дітям з ІІ, негативно позначаються на формуванні сприймання й уміння орієнтуватись у просторі. Молодші школярі з ІІ не розрізняють напрями вгорі, вниз, справа, зліва, посередині, між, перед, позаду, плутають їх між собою, не володіють відповідними прийменниками та прислівниками. Діти з ІІ не вміють правильно одягтися, взутися через те, що не можуть визначити перед в одязі, співвіднести праву-ліву ногу з правим-лівим черевиком. Їм важко орієнтуватись у приміщенні школи, знайти свій клас, парту. На початку навчання у них може не бути навички спрямованості перцептивної дії зліва направо, замість якої спостерігається або хаотичність, або дзеркальність (справа наліво) сприймання. Це зумовлює труднощі формування умінь читання і письма, ускладнює розуміння пояснень з опорою на наочність. Дітям важко навчитися орієнтуватись у книжці, зошиті. Вони не можуть знайти потрібну сторінку, вправу в підручнику; можуть писати в зошиті з середини, з кінця аркуша, справа наліво. Їм важко дотримуватися рядка. Недорозвинення просторового гнозису призводить до труднощів формування правильного образу літери, гальмує процес формування навичок лічби та арифметичних дій з переходом через десятку, ускладнює розуміння та побудову висловлювань з використанням просторових граматичних конструкцій.

Здатність сприймати час у дітей із нормотиповим розвитком інтенсивно

формується завдяки регламентованому навчанню у школі. Виділяють сприймання побутового часу (сьогодні, завтра, вчора, дні тижня, періоди доби тощо), математичного (секунди, години, хвилини), історичного (минуле, теперішнє, майбутнє). У дітей-олігофренів це формується надзвичайно важко і характеризуються нестійкістю.

Усі види сприймання часу в дітей з ІІ виявляються недорозвиненими. Вони довго плутають поняття учора і завтра, вранці, по обіді та ввечері, дні тижня, не можуть визначити послідовність подій. Вони допускають грубі помилки, коли їм пропонують визначити тривалість певного проміжку часу, встановити, коли має минути певний час. Наприклад, інтервал у 10 секунд вони можуть оцінити як однохвилинний.

У зв'язку з труднощами сприймання історичного часу уроки історії для дітей з ІІ належать до розряду найскладніших. Учням спеціальної/інклюзивної школи важко уявити минуле, розмістити його події в певній послідовності. Вони плутають атрибути різних історичних періодів.

Недоліки сприймання часу позначаються на розумінні та побудові часових граматичних конструкцій.

ІІ. Корекція недоліків сприймання. Учитель повинен враховувати недостатність сприймання учнів з ІІ на уроках:

- вчити дітей орієнтуватись у шкільному приміщенні, за допомогою сталих орієнтирів визначати праву та ліву руку і відповідні напрями;
- надавати допомогу в користуванні зошитом та підручником - розкривати на потрібному місці, позначати крапкою початок письмової роботи;
- добирати наочність з невеликою кількістю нескладних для сприймання, добре знайомих об'єктів з виразними формами та контрастним яскравим забарвленням;
- виділяти більше часу для ознайомлення з навчальним матеріалом;
- керувати перцептивною діяльністю школярів за допомогою вказівних жестів та мовлення;
- не використовувати в поясненнях складних граматичних конструкцій;
- говорити підкреслено виразно у дещо сповільненому темпі.

Діти з ІІ мають дуже різний рівень сформованості сприймання. Можуть не розрізняти предмети за кольором, формою, величиною, погано орієнтуватись у просторі, не володіти перцептивними діями. Тому на етапі пристосування до дефекту необхідно провести діагностику індивідуальних особливостей сприймання кожного учня і на цій основі визначити шляхи та засоби корекції.

Власне корекція недоліків сприймання здійснюється шляхом його підпорядкування мисленню та мовленню. Завдяки цьому учні засвоюють

поняття вгорі, внизу, справа, зліва. Їм пропонують такі вправи: назвати предмети, що розміщені вгорі, над тобою, внизу, справа від тебе, зліва; сказати, де знаходиться певний предмет; показати на аркуші його ліву, праву, верхню, нижню частини, розташувати на ньому в певному порядку предметні картинки, букви, цифри. Важливо довести до свідомості учнів відносність напрямів простору, адже, якщо людина повертається, то ті предмети, що були від неї зліва, можуть опинитися справа.

Учнів слід навчити чітко розрізняти свої ліву та праву руки. Якщо у дитини закріплена звичка брати ложку, ручку, олівець у праву руку, їй для визначення правої та лівої сторін можна запропонувати уявити себе за обіднім столом і показати руку, яка тримає ложку. Ця рука і буде правою, а інша - лівою. Інший спосіб сформуванню умінь розрізняти ліву та праву руки - позначити одну з них стрічкою або браслетом. Через деякий час, у міру закріплення навички, браслет можна зняти, а для визначення правої сторони пропонувати дитині уявляти, на якій руці він був.

Дітей привчають до впорядкованого обстеження об'єктів зліва направо. Це важливо для запобігання дзеркальному письму. Дітям показують елементи букв, порядок їхнього написання та особливості з'єднання, порівнюють букви з подібними елементами але різним їх просторовим розташуванням.

Формування сприймання кольору проходить у такі етапи: розрізнення кольорів; упізнавання кольорів; називання кольорів; узагальнення уявлень про колір як ознаку предметів.

На першому етапі спочатку навчають розрізняти два кольори. Найкраще починати з ахроматичних — білого і чорного. Для цього використовують предмети, які відрізняються лише за цією ознакою.

Необхідно, щоб дитина навчилась розрізняти ці кольори не лише між собою, а й диференціювати їх від інших.

При формуванні сприймання кольору дитина має засвоїти не лише їхні назви, а й саме поняття колір. Дитина має знати, що білий, чорний - це кольори предмета, і вміти сказати, що буває чорним, а що - білим.

Переконавшись у міцності засвоєння цих понять, можна переходити до вивчення наступного кольору, наприклад, червоного. До набору з білих та чорних квадратів додають ще й червоні. Вивчення кожного нового кольору потребує все менше часу.

Формування сприймання форми починається з того, що увагу дітей привертають до об'єктів, одні з яких мають сталу форму, а інші, наприклад, рідина, пластилін, віск, такої форми не мають.

Усвідомлення цього факту досягається шляхом виконання відповідних практичних дій, спрямованих на зміну форми об'єктів з різними

властивостями. Наступним етапом є розрізнення об'ємних і плоских предметів. Дітям пропонують виконати з ними певні практичні дії (наприклад, обняти руками, накрити тканиною м'яч і обруч, коробку та аркуш паперу) та описати вербально результати цих дій. Таким чином визначаються ознаки відмінності між плоскими та об'ємними предметами.

Далі з дітьми можна розглянути лінії різного характеру (вертикальні, горизонтальні та косі; прямі, ламані та криві; замкнуті й незамкнуті тощо), а також кути. Діти мають знаходити кути у різних об'єктів і обводити їх рукою, малювати лінії та кути на папері. Після закріплення уявлень про кути можна переходити до вивчення плоских та об'ємних геометричних форм. Необхідно пояснити, що назви геометричних фігур часто визначаються кількістю кутів. Розглядаються і будуються в зошиті трикутник, чотирикутник, здійснюється класифікація фігур за формою.

Плоскі та об'ємні фігури варто засвоювати попарно - куб і чотирикутник, піраміда і трапеція, круг, куля, циліндр і конус, порівнюючи їх між собою, визначаючи спільне й відмінне. Наступним кроком є диференціація чотирикутників на паралелограми (квадрат, прямокутник, ромб) та трапеції.

Корекція недоліків сприймання розмірів та величини здійснюється у практичній діяльності, спрямованій на вимірювання. Спочатку дітям пропонують порівняти за розмірами шляхом накладання різноманітні предмети; формується уявлення про такі поняття, як ширший - вузький, вищий - нижчий, довший - коротший, товстіший - худіший.

Навчання грамоті є неможливим, якщо в учнів виявляється недостатньо сформованим фонематичний слух. Для його розвитку використовуються різноманітні логопедичні вправи, зокрема: повторення складів, що містять близькі за звучанням звуки, диференціація цих звуків у словах.

Основним засобом корекції недоліків сприймання є організація практичної діяльності, за допомогою якої дитина удосконалює перцептивні дії, а також виділяє певні ознаки навколишнього світу. Умовою корекційного ефекту практичних дій є використання словесного пояснення їхніх результатів самою дитиною. Великого значення у цьому процесі набуває збагачення пасивного та активного словника дитини термінами, що позначають сприйняті характеристики предметів.

У деяких учнів з ІІ спостерігаються більш грубі, порівняно з іншими однокласниками, порушення тих чи інших видів та властивостей сприймання. Такі діти потребують додаткових корекційних занять.

Запитання і завдання:

1. Поясніть найбільш загальні причини порушення сприймання у дітей з ІІ. Зверніть увагу на зв'язок сприймання з іншими психічними функціями.
2. Як недорозвинення зорового та слухового сприймання відображається

на навчальній діяльності учнів спеціальної/інклюзивної школи? Чи є ці порушення незмінними?

3. Охарактеризуйте особливості сприймання дітьми з ІІ просторових і часових ознак об'єктів та явищ. З чим пов'язані ці особливості?

4. Які завдання ставляться до розвитку сприймання у дітей з ІІ на різних етапах корекційної роботи? Підберіть ігровий та наочний матеріали:

а) для психолого-педагогічного вивчення сприймання кольору, розміру, форми, історичного часу та ін.;

б) для корекції сприймання першокласників з ІІ.

5. Які спільні ознаки в роботі з розвитку в дітей з ІІ різних видів сприймання — кольору, розміру, форми, простору, часу?

Форма контролю: письмова, тезисні відповіді, підготовка таблиць.

Тема 1.6. Особливості пам'яті у дітей з інтелектуальними порушеннями.

План

1. Особливості розвитку логічної осмисленої пам'яті у дітей з інтелектуальними порушеннями.

2. Відтворення засвоєного матеріалу дітьми з інтелектуальними порушеннями.

3. Корекція недоліків пам'яті у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Рекомендована і використана література:

1. Матвеева М.П., Миронова С.П. Корекційна робота у системі освіти дітей з вадами розумового розвитку. — Кам'янець-Поділ.: Інформ.-вид. відділ Кам'янець-Подільськ. держ. ун-ту, 2005. — 164 с.

2. Спеціальна психологія. Тексти: Ч. 1 / За ред. М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової. — Кам'янець-Поділ.: Інформ.-вид. відділ Кам'янець-Подільськ. держ. ун-ту, 1999. — 158 с.

3. Спеціальна психологія. Тексти: Ч. 2 / За ред. М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової. — Кам'янець-Поділ.: Інформ.-вид. відділ Кам'янець-Подільськ. держ. ун-ту, 2001. — 142 с.

4. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В.М. Синьов, М.П. Матвєєва, О.П. Хохліна. — К.: Знання, 2008. — 359с

Завдання:

1. Підготувати конспект до теми.

2. За літературними джерелами опрацювати питання, зробити анотації з теми «Особливості розвитку логічної осмисленої пам'яті у дітей з інтелектуальними порушеннями».

3. За літературними джерелами опрацювати питання, зробити анотації з теми «Відтворення засвоєного матеріалу дітьми з інтелектуальними

порушеннями».

4. За літературними джерелами опрацювати питання, зробити анотації з теми «Корекція недоліків пам'яті у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку».

Короткий теоретичний коментар.

I. Пам'ять - це форма психічного відображення дійсності, яка полягає у запам'ятовуванні, збереженні, забуванні та відтворенні минулого досвіду. Фізіологічною основою пам'яті є тимчасові нервові зв'язки у корі головного мозку, які можуть бути актуалізовані під впливом різноманітних подразників. До основних процесів пам'яті належать запам'ятовування, яке забезпечує закріплення нової інформації шляхом пов'язування її з попереднім досвідом, зберігання-забування, відтворення.

Діти з ІІІ не володіють мнемічною дією: вони не знають, що треба робити, аби запам'ятати, не користуються мнемічними прийомами. Завдання запам'ятати 10 предметних зображень не спонукає учнів з ІІІ називати їх, тоді як дошкільники з нормотиповим психофізичним розвитком вже володіють цим прийомом.

Ще гірше в учнів з ІІІ розвинена логічна осмислена пам'ять. Вони не намагаються зрозуміти зміст того, що запам'ятовують, не здійснюють спроб систематизувати певним чином матеріал для полегшення засвоєння. Їм здається, що механічно зазубрити текст легше, ніж осмислити його. Це призводить до формального заучування матеріалу без розуміння його змісту. Формальне запам'ятовування є дуже шкідливим, оскільки засвоєна у такий спосіб інформація не може бути використана у практиці, служити основою для розвитку. Логічно структуровану, доступну розумінню інформацію учні з ІІІ засвоюють краще, ніж матеріал, позбавлений логічних зв'язків. Взагалі рівень конкретності матеріалу істотно впливає на якість запам'ятовування: слова, що позначають конкретні предмети, діти засвоюють краще, ніж абстрактні та узагальнені; прості речення без складних граматичних конструкцій запам'ятовуються краще, ніж ті, що містять звороти, порівняння.

II. Відтворення — це процес пам'яті, який полягає в актуалізації матеріалу, що запам'ятовувався. Відтворення може бути мимовільним, тоді це пригадування окремих фрагментів минулого досвіду під впливом певних зовнішніх обставин. Довільне відтворення полягає в цілеспрямованому, логічному, послідовному викладі інформації індивідом.

Особливості відтворення при розумовій відсталості залежать від того, як матеріал запам'ятовувався. При довільному заучуванні відтворення виявляється більш-менш логічним, послідовним та повним, а при мимовільному — безсистемним, фрагментарним, хаотичним. Проте в учнів з ІІІ мимовільне відтворення часто замінює довільне. Тоді пригадування

навчального матеріалу виявляється позбавленим послідовності. Наприклад, діти можуть почати переказувати текст з середини, а потім повернутись до його першої частини, у процесі переказу втрачати думку і згодом повертатись до неї, повторювати сказане декілька разів, а якусь важливу частину інформації не згадати зовсім. Під час відтворення школярі з ІІІ схильні вносити в текст, що запам'ятовувався, дані, яких у самому тексті не було й які до нього не мають ніякого відношення, можуть бути хибними й недоречними, такими, що руйнують логіку. На актуалізацію засвоєного матеріалу часто впливають сторонні подразники. Наприклад, в експериментальній ситуації з десяти запропонованих слів учні з інтелектуальними порушеннями відтворюють 3-5; при цьому деякі з них повторюють декілька разів, деякі спотворюють або замінюють близькими за звучанням або значенням. А крім цього, до запропонованого ряду слів додають свої, які позначають предмети, що їх оточують.

У процесі відтворення учні з ІІІ не схильні самостійно користуватися планом або якимось іншим матеріалом (опорними словами, картинками, схемами тощо), який допомагає дотримуватися повноти, логіки та послідовності викладу.

ІІІ. Корекція недоліків пам'яті. Успішність навчання залежить від якостей пам'яті дитини. Заучений напам'ять матеріал ще не є привласненим, оскільки не гарантує успішного його використання на практиці.

У дітей з ІІІ є тенденція до формального зазубрювання. Знання, здобуті у такий спосіб, виявляються поверховими, недієвими і, зрештою, непотрібними. Учні з ІІІ не спроможні своїми словами відтворити навіть той навчальний матеріал, який добре розуміють. Тому спочатку необхідно домогтись осмисленого засвоєння знань дітьми з ІІІ, а потім уже заучування їх напам'ять.

Враховуючи слабкість пам'яті учнів з ІІІ, необхідно спочатку створити умови для полегшення цього процесу. Інформацію подавати малими порціями, задіювати максимально можливу кількість аналізаторів при сприйманні, новий матеріал пов'язувати з досвідом дитини, організовувати різноманітні форми повторення. Повторення для дітей з ІІІ посідає особливе місце. Діти повторюють одразу після заучування, на початку і в кінці чверті.

Мимовільне запам'ятовування дітей-олігофренів є дуже слабким і погано піддається корекції.

Завдання корекції недоліків пам'яті - формування раціональних прийомів запам'ятовування та відтворення, розвиток довільності цих процесів, підпорядкування пам'яті мисленню.

Учитель повинен не просто дати дітям завдання вивчити напам'ять, а навчити, як це можна зробити, як полегшити цей процес шляхом активного

повторення, групування матеріалу, складання плану, виділення головного, встановлення логічних та образних зв'язків. Запам'ятовування тексту, таблиці множення, граматичного правила, вірша потребують різних прийомів.

Повторення — це відтворення знань та умінь з метою полегшення їх засвоєння. Воно має велике значення для точності й міцності запам'ятовування та тривалості зберігання.

Для якісного запам'ятовування учням з ІІІ потрібна значно більша кількість повторень. Перші відтворення дітей характеризуються неточністю, хаотичністю, помилковими привнесеннями. Ці помилки виявляються дуже стійкими - діти тривалий час при відтворенні не виправляють їх.

Повторюючи матеріал, діти з ІІІ не перевіряють себе, не зосереджують уваги на тих місцях, які погано або неправильно запам'ятали. Вони повторюють весь матеріал від початку до кінця багато разів, не виявляючи, яка частина матеріалу засвоєна краще, а яка гірше, на запам'ятовування чого треба докласти більше зусиль. Впізнання діти приймають за запам'ятовування.

Умова ефективності повторення - урізноманітнення його способів. Вивчаючи якесь правило правопису, діти повинні не лише повторювати його за підручником, а й добирати самостійно відповідні приклади, знаходити у тексті слова, написані за цим правилом; текстову інформацію можна повторювати шляхом перечитування, складання плану, пошуку відповідей на запитання тощо.

Важливо навчити дітей з ІІІ повторювати матеріал не тільки весь у цілому, до чого вони завжди вдаються, а й частинами або комбіновано. Цими двома способами їм користуватися дуже важко. Оскільки вони погано виокремлюють смислові зв'язки, не вміють поділяти текст на смислові частини. Учнів треба вчити самостійно перевіряти міцність засвоєння, визначати, що запам'яталося краще, а що варто ще раз повторити.

У дітей з ІІІ гальмування під впливом повторень настає швидше, ніж у нормотипових. Тому організація повторення потребує особливої уваги педагога.

Забування вивченого особливо інтенсивно відбувається одразу після заучування, а далі його темп сповільнюється. Щоб запобігти забуванню, треба організувати повторення одразу після заучування.

На повторення вивченого у навчальних спеціальних програмах виділяється багато часу. Діти займаються повторенням на початку і наприкінці чверті та навчального року, повторюють щойно засвоєний матеріал, а також той, що вивчався давно, але потрібен для опанування нової теми.

Запитання і завдання:

1. Чому в дітей з ІІ діагностують серйозні порушення пам'яті? Назвіть ці порушення. З якою особливістю вищої нервової діяльності, як первинною ознакою дефекту, пов'язані недоліки пам'яті дітей-олігофренів?

2. Назвіть і поясніть особливості розвитку логічної осмисленої пам'яті у дітей з ІІ.

3. Підберіть невеличкий, доступний розумінню учня з ІІ спеціальної школи І ступеня текст. Уявіть, що ви його прочитали учневі, і спробуйте навести приклад відтворення цього тексту учнем. Які особливості відтворення інформації, характерні для дітей з ІІ, ви будете ілюструвати у своєму прикладі?

4. Сформулюйте основні психолого-педагогічні рекомендації щодо корекції у дітей з ІІ мнемічних процесів: запам'ятовування; збереження; відтворення.

Форма контролю: письмова, усна, тезисні відповіді.

Модуль ІІ

Тема 2.1. Особливості мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями.

План

1. Особливості видів мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями.

2. Корекція недоліків мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Рекомендована і використана література:

1. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – 312 с.

2. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник / В. М. Синьов. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. Частина І. – 238 с.

3. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / В. М. Синьов. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Частина ІІ: Навчання і виховання дітей. – 224 с.

4. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталого дитини: Підручник. — К.: Знання, 2008. — 359 с.

Завдання:

1. Теоретично опрацювати теми за планом лекції.

2. Проаналізувати особливості видів мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями.

3. Підготувати конспект корекційного заняття з корекції недоліків

мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Короткий теоретичний коментар.

I. Особливості видів мислення. Виділяють три види мислення. Спочатку виникає наочно-дієве мислення - здатність встановлювати властивості та зв'язки предметів і явищ у практичній діяльності з ними, далі формується наочно-образне мислення - оперування образами предметів, і насамкінець вербально-логічне — оперування поняттями.

При III усі види мислення — наочно-дієве, наочно-образне та вербально-логічне — виявляються недорозвиненими. У дітей з III є відносна збереженість практичного інтелекту. Вони можуть розв'язувати проблемні ситуації на рівні практичної дії. Но вони сприймають ситуацію цілісно, не виділяють з неї істотних ознак, не усвідомлюють повноцінно результатів своєї діяльності, не можуть їх вербалізувати, не можуть самостійно перенести засвоєний спосіб на аналогічну ситуацію.

Однією з причин низької ефективності наочно-образного мислення дітей з III є властива їм неточність, бідність та інертність уявлень про предмети й явища навколишнього середовища. Не можуть подумки якісно оперувати образом предмета - перевертати його, виділяти окремі частини та істотні властивості, абстрагуватись від неістотних. Не можуть скласти зображення предмета з окремих частин, впізнати предмет за словесним описом, зрозуміти зміст сюжетної картини, оповідання.

Метод спроб і помилок в учнів з III є найпоширенішим способом виконання дії. Він полягає у перевірці усіх можливих варіантів поєднання частин. Дитина може виявити властивості предмета лише шляхом практичної дії з ним.

Використання способу примірювання означає, що дитина вже може робити окремі розумові дії подумки. Тут спроби і помилки поєднуються із зоровим співвіднесенням.

Метод зорового співвіднесення дає дитині змогу знаходити рішення з першого разу, без спроб.

Діти з III, розглядаючи картину, не бачать взаємозумовленості в діях зображених об'єктів, не виділяють суттєвого, не абстрагуються від неістотних, другорядних деталей, сприймають картину хаотично, часто відволікаючись від її сюжету. Передаючи зміст картини не висувають ніяких гіпотез, а називають зображені предмети та дії. Для активізації мислення цих дітей потрібні стимулювальні запитання. Проте, відповідаючи на них, діти не враховують зображеної ситуації. Діти бачать зображені предмети не одночасно, а послідовно. Об'єктом сприймання при цьому є не сюжет у цілому, а окремі предмети. Їм не вдається встановити смисловий зв'язок між ними.

Дітям з ІІІ важко сприймати картини із зображенням переживань людей. Здебільшого вони лише вказують на міміку героїв. Діти не прагнуть дізнатися назву картини, самотійно не співвідносять назву картини з її змістом.

Через недостатність наочно-образного мислення в учнів з ІІІ спостерігаються труднощі в уявленні окремих предметів та ситуацій за словесним описом. Певною мірою усунути ці труднощі можна за допомогою наочності.

У дітей-олігофренів наочно-образне мислення з'являється і розвивається завдяки спеціальному навчанню лише у шкільному віці. Збільшується повнота аналізу об'єктів, удосконалюються прийоми наочного мислення, підвищується роль уяви тощо. Відставання у розвитку наочно-образного мислення в учнів з ІІІ спостерігається і в старших класах.

Вербально-логічне мислення, яке потребує оперування поняттями, у дітей з ІІІ виявляється найбільше недорозвиненим. Завдяки спеціальному навчанню вдається сформулювати лише елементарні його форми. Можливості використання певного поняття обмежені вузьким колом завчених ситуацій. Через недостатність операцій узагальнення та абстрагування повноцінні поняття в учнів з ІІІ не формуються. Навіть у старших класах вони не вміють встановлювати аналогії та інші системні зв'язки, не розуміють прихованого змісту сюжетних картин, метафор, прислів'їв, оповідань, не можуть визначити мотиви вчинків персонажів, не розуміють прихованого змісту, тому сприймають буквально метафори та прислів'я. Старшокласники можуть правильно пояснити лише ті прислів'я та метафори, значення яких їм уже пояснив педагог.

У школярів з ІІІ, особливо молодшого шкільного віку, є значні труднощі в розумінні причинно-наслідкових залежностей. Усі учні нечітко диференціюють причину і наслідок, у них недорозвинена здатність до узагальнення та конкретизації закономірних причинних зв'язків між явищами. Коли в учнів з ІІІ є деякі знання про певні явища, але вони мають невизначений, дифузний характер, діти не можуть відтворити, відібрати ті з них, які безпосередньо пов'язані з завданням. У тих випадках, коли у дітей з ІІІ немає знань про фізичне явище, пов'язане з завданням, сприймання предметів, маніпулювання ними не допомагають їм правильно відповісти на запитання.

Причинно-наслідкове мислення учнів - встановлення причинно-наслідкових зв'язків з опорою на наочний матеріал. Старші школярі з ІІІ часто причинний зв'язок замінюють тавтологією, вдаються до опису явища замість пояснення його причин, плутають причину і наслідок. Якщо причинно-наслідкові зв'язки становлять ланцюг залежностей, то учні

спроможні виділити лише один із них. На причинне мислення впливають й особливості активізації минулого досвіду дітьми з ІІ. Активізація неадекватних знань ускладнює виконання завдання. Розкриваючи причинно-наслідкові зв'язки, діти з ІІ використовують асоціації, які не мають прямого відношення до конкретного явища. Навчально-виховна робота істотно впливає на розвиток причинно-наслідкового мислення дітей-олігофренів.

Недостатність вербально-логічного мислення позначається на процесі інтеріоризації розумових дій дитини у внутрішній план. Це видно при навчанні дітей з ІІ математики. Учні з великими труднощами опановують усну лічбу, здійснюють обчислення на пальцях або за допомогою лінійки. Украв складним є для них розв'язування арифметичних задач. Вони самостійно не можуть проаналізувати умови, визначити спосіб розв'язання, схильні уподібнювати один тип задачі іншому.

Діти з ІІ для відтворення правила змушені його вивчити напам'ять, а користуватися ним можуть лише безпосередньо після заучування. При написанні диктанту вони не можуть самостійно визначити, в якому місці яке граматичне правило необхідно застосовувати.

Недорозвинення вербально-логічного мислення виявляється також у труднощах робити висновки, доводити чи спростовувати, узагальнено передавати зміст тексту.

Навіть на кінець навчання у випускників спостерігається істотне недорозвинення вищих форм мислення.

ІІ. Корекція недоліків мислення. Свідоме засвоєння знань залежить від наявності в учнів з відповідної мотивації. На уроці важливим є забезпечення пізнавальної активності кожного учня. Головним завданням корекційної роботи є виховання бажання знаходити правильну відповідь, долати труднощі розумового і практичного характеру, відчувати свою спроможність.

З цією метою використовуються такі прийоми: особливо цікава, емоційно насичена форма викладу матеріалу; вживання доступної розумінню лексики та граматичних конструкцій; урізноманітнення завдань; надання переваги діалогічним формам спілкування над монологічними. До них додаються ще й такі умови: актуалізація досвіду та уявлень самої дитини щодо теми, яка вивчається; пріоритетність проблемних ситуацій на уроці, коли діти не одержують готових знань, які залишається лише запам'ятати, а здійснюють під керівництвом педагога активний пошук, коли вчитель, удаючись до різних форм допомоги, поступово наближає учнів до правильної відповіді; створення умов для практичного експерименту, вияву творчості; стимуляція учнів до подолання перешкод, розумової діяльності через оцінку індивідуальних досягнень, через усвідомлення власного самовдосконалення.

Поширений спосіб заохочення до навчання шляхом наголошення на

значущості одержаних знань для майбутнього життя виявляється малоефективним, оскільки для дітей з ІІІ віддалені мотиви не є дієвими. Конкретність мислення учнів з ІІІ перешкоджає їм в усвідомленні потреби знань з тих чи інших розділів програми.

Пояснення мають бути максимально розгорнутими, конкретними, з використанням практичних дій та наочності. Новий матеріал повинен подаватися невеликими частинами з орієнтацією на звужену зону найближчого розвитку дітей.

Важливим засобом корекції недоліків мислення при розумовій відсталості є розвиток порівняння, оскільки ця операція, з одного боку, ґрунтується на аналізі, а з іншого — лежить в основі абстрагування та узагальнення. Дітей потрібно вчити користуватися критеріями аналізу та порівняння, виділяти та називати властивості об'єктів, розрізняти наочні та функціональні, головні та другорядні ознаки, визначати спільне у різному та відмінне у подібному. Процес порівняння полегшується введенням третього об'єкта, який за певним критерієм є схожим на один предмет і відрізняється від іншого.

Для розвитку аналізу та порівняння дітям з ІІІ необхідно пропонувати відповідати на запитання щодо властивостей предметів після виконання відповідних практичних дій, за допомогою яких ці властивості виявляються. Дитина має кожну операцію супроводжувати мовленням, пояснювати свої дії. Відповідні практичні дії мають виконуватися кожною дитиною. Демонстрація оперування з предметом і пояснення його властивостей учителем виявляються неефективними для корекції.

Учитель може пропонувати учням порівнювати різні об'єкти (літери, слова, задачі, природні явища тощо), пов'язані з темою уроку. Це сприятиме, з одного боку, зміцненню знань, а з іншого — корекції недоліків операцій мислення.

Корекційна робота має охоплювати удосконалення не лише операцій мислення, а й розумових дій. Слід вчити дітей не тільки відповідати на запитання, а й ставити їх, здійснювати аналіз умов завдання, планувати і контролювати послідовність його виконання, співвідносити результати із зразком. Для цього спочатку діти навчаються користуватися готовим планом дій, після завершення роботи давати вербальний звіт, пояснювати, чому завдання виконано так, а не інакше. Далі вербальний звіт з кінця роботи переноситься на її початок.

Стимуляція до оцінювання результатів, пошуку та виправлення помилок сприяє розвитку критичності мислення. У цьому аспекті корисним є рекомендований В.М. Синьовим прийом, коли педагог, який навмисне допускає помилки, для того, щоб учні не брали все на віру, критично та

активно сприймали пояснення. Можна пропонувати учням спеціально розроблені завдання, метою яких є саме виправлення помилок.

Важливим у корекційній роботі є також формування умінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і робити висновки. Для цього зручно використовувати аналіз явищ природи, літературних текстів та кінофільмів, складання розповідей за картинками, тлумачення прихованого змісту прислів'їв, метафор тощо, аналіз власних вчинків. Педагог повинен не просто повідомити дітям готові знання про причини та наслідки певних явищ, а стимулювати їх до самостійних висновків.

Довільність розумової діяльності розвивається завдяки спрямованості пізнавальної активності не на одержання кінцевого результату, а на пошук способу розв'язання задачі, придумування задач, моделювання.

Великого значення у корекції недоліків мислення учнів з ІІІ відіграє трудова діяльність. У трудовій діяльності, на відміну від розумової, кінцевий результат задається у вигляді конкретного зразка, що забезпечує усвідомлення і прийняття мети, а також зацікавленість у своїй роботі. Учнями з ІІІ трудова діяльність сприймається доступнішою, ніж розумова. Все це забезпечує належну мотивацію праці, яку можна посилити, якщо сказати учням, що виготовлену власноруч річ вони зможуть взяти собі або подарувати комусь.

Не будь-яка трудова діяльність має корекційну спрямованість, а лише спеціально організована. Не високою буде корекційна цінність занять, на яких інтелектуальну частину роботи на себе бере вчитель, а учень виконує лише трудові операції. У процесі виготовлення виробу дитина повинна навчитись самостійно визначати послідовність і зміст трудових операцій, підбирати матеріал та інструменти, здійснювати вимірювання, дії самоконтролю та оцінювання кінцевого результату, звітувати про виконання, пояснюючи причини вдалих і помилкових, недосконалих дій.

Запитання і завдання:

1. Дайте характеристику мислення як діяльності, з цих позицій опишіть і поясніть недоліки мислення дітей з ІІІ.

2. Що є спільного в роботі, спрямованій на корекцію розвитку всіх операцій мислення у дітей з ІІІ? Спробуйте пояснити учневі, наприклад, 3-го класу, як треба порівнювати об'єкти.

3. В якій послідовності розвиваються у дітей різні види мислення? Який з них є у дітей з ІІІ відносно збереженим, а який — найбільш ушкодженим, і з чим це пов'язано?

4. Проілюструйте прикладами виконання дітьми з ІІІ різних за формою подання пізнавальних завдань.

5. Які особливості форм їхнього мислення — від наочно-дієвого до

вербально-логічного?

6. Наведіть основні рекомендації до роботи з корекції й розвитку мислення учнів з ІІІ.

Форма контролю: усна, тезисні відповіді, конспект корекційного заняття (письмово).

Тема 2.2. Особливості мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями.

План

I. Корекція недоліків мовленнєвої діяльності та її значення для інтенсифікації особистісного розвитку у дітей з інтелектуальними порушеннями.

II. Особливості формування писемного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Рекомендована і використана література:

1. Навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами : сучасні підходи : навч.- метод. посібник / В. Войтко. – Кропивницький : КЗ «КОШПО імені Василя Сухомлинського», 2016. – 84 с. [Електронний ресурс] // Режим доступу: [//https://www.slideshare.net/School-10/ss-77142840](https://www.slideshare.net/School-10/ss-77142840)

2. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник / О. Б. Нагорна. – Рівне, 2016. – 141 с. Друге видання.

3. Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу // О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, С.В.Трикоз, А.В. Міненко та ін.: За наук. ред. О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. – К., ІСП НАПН України, 2016. – 148 с.

4. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В.М. Синьов, М.П. Матвєєва, О.П. Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359 с.

Завдання:

1. За літературними джерелами опрацювати питання, зробити анотації до теми «Корекція недоліків мовленнєвої діяльності та її значення для інтенсифікації особистісного розвитку у дітей з інтелектуальними порушеннями».

2. За літературними джерелами опрацювати питання, зробити анотації до теми «Особливості формування писемного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями».

3. Розробити корекційне заняття до відповідних тем.

Короткий теоретичний коментар.

I. Над корекцією недоліків мовлення у дітей з ІІІ працює не лише логопед, а й усі педагоги. Враховується наявність у дітей виразних труднощів

у розумінні зверненого до них мовлення. Тому педагог використовує лише знайому учням лексику, прості конкретні речення, уникає абстрактних та узагальнювальних термінів, говорить у дещо сповільненому темпі.

Мовлення учнів зПП, особливо молодших класів, є конкретним і ситуативним. Вони не розуміють позаситуативних висловів, тобто фраз, які не стосуються наявної ситуації. Тому для поліпшення розуміння того, що каже вчитель, слід використовувати ілюстрації та іншу наочність. Учитель на перших порах будує запитання таким чином, щоб у них уже містилась частина відповіді, тоді учні зможуть відповісти, не зважаючи на обмежений словник та невміння будувати речення.

Важливим завданням другого етапу є формування потреби у спілкуванні. Така потреба виникає тоді, коли дитині необхідно узгодити свої дії з іншими, висловити свої бажання, переживання, почуття. Для стимуляції спілкування вчитель може пропонувати дітям колективні завдання, які потребують розподілу дій. Можна створювати спеціальні умови для того, щоб учні розповідали один одному про свої захоплення, дозвілля, канікули тощо. Дуже ефективним виявляється залучення дітей до драматизації літературних творів.

Водночас слід розвивати і засоби спілкування. Для цього проводиться робота з уточнення і збагачення словника дитини. Щоб слово стало надбанням учня, останній має зрозуміти його значення, активно використовувати його у власному мовленні. Для засвоєння змісту слова учень повинен виконати відповідні практичні дії. Розвитку розмовного мовлення сприяють такі завдання, як складання розповіді за картинкою, планом, переказування прочитаного тощо.

Розвивається усне мовлення учнів з ПП і під впливом формування навичок письма та читання. Загальне недорозвинення мовлення зумовлює відсутність чіткого образу слів. Пропедевтика навичок письма та читання передбачає розвиток умінь виділяти у реченні слова, у слові — звуки, формування уявлень про слово та речення. Коли дитина вже може прочитати слово, його образ в її уявленні стабілізується. Дуже корисною для корекційних цілей є робота з розрізною азбукою, коли учень з окремих літер складає слово, досліджує, як воно змінюється, якщо переставити місцями літери чи замінити їх іншими, визначає, які слова можна скласти з тих самих літер. Такі самі дослідження можна проводити і з реченнями, переставляючи місцями слова, додаючи нові, стежити, як змінюється від цього речення.

II. Формування писемного мовлення - важливий спосіб корекційної роботи з дітьми з ПП. У процесі формування писемного мовлення необхідно враховувати його психологічну сутність. Успішність цього процесу залежить від здатності дитини будувати усні мовленнєві висловлювання, від багатства

її словника, диференційованості фонематичного сприймання та дрібної моторики пальців, просторового гнозису тощо. Від перерахованих здібностей залежить успішність формування навичок грамотного письма.

Визнано, що прямої залежності розвитку писемного мовлення від усного немає, тому що за своєю будовою, функціями та механізмами перше істотно відрізняється від другого. Немає також прямої залежності між рівнями сформованості писемного та усного мовлення. Високий рівень володіння навичками усного повідомлення ще не свідчить про відповідний рівень писемного мовлення.

Писемне мовлення відрізняється від усного максимальною розгорнутістю, довільністю та усвідомленістю, відсутністю співрозмовника та неможливістю використання експресивних засобів (інтонації, жестів, міміки, пауз) для передачі смислу й відповідно потребує досить високого рівня рефлексії, абстрактності мислення, регуляції власних психічних процесів та станів.

У дітей дошкільного віку наявні потреби у писемному мовленні (засобом передачі власних думок та переживань на письмі у дошкільників виступає малюнок). Проте процес навчання писемному мовленню у школі побудований таким чином, що ця мотивація не використовується повною мірою, оскільки він починається з формування досить складних і трудомістких операцій грамотного письма. Спонукає молодших школярів до цієї роботи (багаторазового написання паличок, літер, виконання каліграфічних та граматичних завдань) лише прагнення бути хорошим учнем та виконувати настанови вчителя. Отже, процес засвоєння писемних форм комунікації відрізняється від процесу опанування усним мовленням тим, що спочатку дітей навчають операціям цієї діяльності, а потім вже вони мають можливість використовувати ці операції за призначенням.

Формуючи навички письма та читання, особливу увагу слід приділяти усвідомленості цих навчальних дій, стежити, аби учні розуміли зміст того, що читають і пишуть. На етапі "пристосування до дефекту" дії сприймання та розуміння тексту слід розмежувати в часі. Перед ознайомленням з текстом учитель записує на дошці ті слова та словосполучення, які можуть бути для дітей незрозумілими, і пояснює їх значення. Далі вчитель читає текст, учні слухають його і намагаються зрозуміти почуте. Після цього під керівництвом учителя здійснюється аналіз змісту. І нарешті, діти читають текст самостійно, відпрацьовуючи техніку читання. Удосконалення та автоматизація навичок читання робить можливим одночасне сприймання та розуміння змісту тексту. На етапі "власне корекції" учнів з III необхідно навчити виділяти у тексті незрозумілі слова та словосполучення та з'ясовувати їхній зміст з контексту.

Розвиток та вдосконалення навичок грамотного письма потребує

формування в учнів з ІІІ умінь виділяти орфограми, підбирати правило, за допомогою якого можна визначити правопис слова, користуватись цим правилом. Необхідно запобігати формальному переписуванню, вчити дітей при переписуванні використовувати прийом самодиктанту.

Формування писемного мовлення позитивно позначається на загальному психічному розвитку учня з ІІІ. Зокрема, розвивається довільність психічних процесів, удосконалюється усне мовлення, мислення, просторова орієнтація, координація та регуляція рухів.

Л.С. Виготський писемне мовлення називав ключем до внутрішнього. Уміння висловлювати власну думку на письмі передбачає високий рівень сформованості самосвідомості, саморегуляції, самоконтролю. Тому навчаючи школярів писати твори, ми тим самим стимулюємо розвиток їхньої особистості.

Запитання і завдання:

1. Охарактеризуйте загальні особливості мовленнєвого розвитку дітей з ІІІ та поясніть їх причини.

2. Наведіть приклади конструкції речень і їх об'єднань у розповідь, характерні для учнів молодших класів з ІІІ. Спробуйте змоделювати розповідь старшокласника з ІІІ.

3. Що легше піддається корекції та розвитку — Діалогічне чи монологічне мовлення — і чому?

4. Розкрийте психологічні та психофізіологічні причини утруднень дітей з ІІІ в оволодінні читанням і писемним мовленням.

5. Обґрунтуйте значення корекції мовлення дитини з ІІІ для розвитку її особистості.

6. На що спрямовується робота з корекції мовленнєвої діяльності учнів з ІІІ і якими засобами досягаються її конкретні цілі?

Форма контролю : усна, тезисні відповіді, конспект корекційного заняття (письмово).

Тема 2.3. Особливості уваги дітей з інтелектуальними порушеннями та її корекція.

План

I. Особливості розподілу та переключення уваги у дітей з інтелектуальними порушеннями.

II. Корекція недоліків уваги дітей з інтелектуальними порушеннями.

Рекомендована і використана література:

1. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – 312 с.

2. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка:

підручник / В. М. Синьов. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. Частина I. – 238 с.

3. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / В. М. Синьов. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Частина II: Навчання і виховання дітей. – 224 с.

4. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталого дитини: Підручник. — К.: Знання, 2008. — 359 с.

Завдання:

1. За літературними джерелами опрацювати питання, зробити анотації з теми «Особливості розподілу та переключення уваги у дітей з інтелектуальними порушеннями».

2. Підготувати презентацію на тему «Корекція недоліків уваги дітей з інтелектуальними порушеннями».

3. Розробити конспект корекційного заняття.

Короткий теоретичний коментар.

I. Характеризуючи властивості уваги школярів з ІІ, зазначимо, що вони мають знижену здатність до її розподілу - утримування в полі уваги відразу декількох об'єктів. Коли їм пропонується виконувати якусь діяльність одночасно з виконанням іншого завдання, то учні рідко справляються з поставленою перед ними задачею. У процесі спеціального корекційного навчання у дітей підвищується здатність до розподілу уваги, але при виконанні різних завдань знижується рівень її стійкості.

Важливою властивістю уваги є її переключення - довільне перенесення уваги з одного об'єкта на інший, наприклад, коли під час переписування тексту слід ще й підкреслювати певну орфограму. Виявлено, що молодші школярі успішніше виконують завдання, що потребує переключення уваги під час роботи з більш конкретним матеріалом (наприклад, предметом чи його зображенням), ніж з абстрактним.

Учні з ІІ, особливо молодшого шкільного віку, мають значні труднощі переключення уваги з одного об'єкта на інший у зв'язку з патологічною інертністю процесів збудження та гальмування. Значна кількість різноманітних видів діяльності, які вчитель використовує на уроці, викликає стомлюваність учнів, наслідком якої є несвідоме переключення уваги з одного завдання на інше, тобто відбувається відволікання уваги від виконання основної роботи.

Найменше відхилень уваги за показниками обсягу, стійкості, розподілу та динаміки є у дітей з неускладненою формою олігофренії. У школярів з ІІ з переважанням процесів збудження спостерігається значне відставання за показниками якості, стійкості та розподілу уваги. У них виявлено відносно швидкий темп роботи, який супроводжується найбільшою кількістю

помилки. Такі учні 1-го класу не здатні до розподілу уваги. Діти з переважанням процесу гальмування мають найнижчий показник стійкості уваги. Більшість з них не здатна до розподілу уваги. У цієї категорії дітей найнижчий обсяг уваги. У них спостерігається значна динаміка розвитку уваги за всіма показниками, але до 3-го класу її рівень, порівнюючи з даними інших категорій дітей з ІІІ, залишається найнижчим.

ІІ. Корекція недоліків уваги у школярів з ІІІ. Будь-яка діяльність, інтелектуальна чи практична, зовнішня чи внутрішня, не може бути реалізована без зосередженості на ній уваги, яка у школярів з ІІІ вирізняється низькою стійкістю, звуженим обсягом, залежністю від зовнішніх подразників, труднощами концентрації, переключення та розподілу.

Недорозвинення уваги значною мірою ускладнює організацію навчальної діяльності учнів з ІІІ. Першочергове завдання учителя - створення умов для того, щоб слабкість уваги учнів не перешкоджала навчанню. З цією метою необхідно:

- знизити до мінімуму кількість подразників, що відволікають на уроці (на уроці не має бути нічого зайвого, наочність демонструється дітям безпосередньо перед її використанням);

- враховувати динаміку втомлюваності учнів, давати можливість відпочити на уроці, організувати фізкультхвилинки;

- привертати та утримувати їхню увагу за допомогою наочності, емоційної форми викладу матеріалу, різноманітності завдань;

- залучати до сприймання нового матеріалу максимальну кількість аналізаторів; давати більше часу на переключення з одного завдання на інше й організувати його;

- за допомогою спеціальних "ритуалів" налаштовувати дітей на роботу під час уроку;

- уникати завдань, що потребують розподілу активності на одночасне виконання двох дій;

- дотримуватись ощадного режиму, не допускати перевтоми, виснаження нервової системи.

Якщо мимовільну увагу нормотипових молодших школярів можна повернути шляхом активізації їхніх пізнавальних потреб, то для дітей з ІІІ, натомість, використовуються емоційне "зараження" та навіювання.

Завданням "власне корекційного" етапу є формування довільної уваги, підвищення її стійкості, удосконалення її властивостей. Одним зі шляхів розвитку уваги є її поступове тренування паралельно з упровадженням системи заходів, спрямованих на загартовування нервової системи.

Довільна увага — це інтеріоризована, автоматизована, скорочена та випереджальна дія контролю. Відповідно виховання її зводиться до

формування та удосконалення самоконтролю, аж до його автоматизації.

Дітям пропонують пам'ятку з правилами, за якими вони поетапно мають перевіряти свої письмові роботи. Спочатку вони виконують цю дію в максимально розгорнутому вигляді, читаючи кожен пункт пам'ятки і виконуючи те, що в ньому вказано. Далі, в міру засвоєння правил і формування навичок виправлення помилок, перевірка втрачає свій розгорнутий вигляд, автоматизується. Це одразу позначається на якості письмових робіт дітей, в яких кількість помилок на неухважність зменшується, але збільшується кількість виправлень.

Якщо дітям важко помічати помилки у власному зошиті, на перших порах їм можна пропонувати спеціальні тексти з помилками у тих словах, написанням яких вони добре володіють. Учитель може заздалегідь попередити учня про кількість помилок, відмічати наявність їх у рядку галочками на полях. Ускладнити таку роботу може властива дітям з ІІ нестійкість образу слова, коли те саме слово у різних місцях пишеться ними по-різному. Наслідком цього може бути те, що учні виправлятимуть "помилки" у правильно написаних словах. Виходом з цієї ситуації є впровадження системної корекції, коли заходи з виправлення недоліків й уваги, і мовлення, й інших пізнавальних процесів вживаються одночасно.

Формування самоконтролю слід здійснювати не лише на матеріалі робіт з письма, а також при виконанні завдань з математики та інших предметів. Варто вчити дітей знаходити помилки та неточності в усних відповідях. До кожного виду робіт розробляється пам'ятка контролю.

Корекція недоліків уваги буде ефективною, якщо будуватиметься на основі розвитку мислення, регулювальної функції мовлення, а також з опорою на виховання інтересу дитини до навчальної діяльності.

Запитання і завдання:

1. Дайте характеристику особливостей основних властивостей уваги дітей з ІІ.

2. Чи є особливості основних властивостей уваги однаковою мірою характерними для всіх категорій учнів з ІІ, не залежачи від структури дефекту? Відповідь обґрунтуйте прикладами.

3. Розробіть основні психолого-педагогічні рекомендації щодо корекції уваги учнів з ІІ.

Форма контролю: усна, тезисні відповіді, конспект корекційного заняття (письмово).

Тема 2.4. Психологічна характеристика та корекція особистості учнів з інтелектуальними порушеннями.

План

I. Навіюваність та ієрархія мотивів, як ознака поведінки учнів з

інтелектуальними порушеннями.

II. Корекція недоліків особистісного розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями.

Рекомендована та використана література:

1. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В.М.Синьов, М. П. Матвеева, О.П. Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359с.

2. Спеціальна психологія. Тексти: Ч. 1 / За ред. М.П. Матвеевої, С.П. Миронової. — Кам'янець-Поділ.: Інформ.-вид. відділ Кам'янець-Подільськ. держ. ун-ту, 1999. — 158 с.

3. Спеціальна психологія. Тексти: Ч. 2/Заред.М.П.Матвеевої,С.П.Миронової. —Кам'янець-Поділ.: Інформ.-вид. відділ Кам'янець-Подільськ. держ. ун-ту, 2001. — 142 с.

4. Стадненко НМ., Матвеева МЛ., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології / За заг. ред. Н.М. Стадненко. — Кам'янець-Подільський: Інформ.-вид. відділ Кам'янець-Подільськ. держ. ун-ту, 2002. — 200 с.

5. Хохліна ОЛ. Розумово відстала дитина // Діти з особливими потребами: Поради батькам. — К.: Наук, світ, 2004. — С. 151—169.

Завдання:

1. За літературними джерелами опрацювати питання, підготувати анотації за темою «Навіюваність та ієрархія мотивів, як ознака поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями».

2. Підготувати презентацію «Корекція недоліків особистісного розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями».

3. Розробити конспект корекційного заняття.

Короткий теоретичний коментар.

I. Інтереси учнів з ІІІ можна розділити на два рівні: перший - поверховий, навіяний вихователем, другий - власне глибинний, неусвідомлений. Перший рівень інтересів реалізується під контролем педагогів. Як тільки цей контроль припиняється, інтерес зникає. За відсутності керівництва педагога дитина з ІІІ діє переважно імпульсивно, безпосередньо, відповідно до своїх неусвідомлених потреб. Проте наполеглива корекційно-виховна робота дає змогу сформувати у старшокласників з ІІІ досить стійкі інтереси до праці, спорту, художньої діяльності тощо.

Значною мірою поведінку учня з ІІІ визначає схильність до навіювання. Висока сугестивність призводить до того, що він легко потрапляє під вплив інших людей. У стані навіювання він може діяти навіть всупереч власним бажанням. Цією особливістю психіки дітей з ІІІ часто користуються педагоги за необхідності викликати певну емоційну реакцію, ставлення, поведінку.

Проте з таким самим успіхом цим може скористатися будь-хто. Тому ефективність виховної роботи з дітьми з ІІІ підвищиться, якщо буде спрямована на формування свідомої поведінки на основі усвідомлення власних потреб і співвіднесення їх з вимогами суспільства.

Характерною особливістю мотивів дітей з ІІІ є їх невисока спонукальна сила. Щонайменша перешкода, необхідність докласти зусилля призводять до відмови від бажаного. Таки діти можуть відмовитись від більш бажаного, але далекого, заради менш бажаного, проте близького. За термінологією О.М. Леонтьєва, відомі мотиви не стають для них "дієвими". Учні з ІІІ добре знають, що "добре", а що "погано", як треба діяти в доступній їхньому розумінню, ситуації, але ці знання не спонукають їх до відповідної поведінки.

В учнів з ІІІ виявляється несформованою ієрархія мотивів. У них рідко можна спостерігати конфлікт бажань, боротьбу мотивів. Пояснити це можна, принаймні, двома причинами: переважанню органічних потреб і мотивів, що їм відповідають, а також неспроможністю через інтелектуальну недостатність усвідомити мотиви власної поведінки.

У нормотипових дітей ієрархія мотивів починає формуватися у дошкільному віці завдяки сюжетно-рольовій грі. Велика потреба в ігровій діяльності примушує дитину відмовлятися від чогось менш бажаного. Наприклад, дошкільник здатен поступитися, взяти на себе менш престижну роль, піти на компроміс у конфлікті, який перешкоджає продовженню гри.

В особистісному розвитку дітей з ІІІ виявляється пригніченим етап боротьби мотивів, завдяки якому відбувається засвоєння мотивів соціальної поведінки і надання їм більш високого статусу порівняно з безпосередніми імпульсивними прагненнями.

Характерним для дітей з ІІІ є також те, що вони погано розуміють мотиви поведінки інших людей і тому оцінюють її не за причиною, а за результатом. Молодші школярі з ІІІ не розуміють, що поведінку людей слід оцінювати не лише за її наслідками, а й за причинами.

Погано діти з ІІІ усвідомлюють мотиви власної поведінки. Часто вони виявляються схильними до безглуздих невмотивованих вчинків або не можуть пояснити, чому поступили так, а не інакше. Враховуючи це, дуже важливо у процесі виховної роботи спонукати дітей до аналізу власної поведінки, допомагати їм розібратися в її мотивах, вчити протистояти безпосереднім імпульсам, передбачати наслідки того чи іншого поведінкового акту.

ІІ. Корекція недоліків особистісного розвитку учнів з ІІІ. Конкретна реалізація особистісно орієнтованого виховання полягає у постійній позитивній стимуляції дитини до активності, у демонстрації віри в її

можливості, постійному прояві інтересу до її потреб, переживань, думок, підкресленні її особистісної цінності та унікальності, ствердженні значної переваги її позитивів над негативами. На етапі "пристосування до дефекту" у виховній роботі вчитель-дефектолог, використовуючи навіюваність дітей та їхнє прагнення виконувати вимоги авторитетного дорослого, роз'яснює основні моральні вимоги та правила поведінки, навчає дотримуватись цих правил і здійснює контроль.

Діти з інтелектуальною недостатністю самостійно структурувати час не вміють. Тому за відсутності відповідної організації та контролю з боку дорослих поведінка учнів молодших класів визначається випадковими зовнішніми стимулами та імпульсивними потребами, насичена безпідставними конфліктами, протистояннями та сутичками. Під час дозвілля, на перервах учителю-дефектологу доводиться пропонувати своїм вихованцям різноманітні форми структурування часу, організовувати ігри, вирішувати конфлікти, що виникають, запобігати імпульсивним виявам поведінки дітей.

Перш ніж приступити до самоаналізу, дитина повинна виробити його критерії шляхом аналізу поведінки інших і порівняння себе з ними. У такій роботі широко використовуються обговорення літературних, зокрема, казкових персонажів, збагачення лексичного запасу за рахунок слів, що позначають якості людини. Усі етичні поняття розглядаються парами (позитивна якість і протилежна їй негативна), наводяться життєві приклади вияву якостей у різних ситуаціях. З цього погляду аналізуються вчинки персонажів літературних творів та кінофільмів. Ефективними є також ігри та драматизації на відтворення тих чи інших людських рис, листування, ведення щоденників, а також тренінгові вправи, спрямовані на самопізнання та розуміння інших людей.

Необхідно стимулювати учнів до вибору ідеалу, який може бути у вигляді конкретного образу, а пізніше — як абстрактний набір позитивних якостей. Створюються умови, за яких дитина одержує задоволення від того, що долає труднощі, змінюється на краще. Педагог-дефектолог організовує життя учнів таким чином, щоб вони мали можливість виявити свої кращі якості та пережити в зв'язку з цим позитивні емоції.

У розвитку особистості велике значення має формування почуття власної унікальності, сприймання свого "Я" неповторним і цілісним у минулому, теперішньому і майбутньому. Учня з ІІІ, які зазвичай живуть теперішнім, практично не пам'ятають свого минулого, не задумуються про майбутнє, слід розповідати про їхні дошкільні роки, пригадувати з ними події шкільного життя, що відбувались і декілька років, і тиждень тому, обговорювати перспективні плани.

Корисними є бесіди про власні потреби дітей, про те, що їм подобається, а що ні, про улюблену їжу, іграшки, заняття тощо. На основі усвідомлених схильностей та потреб, які є у дитини, можна розвивати соціальні інтереси.

Дуже важливо у процесі виховної роботи спонукати дітей до аналізу власної поведінки, допомагати їм розібратися в її мотивах, вчити протистояти безпосереднім імпульсам, передбачати наслідки того чи іншого поведінкового акту.

Важливим засобом корекції особистісної незрілості при ІІ є організація сюжетно-рольових ігор. Дітей потрібно вчити визначати тему гри, добирати відповідні іграшки, розподіляти ролі, розвивати і змінювати сюжет, розв'язувати ігрові та позаігрові конфлікти. Тематика ігор має бути пов'язана з проблемами суспільного життя (родина, робота, професії, соціальні явища тощо). У підлітковому віці ігри можуть бути замінені театральною постановкою літературних творів та подій з життя самих учнів.

Важливою умовою ефективності корекційної роботи, спрямованої на виховання особистості, є системність й неперервність педагогічного впливу. Виховання дітей здійснюється не лише під час спеціально організованих для цього заходів, не тільки як реалізація виховної мети під час уроку. Кожен момент взаємодії вчителя-дефектолога з учнем має бути виховним та корекційним. Учитель-дефектолог зобов'язаний бути взірцем для наслідування.

Запитання і завдання:

1. З якими психологічними особливостями особистості дітей з ІІ пов'язані факти порушення їх соціальної поведінки?

2. Обґрунтуйте основні рекомендації щодо корекції особистісного розвитку учнів з ІІ на різних етапах: пристосування до дефекту; власне корекції.

3. Поясніть встановлений у дослідженнях факт, який свідчить про те, що злочини підлітків та юнаків з ІІ здебільшого були скоєні в групі. Чи пов'язано це з слабкістю їх волі? Якими ще психологічними причинами можна це обґрунтувати?

4. Сформулюйте основні психолого-педагогічні рекомендації до корекційно-розвивальної роботи з формування особистості дітей з ІІ.

Форма контролю: усна, тезисні відповіді, презентація, конспект корекційного заняття (письмово).

Тема 2.5. Особливості емоційної сфери учнів з інтелектуальними порушеннями.

План

I. Методи корекції недостатності вольової саморегуляції в учнів з інтелектуальними порушеннями.

II. Особливості формування характеру в учнів з інтелектуальними порушеннями.

Рекомендована та використана література:

1. Синьов В. М. Психологія розумово відсталого дитини: підручник / В.М.Синьов, М. П. Матвеева, О.П. Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359с.

2. Спеціальна психологія. Тексти: Ч. 1 / За ред. М.П. Матвеевої, С.П. Миронової. — Кам'янець-Поділ.: Інформ.-вид. відділ Кам'янець-Подільськ. держ. ун-ту, 1999. — 158 с.

3. Спеціальна психологія. Тексти: Ч. 2/Заред.М.П.Матвеевої,С.П.Миронової. —Кам'янець-Поділ.: Інформ.-вид. відділ Кам'янець-Подільськ. держ. ун-ту, 2001. — 142 с.

4. Стадненко НМ., Матвеева МЛ., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології / За заг. ред. Н.М. Стадненко. — Кам'янець-Подільський: Інформ.-вид. відділ Кам'янець-Подільськ. держ. ун-ту, 2002. — 200 с.

5. Хохліна ОЛ. Розумово відстала дитина // Діти з особливими потребами: Поради батькам. — К.: Наук, світ, 2004. — С. 151—169.

Завдання:

1. Теоретично опрацювати теми за планом лекцій.

2. Охарактеризувати методи корекції недостатності вольової саморегуляції в учнів з інтелектуальними порушеннями.

3. Проаналізувати особливості формування характеру в учнів з інтелектуальними порушеннями.

4. Розробити конспект корекційного заняття.

Короткий теоретичний матеріал.

I. Корекція недостатності вольової саморегуляції в учнів з ІІІ. Розвиток довільної регуляції поведінки безперечно є одним із основних завдань корекційної роботи з дітьми з ІІІ. У цьому процесі неабияку роль відіграє формування прагнення та умінь самостійно приймати рішення та реалізовувати його, самостійно розв'язувати конфлікти. Спочатку організацією діяльності та подоланням усіх труднощів, що виникають при цьому, займається учитель, поступово залучаючи до цього учня. Далі частка активності педагога поступово зменшується, а учня — збільшується, аж до повної самостійності. З цією метою можна використовувати прийом моделювання типових ситуацій вибору з подальшим пошуком різних варіантів виходу з них. Ефективним у формуванні цілеспрямованості та умінь долати перешкоди на шляху досягнення мети є прийом доступної трудності, який полягає у тому, щоб дитині постійно пропонувати завдання, виконання яких потребує зусиль. Проте дуже важливо, аби ці зусилля не були надмірними. Учень повинен відчувати задоволення від того, що справився

зі складним завданням самостійно.

Дітей навчають також планувати свою діяльність, виконувати її, дотримуючись плану, контролювати правильність роботи на кожному етапі та оцінювати проміжні й кінцеві результати. При цьому дуже важливо залучати дітей до причинних обґрунтувань правильно й неправильно виконаних дій та їх комплексів і відображати це у планувальних (до початку роботи) та звітних (після закінчення роботи) висловлюваннях.

Враховуючи загальні психологічні закономірності генезису волі, особливу увагу слід звернути на корекцію недоліків регулювальної функції внутрішнього мовлення.

Удосконалення усного мовлення саме по собі не сприяє розвитку внутрішнього. Тому потужна педагогічна робота, спрямована на подолання характерного для дітей з ІІ загального недорозвинення мовлення, сприяє лише формуванню комунікативної функції, але істотно не позначається на поліпшенні функціонування внутрішнього мовлення. Одним із прийомів формування довільності поведінки у дітей з ІІ є розвиток у них писемного мовлення. Потрібно спеціально спонукати дітей до висловлювання власних думок на письмі, вчити їх писати твори, вести особисті щоденники, листуватися з рідними та друзями, складати плани на близьку та далеку перспективу, аналізувати успішність їх виконання тощо.

В основі слабкості волі дитини з ІІ лежить характерна для неї загальна психічна пасивність. Засобом підвищення психічної активності таких дітей є активізація діяльності кори головного мозку за допомогою кінезіології; знімання напруження, скутості, тривожності засобами психогімнастики; розвиток доступних творчих видів діяльності.

Кінезіологія — це система рухових вправ, спрямована на активізацію діяльності різних ділянок кори головного мозку, покращання її регулювальної функції, розвиток дрібних рухових диференціацій, узгодженості дій, міжфункціональної взаємодії правої та лівої півкулі. Самі по собі вправи з кінезіології не забезпечують психічного розвитку, але вони позитивно впливають на силу, темп, гнучкість, рухливість, врівноваженість нервових процесів. Систематичне використання вправ з кінезіології у корекційній роботі з дітьми, які мають проблеми у психічному розвитку та навчанні, дає позитивні результати. Діти менше втомлюються на уроках, стають активнішими, уважнішими, краще сприймають навчальний матеріал.

Психогімнастика сприяє усвідомленню психічних станів та опануванню ними, розвитку творчості, усуненню напруження. Психогімнастика - це курс спеціальних занять з використанням мимічних та пантомимічних етюдів, ігор і вправ на психом'язове тренування та вираження окремих емоцій і рис характеру, спрямованих на розвиток та корекцію різних аспектів психіки

дитини, формування навичок релаксації, емоційної експресивності, здатності усвідомлювати свої переживання та керувати ними. Кожна вправа і гра з психогімнастики забезпечує активізацію уяви, фантазії, адже всі заняття будуються виключно на уявному матеріалі. Важливо також те, що на заняттях із психогімнастики усі діти успішні, оскільки правильним є все те, що вони роблять, кожен по-своєму, так, як може.

Під час корекційної роботи важливо подолати хибну установку на те, що нібито учні з ІІІ зовсім нездатні до творчих зусиль. Творчості цих дітей перешкоджає невпевненість у собі, переживання власної малоцінності, висока тривожність, досвід невдач і негативної оцінки їхньої активності. Звичайно, не можна чекати від них високої творчої продуктивності та оригінальності, але створення умов підтримки і безумовного прийняття, які сприятимуть усуненню негативних переживань, пов'язаних з комплексами неповноцінності, дотримання принципу доступної трудності розкриють їхній творчий потенціал. Для підвищення психічної активності, крім кінезіології та психогімнастики, можна також використовувати вправи на розвиток вербальної та невербальної творчої уяви.

Формування довільності психічних процесів, навичок самостійності та конструктивного вирішення конфліктних ситуацій, розвиток дій передбачення, планування, контролю та оцінювання, виховання внутрішнього мовлення через формування писемного, розвиток самосвідомості, критичності та самокритичності подолання комплексу неповноцінності в учнів з ІІІ можуть забезпечити досягнення корекційної мети щодо недостатності вольової регуляції поведінки у школярів з ІІІ.

Корекція недостатності вольової саморегуляції є невідривною від педагогічного керівництва формуванням особистості учня з ІІІ та процесу його виховання загалом.

ІІ. Формування характеру у школярів з ІІІ. Виховати позитивні риси характеру в учнів з ІІІ важче, ніж у здорових дітей. Їхній характер залежить також від виховання. У методах формування характеру дітей з ІІІ є багато своєрідного. У дітей, які перенесли одне й те саме захворювання головного мозку, часто формуються схожі риси характеру. В епілептиків часто спостерігаються такі риси, як охайність, що доходить до ступеня педантичності, скупість, злопам'ятність. У деяких дітей, котрі перенесли енцефаліт, спостерігаються такі риси, як навіюваність, легковажність, безтурботність, імпульсивність, в інших — настирливість, схильність до утворення надмірно застиглих звичок. У дітей, які перенесли травму головного мозку, нерідко виокремлюють такі риси, як хворобливе самолюбство, роздратованість, гарячковість.

Характер дитини визначається її вихованням, умовами життя у

конкретних обставинах. Хвороба не створює ніякого складу характеру, проте створює, по-перше, певні особливості динаміки нервових процесів дитини і, по-друге, є сама по собі однією з важливих умов життя дитини, до якого вона намагається пристосуватися.

Відомо, що діти, які перенесли травму головного мозку, не витримують шуму і втомлюються від звичайного для школяра розумового навантаження. Гостро переживаючи неспроможність, що виникає через це в умовах шкільного режиму, такі діти іноді хитрують, уникаючи важких завдань, контрольних робіт, праці у шумних майстернях. У них виникають шкідливі звички, а у подальшому й такі риси характеру, як брехливість, хитрість, прагнення уникати труднощів. Поряд із цим діти стають хворобливо самолюбивими, образливими, іноді виявляють схильність компенсувати свої недоліки хвастощами, підкреслюванням якихось переваг. Якби дитина, котра перенесла травму, одержала виховання, розраховане на компенсацію її втомлюваності та невитривалості, то характер її міг би бути абсолютно іншим.

Виховання хворих дітей у сім'ї відбувається зі значними труднощами. Батьки не можуть зазвичай визначити міру суворості та вимогливості щодо хворої дитини. Від суворості та вимогливості батьків, трудового навантаження та організації режиму дня дитини залежать основні риси її характеру: воля, самолюбство, працелюбність, почуття обов'язку.

Найнесприятливішими чинниками, що впливають на характер школярів з інтелектуальною недостатністю, є сімейно-побутове неблагополуччя, негативний вплив середовища за межами сім'ї і порушення організаційно-нормативних і педагогічних вимог їх виховання.

Підлітки з ІІ з труднощами поведінки змушені ніби двічі адаптуватися до оточення. У середовищі "своїх" (товаришів по вулиці) вони адаптуються досить легко і швидко. У школі, де вони почуваються відторгнутими, ізольованими, адаптація відбувається складніше.

Період вікових криз також сприяє посиленню негативних впливів соціального характеру з подальшим виникненням у школярів девіацій поведінки за невротичним або психопатоподібним типом, які в умовах несприятливого середовища можуть призвести до відхилень поведінки асоціального характеру (алкоголізм, крадіжки).

Одним із важливих прийомів формування характеру дітей є виховання у них звичок. Усі органи без винятку, і особливо головний мозок, можна зміцнити та розвинути вправою. Залишаючись у бездії, всі органи, найбільше головний мозок, позбавляються здібності реагувати, втрачають життєвість, атрофуються. Численні недоліки у характері та поведінці дітей з ІІ виникають після хвороби, а не внаслідок хвороби. Вони є результатом

неправильного, неадекватного формування звичок у хворої дитини. Тобто хороші та погані звички виникають в учнів з ІІІ у результаті певного способу життя, як вияв їх компенсаторних особистісних тенденцій.

Почуття неповноцінності сприяє появі у деяких учнів аутичних відхилень. Діти прагнуть залишитися на самоті, не спілкуватися з однолітками та педагогами. У фантазіях компенсаторного типу вони уявляють себе красивими, сильними.

Низка вчинків, що зовні виглядають як асоціально спрямовані, наприклад, немотивовані прогули, спроби бродяжництва, також мають характер захисних реакцій. Разом з тим, у таких школярів спостерігаються і позитивні особистісні риси: доброзичливість, прив'язаність до батьків, учителів.

При психічній декомпенсації й порушенні поведінки за психопатоподібним типом у дітей, незважаючи на порушення шкільної дисципліни (непосидючості, дратівливості, схильності до немотивованих вчинків, конфліктів з учителем та товаришами, агресії тощо), спостерігається асоціальна поведінка (ранній алкоголізм, крадіжки, бродяжництво, схильність до нарко- і токсикоманії, сексуальні ексцеси). Для них характерна відсутність інтересів до шкільних занять. В усій їхній поведінці переважає емоційно-вольова нестійкість, незрілість. Виразна інфантильність виявляється у веселому, безтурботному настрої зі схильністю до метушливості й нав'язливості, з відсутністю стійких прив'язаностей при високій комунікабельності. Провідний мотив поведінки цих підлітків — задоволення.

Виховання звичок та характеру дитини з ІІІ не меншою, а більшою мірою, ніж її навчання, потребує особливої програми та методики.

Перше методичне правило полягає у необхідності враховувати залежність формування звички від результату дії. Якщо вихователь не хоче, щоб виконувана дитиною дія стала для неї звичною, не можна допускати того, аби з її допомогою дитина отримувала задоволення. Наприклад, не бажаючи, щоб діти звикали користуватись підказкою або списуванням у товаришів, не можна допустити, аби дитина отримувала за такі "відповіді" позитивні оцінки.

У дітей з ІІІ легко виникають, але з великими труднощами виправляються шкідливі звички. Велике значення звичок у вихованні дітей з ІІІ пояснюється й тим, що вони є передумовою потреб. Їх правильне формування сприяє зростанню духовних потреб та інтересів дітей, тобто правильному розвитку їхньої особистості.

Вдумлива робота вчителя-дефектолога, який формує нормальні взаєностосунки у класному колективі, сприяє вихованню у дітей з ІІІ

самостійності, самоволодіння, інтелектуальної регуляції почуттів та правильної самооцінки.

Запитання і завдання:

1. У чому виявляється слабкість вольової саморегуляції діяльності та поведінки в учнів з ІІІ?

2. Наведіть приклади прояву компенсаторних та псевдокомпенсаторних новоутворень у рисах характеру учнів з ІІІ.

3. Яких психолого-педагогічних вимог слід дотримуватися при формуванні у дітей з ІІІ звичок як основи характеру?

Форма контролю: усна, тезисні відповіді, конспект корекційного заняття (письмово).

Тема 2.6. Психологічна характеристика діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями та її корекція.

План

I. Характеристика методів формування планування та організації діяльності в учнів з інтелектуальними порушеннями.

II. Аналіз методів формування навиків практичного виконання завдання та самоконтролю діяльності в учнів з інтелектуальними порушеннями.

Рекомендована та використана література:

1. Матвєєва М. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: навчально-методичний посібник / М.П. Матвєєва, С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 2005. – 164 с.

2. Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності : підручник / С.П. Миронова. – Кам'янець Подільський : Кам'янець Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – 260 с.

3. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія / С. П. Миронова. – Кам'янецьПодільський: Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.

4. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. — К.: Знання, 2008. — 359 с.

Завдання:

1. Теоретичне опрацювання теми за планом лекції.

2. Охарактеризувати методи формування планування та організації діяльності в учнів з інтелектуальними порушеннями.

3. Проаналізувати методи формування навиків практичного виконання завдання та самоконтролю діяльності в учнів з інтелектуальними порушеннями.

4. Розробити конспект корекційного заняття.

Короткий теоретичний коментар.

I. Організаційні аспекти діяльності школярів з III недосконалі та недостатньо сформовані. Приступаючи до виконання завдання, як одиниці діяльності, учень має вивчити умови завдання та з'ясувати мету його виконання; спланувати діяльність відповідно до передбачуваного результату, визначивши спосіб його отримання; організувати всі необхідні умови для виконання плану; власне виконати завдання, використавши необхідні дії; проконтролювати правильність його виконання і виправити за необхідності допущені помилки та неточності. У процесі трудового та загальноосвітнього навчання школярі з III схильні діяти одразу, недостатньо вивчивши в інструкції всі умови та вимоги, завдання. Особливо молодші школярі не мають чіткого уявлення про мету діяльності, її майбутній результат. Вони відчують суттєві труднощі в осмисленні ускладненого завдання, утриманні всієї необхідної для виконання завдання інформації, їм важко спланувати виконання трудового завдання, врахувавши необхідність оперувати образом виробу, уявляти етапи його виготовлення, визначати необхідні матеріали та інструменти; підготувати всі умови для виконання завдання. Не менші труднощі учні мають і під час виконання завдання, коли потрібно здійснювати трудові операції. Часто вони виконують дії так, як вони вже виконувалися, не враховуючи змінених вимог та умов. Зустрівшись з труднощами, учні «зісковзують» з правильних дій на помилкові, що виконуються легше чи звично. Вони відхиляються від поставленої мети та починають керуватися спрощеними чи зміненими умовами. На процесі та результаті виконання трудових дій позначаються і недоліки рухової сфери учнів з III, пов'язані з цим труднощі використання інструментів.

Означені особливості виконання школярами з III діяльності зумовлені, передусім, недоліками їх інтелектуальної сфери. Адже орієнтування в діяльності (аналіз завдання), її планування й організація потребують сформованих процесів відчуття і сприймання, уявлення, пам'яті, мислення, мовлення для прийому інформації та її осмислення, створення образу кінцевого результату діяльності та оперування ним у процесі основних етапів його перетворення з урахуванням основних характеристик і вимог, наочного та мисленнєвого зіставлення результатів роботи зі зразком чи образом очікуваного результату тощо. Несформована діяльність учня негативно позначається на його психічному розвитку. Формування в учнів з III усвідомленої діяльності, усіх її структурних компонентів є важливою умовою та основою проведення з ними корекційної роботи, спрямованої на розвиток у них як інтелектуальної, так й інших сфер психіки. Слід враховувати можливість та необхідність формування у дитини з III діяльності, повноти її характеристик, оскільки без спеціальної організації з цією метою

педагогічного процесу, позитивних зрушень у цьому напрямі не відбувається.

II. Формування навиків практичного виконання завдання (на прикладі трудового навчання). На основі розробленої технологічної послідовності трудових операцій учень з III розпочинає виготовляти виріб. Важливо домагатися, щоб він виконував практичне завдання до кінця. У разі потреби учневі надається дозована індивідуальну допомога - загальна, практична чи вербальна.

Загальна допомога полягає в стимулюванні, спонуканні учня до дії, схваленні його наміру, найнезначніших позитивних результатів та досягнень у роботі, активізації уваги на інструкції, окремих її вимогах та умовах праці, ознаках предмета тощо. Практична допомога — це показ учителем рухів, дій, їх послідовності, спільне з учнем виконання трудових операцій. Вербальна допомога надається у вигляді повторення інструкції, з'ясування й пояснення її змісту і того, що викликає в роботі труднощі, у вигляді запитань різної міри узагальненості, підказки, вказівки.

Загальна допомога дітям з III є необхідною умовою виконання практичного завдання, його завершення. Ця допомога найдоступніша для сприймання, зрозуміла дітям, але недостатня для формування діяльності.

Швидкому та якісному здійсненню операційного аспекту діяльності (виконанню трудових дій) сприяє практична допомога учневі. Саме вона переважає на початковому етапі трудового навчання в спеціальній/інклюзивній школі, оскільки наслідування за прикладом є основним і достатнім для навчання дітей з III трудових операцій.

Незважаючи на особливе значення для учнів з III практичної допомоги, вона є недостатньою для того, щоб їх діяльність стала усвідомленою та самостійною. Цьому сприяє вербальна допомога. До неї вчитель звертається все більше в міру опанування дитиною діяльністю. Тобто надання дозованої індивідуальної допомоги дітям з III потребує поступового переходу від її практичного виду до вербального та їх оптимального поєднання. Найбільш оптимальним шляхом надання дітям з III конкретних "доз" допомоги та послідовністю їх застосування з метою формування діяльності є перехід від найзагальніших до конкретних у межах вербального виду, від конкретних вербальних до загальних практичних, від них - до конкретних практичних (спільне виконання рухів, дій, послідовних дій). Своєчасна дозована допомога зорієнтує учня на еталонний спосіб виконання завдання, застереже від неправильних дій та марного втрачання часу.

Самоконтроль діяльності. Дії самоконтролю в процесі діяльності, з огляду на її регулятивну функцію та вплив на розвиток дитини, відводиться одне з найважливіших місць. У дітей з III спостерігається несформованість самоконтролю. У них немає потреби в акуратному й точному виконанні

завдання, прагнення до виміру. Вони охочіше виготовляють вироби "на око", а оскільки окомір у них майже не розвинений, то й відмінність виробу від зразка виявляється суттєвою. Окрім того, у дітей з ІІІ відсутня адекватна самооцінка результатів власної діяльності.

У процесі трудової підготовки у дітей з ІІІ важливо формувати усі різновиди самоконтролю. Їх слід навчати як опосередкованого, тобто за допомогою контрольних-вимірних інструментів, так і безпосереднього самоконтролю, який здійснюється за допомогою аналізаторів - зору, дотику тощо. Для цього учнів необхідно ознайомити зі способами контролю власної діяльності, в основі яких завжди має бути орієнтація на осмислені вимоги до виробу, які визначаються в результаті аналізу завдання. При цьому дитина має користуватися інструкціями до виконання завдання, зразками виробу, предметно-інструкційною картою тощо. Необхідно, щоб дитина знала вимірні інструменти, вміла ними користуватися і застосовувала їх в роботі. Важливо розвивати в учнів і здатність оцінювати результати роботи за допомогою контрольних-оцінювальних дій з використанням своїх органів чуття, різноманітних дій обстеження.

Учнів потрібно привчати постійно здійснювати як поточний, так і підсумковий контроль за результатом своєї роботи. Необхідно, щоб учень звіряв зі зразком не лише кінцевий результат праці, а й після виконання кожної операції вмів помічати допущені помилки. Важливо, щоб основою самооцінки учнів було адекватне оцінювання результатів їх трудової діяльності вчителем, оцінювання за чітко визначеними критеріями та вимогами, зрозумілими дитині. Серед усіх показників перевагу слід надавати якості виробу. Суттєве значення має і час, витрачений на виготовлення продукту, який є важливим чинником продуктивності праці суб'єкта. Слід навчити дитину оцінювати не лише свою трудову діяльність, а й інших.

Запитання і завдання:

1. Назвіть види допомоги, які слід надавати дітям з ІІІ у процесі виконання діяльності.

2. Доведіть, що здатність до самоконтролю належить до вищих психічних функцій людини, і поясніть її порушення в учнів з ІІІ.

3. Які завдання мовленнєвого характеру слід ставити перед дітьми з ІІІ в процесі корекції недоліків їх діяльності для забезпечення її усвідомленості?

4. Розкрийте психологічні механізми впливу переживань (емоцій і почуттів) дітей з ІІІ на їх діяльність і поведінку.

5. Які особливості сформованості (несформованості) вольових якостей і яким чином відбиваються на діяльності дітей з ІІІ?

Форма контролю: усна, тезисні відповіді, конспект корекційного заняття (письмово).

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Самостійна робота інтегрована із аудиторною. Перевірка та оцінювання знань, умінь і практичних навичок студентів здійснюються за 100-бальною, ECTS та національною шкалами відповідно до Положення про організацію освітнього процесу в Державному вищому навчальному закладі «Ужгородський національний університет», затвердженого протоколом №9 від 22.12.2020 року. Студенти заочної форми навчання включають результати самостійної роботи в усну відповідь у процесі складання заліку.

Критерії оцінювання заліку для студентів заочної форми навчання
Зараховано: 90-100 - А. Студент відповідає на теоретичні питання з дисципліни, володіє термінологічним апаратом, набуті компетенції відповідають програмовим вимогам; обізнаний з нормативно-законодавчою базою спеціальності, уміє пов'язати теоретичні відомості з практичними уміннями, моделювати фрагменти занять, використовує теоретичні знання, набуті при виконанні самостійної роботи, креативно висловлює своє ставлення до тих чи інших проблем. Припускається 1-2 помилок у формулюванні окремих педагогічних термінів. Мовлення чітке, професійно спрямоване.

Зараховано: 82-89 - В. Студент відповідає на поставлені питання, глибоко і всебічно знає зміст навчальної дисципліни, обсяг набутих компетенцій відповідає програмовим вимогам, володіє термінологією з дисципліни; знає вимоги нормативно-законодавчої бази спеціальності, уміє пов'язати теоретичні відомості з практичними уміннями, моделювати фрагменти занять, використовує теоретичні знання, набуті при виконанні самостійної роботи. Мають місце недоліки в аргументації відповідей, узагальненні. Мовлення чітке, проте містяться стилістичні помилки.

Зараховано: 74-81 - С. Студент володіє програмовим матеріалом в повному обсязі, володіє термінологією з дисципліни, уміє пов'язати теоретичні відомості з практичними уміннями, відомостями, одержаними при самостійному опрацюванні матеріалу, але без власного аналізу. Мають місце помилки у побудові зв'язних висловлювань професійного спрямування, спостерігається недостатня логічність та послідовність викладу матеріалу. Мовлення чітке з окремими тільки недоліками.

Зараховано: 64-73 - D. Студент володіє програмовим матеріалом, але на середньому рівні, знає спеціальну термінологію, пов'язує теоретичні відомості з практичними уміннями, але за допомогою додаткових запитань викладача, уміє самостійно опрацьовувати матеріал, але не узагальнюючи його. Мають місце змістові та мовленнєві помилки.

Зараховано: 60-63 - E. Студент володіє програмовим матеріалом, але на середньому рівні, знає спеціальну термінологію, але не в повній мірі,

пов'язує теоретичні відомості з практичними вміннями за допомогою додаткових запитань викладача, самостійно опрацьований матеріал не пов'язаний із змістом відповіді. У мовленні спостерігаються граматичні та стилістичні помилки.

Незараховано: 35-59 - FX. Студент володіє матеріалом досить слабо, плутається у спеціальній термінології, не пов'язує теоретичний матеріал з практичними вміннями, завдання самостійної роботи не виконував, не відповідає на додаткові питання викладача. У мовленні помилки професійної лексики.

Незадовільно: 1-34 - F. Студент не володіє теоретичним матеріалом, не засвоїв спеціальної лексики, не виконав завдання самостійної роботи. Відповідь відсутня.

Питання для контролю теоретичної успішності (екзамену)

1. Загальні питання психології дітей з інтелектуальними порушеннями.
2. Характеристика дітей з інтелектуальними порушеннями.
3. Характеристика ознак інтелектуальних порушень.
4. Характеристика олігофренії, як виду інтелектуальних порушень.
5. Характеристика деменції, як виду інтелектуальних порушень.
6. Ознаки та характеристика дебільності (легкої розумової відсталості).
7. Ознаки та характеристика легкої імбецильності (помірної розумової відсталості).
8. Ознаки та характеристика виразної імбецильності (важкої розумової відсталості).
9. Ознаки та характеристика ідіотії (глибокої розумової відсталості).
10. Диференціація інтелектуальних порушень та подібних станів.
11. Психологічні особливості корекційно-розвивальної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями.
12. Завдання та принципи корекційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями.
13. Механізми та можливості корекції розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.
14. Етапи корекційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями.
15. Участь педагога-дефектолога і спеціального психолога у корекційно-розвивальній роботі спеціального/інклюзивного ЗДО та ЗЗСО.
16. Особливості роботи педагога-дефектолога і спеціального психолога з учнями/вихованцями спеціального/інклюзивного ЗЗСО та ЗДО.
17. Особливості та зміст роботи вчителя-дефектолога і спеціального психолога з батьками і педагогами спеціального/інклюзивного ЗДО та ЗЗСО.
18. Форми професійної діяльності педагога-дефектолога та спеціального психолога.
19. Особливості психічного розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями та корекція його порушень.
20. Психологічні особливості предметної діяльності та мовлення дитини раннього віку з інтелектуальними порушеннями.
21. Психологічні особливості сприймання, мислення, діяльності, особистості та гри дошкільника з інтелектуальними порушеннями.

22. Корекційно-розвивальна робота з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями.
23. Налагодження емоційного контакту та співпраці з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями.
24. Формування способів засвоєння суспільного досвіду у дошкільників з інтелектуальними порушеннями.
25. Інтелектуальний розвиток дітей дошкільного віку.
26. Характеристика учнів з інтелектуальними порушеннями спеціального/інклюзивного ЗДО та ЗЗСО.
27. Склад учнів спеціального закладу загальної середньої освіти для з інтелектуальними порушеннями.
28. Психологічні особливості та корекція недоліків дітей з неускладненою формою олігофренії.
29. Психологічні особливості та корекція недоліків дітей з ускладненою формою олігофренії.
30. Психологічні особливості та корекція недоліків розвитку дітей з резидуальною деменцією.
31. Психологічні особливості розвитку дітей з плинною деменцією.
32. Корекція недоліків розвитку дітей з плинною деменцією.
33. Психологічна характеристика пізнавальної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями та її корекція.
34. Особливості відчуттів та сприймання учнів з інтелектуальними порушеннями.
35. Властивості відчуттів та сприймання учнів з інтелектуальними порушеннями.
36. Особливості зорового та слухового сприймання учнів з інтелектуальними порушеннями.
37. Сприймання простору і часу учнів з інтелектуальними порушеннями.
38. Корекція недоліків сприймання учнів з інтелектуальними порушеннями.
39. Особливості пам'яті у дітей з інтелектуальними порушеннями.
40. Характеристика процесу запам'ятовування у дітей з інтелектуальними порушеннями.
41. Особливості забування та зберігання у дітей з інтелектуальними порушеннями.
42. Особливості вербальної, образної та емоційної пам'яті у дітей з інтелектуальними порушеннями.

43. Особливості розвитку логічної осмисленої пам'яті у дітей з інтелектуальними порушеннями.
44. Відтворення засвоєного матеріалу дітьми з інтелектуальними порушеннями.
45. Корекція недоліків пам'яті у дітей з інтелектуальними порушеннями.
46. Особливості мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями.
47. Характеристика особистісного аспекту мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями.
48. Особливості критичності мислення учнів з інтелектуальними порушеннями.
49. Аналіз і синтез, як операційний аспект мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями.
50. Абстрагування та узагальнення, як операцій мислення дітей з інтелектуальними порушеннями.
51. Особливості видів мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями.
52. Корекція недоліків мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями.
53. Особливості мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями.
54. Характеристика експресивного мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями.
55. Характеристика імпресивного усного мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями.
56. Особливості регульовальної функції мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями.
57. Писемне мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями.
58. Корекція недоліків мовленнєвої діяльності та її значення для інтенсифікації особистісного розвитку у дітей з інтелектуальними порушеннями.
59. Особливості формування навиків письма та читання у дітей з інтелектуальними порушеннями.
60. Особливості уваги дітей з інтелектуальними порушеннями та її корекція.
61. Характеристика уваги дітей з інтелектуальними порушеннями.
62. Особливості мимовільної та довільної уваги дітей з інтелектуальними порушеннями.
63. Особливості обсягу та стійкості уваги у дітей з інтелектуальними порушеннями.

64. Особливості розподілу та переключення уваги у дітей з інтелектуальними порушеннями.
65. Корекція недоліків уваги дітей з інтелектуальними порушеннями.
66. Психологічна характеристика та корекція особистості учнів з інтелектуальними порушеннями.
67. Поняття про особистість та її структуру.
68. Потребово-мотиваційна сфера учнів з інтелектуальними порушеннями.
69. Особливості пізнавальних інтересів учнів з інтелектуальними порушеннями.
70. Навіюваність, як ознака поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями.
71. Корекція недоліків особистісного розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями.
72. Особливості емоційної сфери учнів з інтелектуальними порушеннями.
73. Особливості волі в учнів з інтелектуальними порушеннями.
74. Недостатність довільності психічних процесів учнів з інтелектуальними порушеннями.
75. Особливості вольової регуляції поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями.
76. Причини недостатності вольової регуляції поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями.
77. Корекція недостатності вольової саморегуляції в учнів з інтелектуальними порушеннями.
78. Формування характеру в учнів з інтелектуальними порушеннями.
79. Психологічна характеристика діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями та її корекція.
80. Сутність діяльності як основної форми активності людини.
81. Гра, учіння та праця, як провідні види діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями.
82. Особливості мотиваційної сфери діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями.
83. Характеристика та особливості змістового, операційного та організаційного аспекту діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями.
84. Формування планування та організації діяльності в учнів з інтелектуальними порушеннями.
85. Формування навиків практичного виконання завдання та самоконтролю діяльності в учнів з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бондар В.І. Партнерство науки і недержавних організацій як умова гуманізації освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку// Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. – Вип.. 6 / За ред.. В.І.Бондаря, В.В.Засенка. – К., 2005. – 440 с.

2. Вержиховська О. М. Теорія і спеціальна методика виховання дітей з особливостями інтелектуального розвитку: Навчально-методичний посібник / О.М. Вержиховська, О.М. Бонецька, А.В. Козак. – Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня Рута», 2013. – 372 с.

3. Діти з особливими потребами у початковій школі : поради батькам / Л.С.Вавіна, А.М. Висоцька, В.В. Жук та ін.. ; за ред.. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – К. : Наук. світ, 2006. – Книга 3. – 212 с.

4. Засенко В.В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку / Дидактичні та соціальнопсихологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб.: Вип. 8 /– К.: Наук. світ, 2006. – С. 85 – 88.

5. Ілляшенко Т.Д. Чому їм важко вчитися. Методичний посібник. – К.: Початкова школа, 2003. – 128 с.

6. Колупаєва А. Інноваційні підходи до навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку// Науково-методичний журнал. «Нова педагогічна думка». - Рівне, №1. 2004 р.

7. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. Путівник для педагогів. К. – 2010.

8. Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади: Монографія. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 458 с.

9. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук, К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с.

10. Матвєєва М. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: навчально-методичний посібник / М.П. Матвєєва, С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 2005. – 164 с.

11. Матвєєва М.П., Миронова С.П. Корекційна робота у системі освіти дітей з вадами розумового розвитку. — Кам'янець-Поділ.: Інформ.-вид. відділ Кам'янець-Подільськ. держ. ун-ту, 2005. — 164 с.

12. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в

системі освіти дітей з вадами інтелекту: Монографія. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.

13. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – 312 с.

14. Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності : підручник / С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – 260 с.

15. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: навчальний посібник / С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 2008. – 204 с.

16. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки : навчально-методичний посібник / С.П. Миронова, О.В. Гаврилов, М.П. Матвєєва; [за заг. ред. С.П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 260 с.

17. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник / О. Б. Нагорна. – Рівне, 2016. – 141 с. Друге видання.

18. Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу // О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, С.В. Трикоз, А.В. Міненко та ін.: За наук. ред. О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. – К., ІСП НАПН України, 2016. – 148 с.

19. Психологічний супровід інклюзивної освіти : підручник / [кол. авторів; за заг. ред. Т.О. Докучиної]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. – 172 с.

20. Психолого – педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія. Навчальний посібник / За ред. С.П. Миронової. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. – 220 с.

21. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник / В. М. Синьов. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. Частина I. – 238 с.

22. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / В. М. Синьов. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Частина II: Навчання і виховання дітей. – 224 с.

23. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В.М.Синьов, М. П. Матвєєва, О.П. Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359 с.

24. Синьов В. М. Розумова відсталість як педагогічна проблема:

навчальний посібник / В. М. Синьов. – К.: Діа, 2007. – 118 с.

25. Синьов В. М. Мультидисциплінарний (медико-психолого-педагогічний) характер діагностики і корекції розвитку особистості при порушеннях процесу соціалізації // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі: матеріали методологічного семінару АПН України 19 березня 2008 р., – К., 2008. – С. 527 – 532.

26. Спеціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник / за ред. академіка В.І. Бондаря. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 436 с.

27. Спеціальна психологія. Тексти: Ч. 2 / За ред. М.П. Матвеевої, С.П. Миронової. — Кам'янець-Поділ.: Інформ.-вид. відділ Кам'янець-Подільськ. держ. ун-ту, 2001. — 142 с.

28. Стадненко Н.М., Матвеева М.Л., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології / За заг. ред. Н.М. Стадненко. — Кам'янець-Подільський: Інформ.-вид. відділ Кам'янець-Подільськ. держ. ун-ту, 2002. — 200 с.

29. Хохліна О.П. Підготовка розумово відсталої дитини до навчання в школі // Підготовка до школи дітей з особливими потребами в умовах сім'ї: Поради батькам. — К.: Наук, світ, 2005. — С. 163 —184.

30. Хохліна ОЛ. Розумово відстала дитина // Діти з особливими потребами: Поради батькам. — К.: Наук, світ, 2004. — С. 151 — 169.

Навчально-методичне видання

Укладач: Утьосова Олена Іванівна

ПСИХОЛОГІЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Методичні вказівки до самостійної роботи
для студентів денної та заочної форм навчання
спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Видано та віддруковано в ТОВ «Поліграфцентр «Ліра»:
88000, м. Ужгород, вул. Митрака, 25

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ЗТ №24 від 7 листопада 2005 року.