

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ  
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА

**С. П. Миронова, Т.О.Докучина**

**САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ  
З ПІДГОТОВКИ ДО ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ  
ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ 016 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА**

**Навчальний посібник**

Кам'янець-Подільський, 2019 р.

**УДК 378.041:376.091.27(075.8)**

**ББК 74.580.267+74.3я73**

**М 64**

*Рекомендовано до друку ухвалою вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, протокол № 11 від 27 грудня 2018 р.*

**Рецензенти:**

**М.О.Супрун** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова

**С.Д.Яковлева** - доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету

**В.Е.Левицький** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Миронова С.П., Докучина Т.О.**

**Самостійна робота студентів з підготовки до підсумкової атестації за спеціальністю 016 Спеціальна освіта:** навчальний посібник. - Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2019. – 132 с.

У навчальному посібнику вміщено методичні рекомендації з підготовки бакалаврів спеціальності 016 Спеціальна освіта до підсумкової атестації; навчальний матеріал з психології дитини з інтелектуальними порушеннями, корекційної психопедагогіки, педагогіки інклюзивної освіти. Завданням посібника є організаційна та змістова допомога майбутнім корекційним педагогам у підготовці до підсумкової атестації з базових дисциплін професійної та практичної підготовки.

## ЗМІСТ

1. Вступ.....
  2. Перелік умовних скорочень.....
  3. Методичні рекомендації до підсумкової атестації.....
  4. Матеріали зі спеціальної психології (психологія дітей з інтелектуальними порушеннями).....
  5. Матеріали з корекційної психопедагогіки.....
  6. Матеріали з педагогіки інклюзивної освіти.....
  7. Предметний покажчик
  8. Іменний покажчик
- Відомості про авторів

## ВСТУП

Підготовка студентів до підсумкової атестації є тим етапом освітньої діяльності, який забезпечує визначення відповідності рівня та якості отриманої вищої освіти вимогам державних стандартів рівня їх кваліфікації за спеціальністю. Водночас підсумкова атестація має на меті не лише визначення актуального рівня компетентності майбутнього фахівця, а й систематизацію та удосконалення теоретичних знань, практичних вмінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Успішна реалізація цієї мети потребує використання студентами літературних джерел, узагальнення досвіду, одержаного під час навчальних занять, практики, наукових досліджень.

Пропонований навчальний посібник адресований бакалаврам вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта, ОПП «Олігофренопедагогіка. Логопедія/Спеціальна психологія».

Навчальний посібник орієнтує студентів спеціальності 016 Спеціальна освіта на повторення базових питань з психології дитини з інтелектуальними порушеннями, корекційної психопедагогіки, педагогіки інклюзивної освіти; рекомендує вивчення основних літературних джерел, які має знати бакалавр вказаної спеціальності.

Зміст навчального посібника є результатом опрацювання авторами великої кількості літературних, наукових та нормативних джерел. Проте питання навчальних дисциплін викладені коротко як алгоритм відповіді студента під час підсумкової атестації. Ґрунтовна відповідь має містити й приклади, докази, порівняння різних поглядів у теорії та практиці освіти дітей з особливими освітніми потребами.

Застерігаємо, що підготовка майбутніх корекційних педагогів до підсумкової атестації не може обмежитись лише цим навчальним посібником, а потребує вивчення першоджерел, квінтесенцію яких вміщено у цьому посібнику.

Бажаємо студентам плідної самостійної роботи та гідних відповідей під час підсумкової атестації!

Світлана Миронова, Тетяна Докучина

## **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

ООП – особливі освітні потреби

ІП – інтелектуальні порушення

ІІР – порушення інтелектуального розвитку

ЗІР – затримка психічного розвитку

ІРЦ – інклюзивно-ресурсний центр

ОПП – освітньо-професійна програма

## МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ

### Сутність державної атестації

Закон України «Про вищу освіту» (Розділ 2, Стаття 6) визначає, що *Атестація здобувачів вищої освіти* - це встановлення відповідності засвоєних здобувачами вищої освіти рівня та обсягу знань, умінь, інших компетентностей вимогам стандартів вищої освіти ([Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>).

Атестація здобувачів вищої освіти здійснюється на підставі оцінки рівня їх загальних і спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, передбачених відповідним рівнем Національної рамки кваліфікацій і освітньо-професійною програмою фахівців за відповідною спеціальністю.

### Процедура підсумкової атестації

Атестація осіб, які здобувають ступінь бакалавра чи магістра, здійснюється екзаменаційною комісією, до складу якої включаються викладачі закладів вищої освіти, можуть включатися представники роботодавців та їх об'єднань, відповідно до положення про екзаменаційну комісію, затвердженого вченою радою закладу вищої освіти (наукової установи).

Атестація здійснюється відкрито і гласно. Атестація проводиться у формі, передбаченій певним навчальним планом спеціальності.

Атестація бакалаврів спеціальності 016 Спеціальна освіта відповідно до навчального плану здійснюється у формі комплексного іспиту. Програму і критерії оцінювання визначає випускова кафедра корекційної педагогіки та інклюзивної освіти. Рейтингова оцінка визначається за 100-бальною шкалою.

Підсумкова атестація у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка регламентується «Положенням про порядок створення та організацію роботи екзаменаційної комісії», затвердженим Вченою радою університету 21 вересня 2017 р., протокол №10 ([Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://kpmu.edu.ua/publicna-informatsiya/>).

Під час проведення підсумкової атестації здобувачам надається час для підготовки. Відповіді на питання екзаменаційного білета студент занотує на виданому аркуші, який в кінці іспиту здає секретарю комісії. Відповідаючи членам комісії здобувач має показати як знання теорії спеціальності, так і практичну підготовку, одержану під час навчання. Задля цього свою відповідь він має супроводжувати прикладами з практики. Члени комісії задають здобувачу запитання, спрямовані на уточнення окремих елементів відповіді, з'ясування професійної позиції студента, його переконань.

По закінченні підсумкової атестації члени екзаменаційної комісії обговорюють відповіді здобувачів та їхні оцінки, заповнюють відповідні протоколи. Оцінки повідомляють студентам привселюдно.

## Критерії оцінювання

Рівні навчальних досягнень	Оцінка в балах (за 12-бальною)	Критерії оцінювання
Початковий (понятійний) 0 – 59 балів	1	У студента не сформовані професійно-ціннісні орієнтації та якості особистості; наявне негативне ставлення до майбутніх вихованців; знання про специфіку педагогічної діяльності з дітьми з інтелектуальними порушеннями дуже поверхові; вміння професійної діяльності не сформовані; творчість і самостійність при виконанні професійних завдань відсутні; самооцінка готовності до професійної діяльності завищена; потреба у безперервній самоосвіті не виявляється.
	2	Студент не розуміє специфіки професійної діяльності; наявні окремі знання про сутність корекційної спрямованості навчання учнів з інтелектуальними порушеннями; самооцінка готовності до професійної діяльності завищена; потреба у самоосвіті не виявляється.
	3	Студент демонструє окремі, не систематизовані знання про специфіку педагогічної діяльності з дітьми з інтелектуальними порушеннями; практичні вміння професійної діяльності не сформовані; творчість і самостійність при виконанні професійних завдань відсутні; самооцінка готовності до професійної діяльності завищена; потреба у безперервній самоосвіті не виявляється.
Середній (репродуктивний) 60 – 74 бали	4	У студента майже не сформовані професійно-ціннісні орієнтації та якості особистості корекційного педагога; знання про специфіку педагогічної діяльності з дітьми з інтелектуальними порушеннями характеризуються суттєвими прогалинами; практичні вміння майже не сформовані; творчість при виконанні професійних завдань не виявляється, самостійність недостатня; самооцінка готовності до професійної діяльності завищена; потреба у безперервній самоосвіті відсутня.
	5	Професійно-ціннісні орієнтації та якості особистості майбутнього корекційного педагога знаходяться у стадії формування; знання про специфіку педагогічної діяльності з дітьми з інтелектуальними порушеннями характеризуються суттєвими прогалинами; сформовані лише окремі вміння перенесення теорії спеціальної дидактики в практику; творчість при виконанні професійних завдань не виявляється, самостійність недостатня; самооцінка готовності до професійної діяльності завищена; потреба у безперервній самоосвіті відсутня.
	6	Професійно-ціннісні орієнтації та якості особистості майбутнього корекційного педагога знаходяться у стадії формування; ставлення до майбутніх вихованців індіферентне; знання про специфіку педагогічної діяльності з дітьми з інтелектуальними порушеннями репродуктивного характеру; сформовані окремі вміння застосування на практиці теорії спеціального навчання та виховання; творчість при виконанні професійних завдань не виявляється, самостійність недостатня; самооцінка готовності до професійної діяльності ближче

		до адекватної; потреба у безперервній самоосвіті відсутня.
Достатній (алгоритмічно дієвий) 75 – 89 балів	7	У студента в основному сформовані професійно-ціннісні орієнтації та якості особистості, проте окремі з них проявляються ситуативно; позитивне ставлення до майбутніх вихованців ґрунтується на любові і жалості, без твердого переконання у перспективності корекційної роботи; знання про специфіку педагогічної діяльності з дітьми з інтелектуальними порушеннями в основному сформовані; при виконанні професійних завдань творчість не виявляється; самооцінка професійної готовності в основному адекватна; готовність до неперервної самоосвіти недостатньо виразна.
	8	У студента в основному сформовані професійно-ціннісні орієнтації та якості особистості; відзначається позитивне ставлення до майбутніх вихованців; знання про специфіку педагогічної діяльності з дітьми з інтелектуальними порушеннями в основному сформовані; вміння застосовувати на практиці теорію спеціального навчання та виховання сформовані недостатньо (неповний обсяг, невисокий ступінь); творчість виявляється при виконанні лише окремих професійних завдань; самооцінка професійної готовності в основному адекватна; готовність до неперервної самоосвіти недостатньо виразна.
	9	У студента в основному сформовані професійно-ціннісні орієнтації та якості особистості; знання про специфіку педагогічної діяльності з дітьми з інтелектуальними порушеннями в основному сформовані; вміння застосовувати на практиці теорію спеціального навчання та виховання в основному сформовані; при виконанні професійних завдань виявляються лише елементи творчості і самостійності; самооцінка професійної готовності в основному адекватна; готовність до неперервної самоосвіти недостатньо виразна.
Високий (творчо-професійний) 90 – 100 балів	10	У студента сформовані професійно-ціннісні орієнтації та якості особистості; студент переконаний у вагомості корекційної спрямованості навчання дітей з інтелектуальними порушеннями; сформовані вміння застосовувати на практиці теорію навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями; майже у всіх завданнях виявляється творчість; готовність до самоосвіти потребує розвитку.
	11	У студента сформовані професійно-ціннісні орієнтації та якості особистості; студент переконаний у необхідності корекційної спрямованості навчання дітей з інтелектуальними порушеннями; сформовані вміння застосовувати на практиці теорію навчання та виховання цих дітей; студент є творчим і самостійним; адекватна професійна самооцінка.
	12	У студента сформовані професійно-ціннісні орієнтації та якості особистості; позитивне ставлення до учнів ґрунтується на впевненості в оптимістичній перспективності корекційної роботи; сформовані вміння застосовувати на практиці теорію навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями; творчість і самостійність у виконанні професійних завдань; адекватна професійна самооцінка; готовність до неперервної самоосвіти.



## Результати підсумкової атестації

Заклад вищої освіти на підставі рішення екзаменаційної комісії присуджує особі, яка успішно виконала освітню програму на певному рівні вищої освіти, відповідний ступінь вищої освіти та присвоює відповідну кваліфікацію.

# **СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ (ПСИХОЛОГІЯ ДИТИНИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ)**

## **НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА З ДИСЦИПЛІНИ ЯК РОЗДІЛ ПРОГРАМИ З ПІДСУМКОВОЮ АТЕСТАЦІЄЮ**

### **РОЗДІЛ 1. Загальні питання психології дитини з інтелектуальними порушеннями**

#### **Тема 1.1. Психологія дитини з інтелектуальними порушеннями як галузь психологічної науки**

Предмет та завдання психології дитини з інтелектуальними порушеннями. Галузі спеціальної психології. Зв'язок психології дитини з інтелектуальними порушеннями з іншими науками: медичними дисциплінами, загальною та спеціальною педагогікою, загальною та віковою психологією, філософією та ін. Методи та принципи дослідження у психології дитини з інтелектуальними порушеннями. Особливості використання емпіричних методів для оцінки психічного розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями.

#### **Тема 1.2. Розвиток психології дитини з інтелектуальними порушеннями як науки**

Медичний та педагогічний напрями вивчення інтелектуальних порушень (Ж. Ескіроль, Ж. Ітар, Е. Сеген та ін.). Психометричний напрям вивчення інтелектуальних порушень. Внесок Л.С. Виготського у розвиток психології дитини з інтелектуальними порушеннями. Поняття про соціальну природу порушення та його компенсацію. Складна структура порушеного розвитку. Поняття про зони актуального та найближчого розвитку. Розвиток психології дитини з інтелектуальними порушеннями у XX-XIX ст. Сучасна проблематика психології дитини з інтелектуальними порушеннями.

#### **Тема 1.3. Характеристика інтелектуальних порушень**

Сутність, ознаки та структура інтелектуальних порушень. Причини виникнення інтелектуальних порушень: пренатальні, натальні, постнатальні; екзогенні, ендогенні. Характеристика олігофренії та деменції. Психологічна характеристика ступенів інтелектуальних порушень.

#### **Тема 1.4. Психологічна характеристика дітей з інтелектуальними порушеннями**

Класифікація олігофренії за М.С. Певзнер. Неускладнена олігофренія. Олігофренія ускладнена порушеннями нейродинаміки: переважання збудження над гальмуванням, переважання гальмування над збудженням, слабкість процесів збудження та гальмування. Олігофренія ускладнена порушеннями емоційно-вольової сфери: лобний та психопатоподібний синдроми. Олігофренія ускладнена сенсомоторними порушеннями: зору, слуху, мовлення, опорно-рухового апарату. Резидуальна деменція: деменція, що виникла через менінгоенцефаліт, травматична деменція. Плинна деменція

через гідроцефалію, сифіліс головного мозку, ревматизм ЦНС; епілептична та шизофренічна деменції.

### **Тема 1.5. Загальні та специфічні закономірності розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями**

Спільні закономірності психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями та типовим розвитком. Своєрідність психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.

Особливості психічного розвитку дітей-олігофренів у ранньому дитячому віці, проходження кризи трьох років. Особливості психічного розвитку дошкільників-олігофренів. Особливості ігрової діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями. Характеристика рівня психологічної готовності до школи та особливості навчальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку. Особистісний розвиток підлітків з інтелектуальними порушеннями.

## **РОЗДІЛ 2. Характеристика пізнавальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями**

### **Тема 2.1 . Мислення дітей з інтелектуальними порушеннями**

Властивості мислення дітей з інтелектуальними порушеннями. Характеристика операцій мислення (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування та узагальнення).

Особливості основних видів мислення дітей з інтелектуальними порушеннями. Особливості наочно-образного мислення. Поява елементів вербально-логічного мислення. Формування уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, міркувати. Психологічна оцінка розвитку та методи корекції мислення дітей з інтелектуальними порушеннями.

### **Тема 2.2. Відчуття та сприймання дітей з порушеннями інтелекту**

Особливості аналізаторної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями. Пороги чутливості. Властивості сприймання при інтелектуальних порушеннях. Порушення системності, цілісності, вибірковості, обсягу сприймання. Особливості сприймання кольору, форми, величини, простору і часу при інтелектуальних порушеннях. Психологічна оцінка розвитку та корекція недоліків сприймання у дітей з інтелектуальними порушеннями.

### **Тема 2.3. Увага дітей з інтелектуальними порушеннями**

Мимовільна та довільна увага дітей з інтелектуальними порушеннями. Властивості уваги при порушеннях інтелекту: обсяг, стійкість, розподіл, переключення. Психологічна оцінка розвитку уваги дітей з інтелектуальними порушеннями. Корекція порушень уваги.

### **Тема 2.4. Особливості пам'яті дітей з інтелектуальними порушеннями**

Особливості процесу запам'ятовування учнів з інтелектуальними порушеннями: мимовільне та довільне запам'ятовування. Обсяг пам'яті. Механічне та осмислене запам'ятовування. Характеристика зберігання та забування у дітей з інтелектуальними порушеннями. Особливості процесу

відтворення у дітей з інтелектуальними порушеннями. Психологічна оцінка розвитку та корекція порушень пам'яті у дітей з інтелектуальними порушеннями.

### **Тема 2.5. Мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями**

Характеристика усного мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями. Причини недорозвитку мовлення. Особливості експресивного усного мовлення та звуковимови. Особливості лексики. Граматична будова мовлення дітей при інтелектуальних порушеннях. Особливості імпресивного мовлення у дітей при інтелектуальних порушеннях. Фонематичне сприймання. Розуміння мовленнєвих інструкцій. Особливості регулюючої функції мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Писемне мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями. Причини порушення писемного мовлення. Характеристика процесів читання та письма при порушеннях інтелекту. Методи оцінки сформованості та шляхи корекції мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями.

## **РОЗДІЛ 3. Характеристика особистості та діяльності дитини з інтелектуальними порушеннями**

### **Тема 3.1. Особистість дитини з інтелектуальними порушеннями**

Потребово-мотиваційна сфера дітей з порушеннями інтелекту. Характеристика «Я-концепції» та причини її недорозвитку при інтелектуальних порушеннях. Особливості та рівні сформованості «Я-образу» при порушеннях інтелекту. Самооцінка та рівень домагань. Особливості формування характеру. Психологічна оцінка розвитку та корекція особистості дітей з інтелектуальними порушеннями.

### **Тема 3.2. Особливості емоційно-вольової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями**

Причини недорозвитку емоцій у дітей з інтелектуальними порушеннями. Особливості розвитку емоцій та почуттів в учнів з інтелектуальними порушеннями. Характеристика волі при інтелектуальних порушеннях. Психологічна оцінка розвитку емоційно-вольової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями. Формування довільності психічних процесів.

### **Тема 3.3. Психологічна характеристика діяльності та мотивації учнів з інтелектуальними порушеннями**

Сутність діяльності як основної форми активності людини. Особливості діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями. Мотиваційний, змістовий, та організаційно-операційний аспекти діяльності школярів з інтелектуальними порушеннями. Ставлення та мотивація до навчання учнів з інтелектуальними порушеннями. Формування мотивації навчання.

## ОСНОВНІ ПИТАННЯ З НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

### ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЕМПІРИЧНИХ МЕТОДІВ ОЦІНКИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

*Емпіричні методи* використовуються для збору емпіричних даних щодо досліджуваного психічного явища.

*Спостереження* – це метод, що полягає у навмисному, систематичному, цілеспрямованому сприйманні поведінки людини (зовнішніх проявів психіки).

В залежності від позиції спостерігача сприймання поділяється на включене (дослідник включений у процес, що досліджується) та невключеним (дослідник діє зовні, не впливає на процес дослідження). В залежності від міри способу побудови і опису даних буває систематизоване (чітко визначені одиниці спостереження) та несистематизоване (цілісне спостереження без виділення окремих одиниць).

Спостереження дає можливість безпосередньо дослідити прояви психічних явищ на основі сприйняття поведінки досліджуваного. Особливо ефективним є при дослідженні дітей з помірним та глибоким ступенем інтелектуальних порушень.

*Експеримент* – це метод, що передбачає створення спеціальних умов для вияву психічних явищ.

В залежності від умов проведення експеримент буває: природний (проводиться в звичайних життєвих умовах) та лабораторний (проводиться в спеціальних приміщеннях, лабораторіях). В залежності від завдань дослідження виділяють констатувальний (констатація вияву психічних явищ та їхніх змін), формувальний (застосування системи спеціально розроблених заходів, спрямованих на розвиток досліджуваного явища) та контрольний (перевірка ефективності проведення формувального експерименту). В залежності кількості учасників експеримент буває індивідуальний та груповий.

Проведення експерименту з дітьми з інтелектуальними порушеннями передбачає урахування особливостей їхнього розвитку, зокрема зниженого рівня працездатності. Інструкції, що використовуються повинні бути доступними для розуміння дітей, зміст і форми стимульного матеріалу доцільно адаптовувати з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей дітей. Ефективність експерименту забезпечується також регуляцією зацікавленості дітей у дослідженні.

*Бесіда* – методом отримання інформації на основі вербальної комунікації. Проведення бесіди передбачає постановку дослідником запитань досліджуваному та фіксацію його відповідей.

За формою проведення бесіда може бути вільним опитуванням (запитання можуть доповнюватись додатковими, змінюватись для корекції

тактики дослідження) та стандартизованим опитуванням ( за чітким планом заздалегідь визначених запитань).

З метою проведення ефективної бесіди з дітьми з інтелектуальними порушеннями слід ставити конкретні запитання у формі лаконічних речень; уникати подвійних запитань, при необхідності повторити запитання, або змінити його форму, конкретизувати; бесіда не повинна містити великої кількості запитань і бути виснажливою; у бесіді потрібно домагатися не лише констатуючої відповіді, а й пояснення.

**Анкетування** – це метод, що полягає у отриманні інформації на основі письмового звіту. Для анкетування розробляється спеціальний опитувальник із системою запитань (анкета).

Запитання анкети мають бути короткими, простими, доступними, точними, емоційно насиченими. Зважаючи на недорозвиток писемного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями проведення анкетування для учнів молодших класів, та навіть деяких старшокласників, є малоефективним

**Тестування** – це метод збору інформації за допомогою тестів.

Використання тестів у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями має певні недоліки, зокрема: незмінність процедури, інструкції, часу виконання, умов оцінювання (кількісне оцінювання).

**Метод експертного оцінювання** передбачає кількісне оцінювання психічного явища експертами: педагогами, батьками, вихователями та ін.

**Метод аналізу процесу та продуктів діяльності** передбачає вивчення зошитів, творів, виробів дітей з метою оцінки певного психічного явища.

**Біографічний метод** полягає у вивчення документів біографії дитини, шкільної та медичної документації.

## **ВНЕСОК Л.С. ВИГОТСЬКОГО У РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЇ ДИТИНИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Л.С.Виготський є видатним вченим, який зробив вагомий внесок у розвиток спеціальної психології.

Вчений розробив **теорію суспільно-історичного походження вищих психічних функцій людини**, в якій дві лінії розвитку поведінки: натуральну та культурну. Він зазначав, що специфічно людські психічні процеси здійснюються за допомогою особливих знарядь «духовного виробництва». Спочатку ці культурні засоби формуються у суспільній діяльності, а потім перетворюються в індивідуальні психологічні засоби опанування власною поведінкою. Універсальним знаком, який здійснює керівництво поведінкою, є мовлення. Його регулююча функція реалізовується завдяки взаємозв'язку мовлення і мислення, який є недорозвиненим при інтелектуальних порушеннях.

Л.С.Виготський визначив, що інтелектуальні **порушення мають соціальну природу**, оскільки перешкоджають соціальній адаптації, тому й компенсація повинна мати соціальну спрямованість.

Л.С.Виготський розробив теорію *складної структури порушеного розвитку*, яка означає, що відхилення не призводить до випадіння чи порушення якоїсь однієї функції, а відображається на всьому розвитку дитини. Складна структура порушеного розвитку складається із *первинного дефекту (ядра)*, викликаного певним хворобливим фактором, і *вторинних та супутніх порушень*, що виникають під впливом первинного порушення у процесі розвитку дитини. Всі структурні компоненти є взаємозалежними, окрім того вторинні ускладнення пов'язані з дією соціальних факторів у розвитку психіки дитини. У складній структурі порушеного розвитку вчений виділив такі закономірності:

- на рівень розвитку дитини суттєво впливає ступінь і якість первинного порушення (тотальне чи часткове, органічне чи функціональне ураження);

- від ступеня вираження та якості первинного порушення залежить не лише кількісна, а і якісна своєрідність вторинних відхилень у розвитку дитини;

- своєрідність розвитку дитини з особливими освітніми потребами залежить від часу виникнення первинного порушення: чим раніше діє хворобливий фактор, тим важчим є ступінь порушення;

- особливості розвитку дитини з особливими освітніми потребами визначаються і соціальними факторами, особливо педагогічними умовами;

- чим далі від першопричини знаходиться порушення, тим більше воно піддається виховному і лікувальному впливу;

- відсутність педагогічних умов, що враховують специфічні особливості дитини, обумовлені первинним порушенням, призводить до дивергенції (розходження біологічного та соціального розвитку), внаслідок чого виникають складні вторинні відхилення;

- чим раніше створюються спеціальні умови для розвитку і виховання дитини з психофізичними порушеннями, тим менше виникає вторинних ускладнень;

- у корекційній роботі слід враховувати не лише порушення дитини, а і наявні позитивні можливості (опора на збережені функції або «пуди здоров'я» за Л.С.Виготським);

- вагомого значення у розвитку та соціалізації дітей набуває мовлення оточуючих (членів родини, педагогів);

- процес навчання дітей з психофізичними порушеннями має враховувати не лише рівень актуального розвитку, а й ґрунтуватись на потенційних можливостях дитини, тобто зоні найближчого розвитку (навчання має вести за собою розвиток за Л.С.Виготським);

- закономірністю психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами є труднощі їхньої соціальної адаптації, складність взаємодії із соціальним середовищем;

- виховання і навчання дітей з психофізичними порушеннями має бути корекційно спрямованим, корекційний вплив має поєднуватись із формуванням практичних навичок і вмінь.

Особливе значення для спеціальної психології та корекційної педагогіки має положення про **зону актуального розвитку** (те, що дитина може зробити самостійно) та **зону найближчого розвитку** (те, що дитина може зробити у співпраці з дорослим). Вчений зазначав, що навчання дітей має відбуватись саме в зоні найближчого розвитку, саме за таких умов навчання буде вести за собою розвиток. Специфічною особливістю психіки дітей з інтелектуальними порушеннями є звуженість зони найближчого розвитку, а отже зниженою є здатністю до навчованості.

Л.С. Виготський визначив, що діти з інтелектуальними порушеннями розвиваються за тими ж закономірностями, що й діти з типовим розвитком, проте у них є специфічні якісні особливості, які слід враховувати з метою ефективного навчання та виховання. Оскільки дитина з інтелектуальними порушеннями характеризується не меншим обсягом накопиченого досвіду, а іншим способом його накопичення.

### **СУЧАСНІ УЯВЛЕННЯ ПРО ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ПОРУШЕННЯ**

**Інтелектуальне порушення** – це стійке порушення пізнавальної діяльності, обумовлене органічним ураженням центральної нервової системи.

Інтелектуальні порушення визначаються лише при наявності трьох основних ознак, а саме

- 1) системне порушення пізнавальної діяльності, що проявляється у недорозвитку не лише вищих психічних процесів (мислення, пам'ять, мовлення), а й інших психічних процесів (увага, сприймання, уява, відчуття);
- 2) наявність органічного дифузного ураження кори головного мозку;
- 3) стійкість/незворотність цього порушення, що обумовлено саме органічним пошкодженням мозку.

Деякі вчені вважають, що в основі інтелектуальних порушень не обов'язково має бути органічне пошкодження кори головного мозку. Вони зазначають, що несприятливі умови виховання, педагогічна занедбаність можуть призвести до незворотних змін у вищій нервовій діяльності. Зокрема, коли у сензитивні періоди не відбувається формування вищих психічних функцій і розвиток зупиняється.

В залежності від часу виникнення та плинності виділяють два **види інтелектуальних порушень**:

- олігофренія (виникає до 3 років) і є непрогресивним станом;
- деменція (виникає після 2-3 років), може бути як непрогресивною (травматична деменція та деменція внаслідок менінгоенцефаліту), так і прогресивною/плинною (епілептична, шизофренічна, ревматична деменція, деменція внаслідок гідроцефалії).

В залежності від глибини пошкодження мозку, складності порушення виділяють **ступені інтелектуальних порушень**. За сучасною міжнародною класифікацією виділяють 4 ступені інтелектуальних порушень:

- легкий (F-70 - IQ = 69 – 50 %;
- помірний (F-71) - IQ = 49 – 35 %;
- важкий (F-72) - IQ = 34 – 20 %;



– глибокий (F-73) - IQ – 19% і менше.

## **ВИДИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ**

Види інтелектуальних порушень виділяють в залежності від часу їх виникнення та плинності. Є два види інтелектуальних порушень: олігофренія та деменція.

**Олігофренія** – це вид інтелектуальних порушень, який виникає в результаті органічного пошкодження мозку у період внутрішньоутробного розвитку, під час пологів або у ранньому дитинстві (до 3-х років) і проявляється у психічному недорозвитку.

Основними характеристиками олігофренії є:

- недорозвиток вищих форм пізнавальної діяльності, усіх нервово-психічних процесів;
- виникає до 3 років;
- має резидуальний характер (непрогресивна), тобто не прогресує, не відбувається поглиблення ступеня виразності;
- визначається не етіологічними чинниками (причинами виникнення), а раннім часом їхнього впливу;
- ієрархічність порушення, тобто переважає недостатність абстрактних форм мислення на основі недорозвитку всіх нервово-психічних процесів;

М.С. Певзнер було розроблено класифікацію олігофренії, в якій виділено п'ять форм в залежності від клінічних проявів:

- 1) неускладнена олігофренія;
- 2) олігофренія, ускладнена порушеннями нейродинаміки нервових процесів:
  - переважання збудження над гальмуванням;
  - переважання гальмування над збудженням;
  - слабкістю збудження і гальмування;
- 3) олігофренія, ускладнена психопатоподібним синдромом;
- 4) олігофренія, ускладнена лобним синдромом;
- 5) олігофренія, ускладнена порушеннями різних аналізаторів

**Деменція** – це вид інтелектуальних порушень, який виникає в результаті органічного пошкодження мозку у період після 2-3-х років і проявляється у виразному зниженні інтелектуальних можливостей та в частковому розпаді вже сформованих психічних функцій.

Основними характеристиками деменції є:

- дизонтогенез визначається поєднанням порушення сформованих психічних функцій з недорозвитком онтогенетичних молодших утворень (лобних систем);
- виникає після 2-3 років;
- визначається етіологічними чинниками;
- характеризується парціальністю порушення, тобто одні психічні функції порушені більше, а інші – менше;
- супроводжується енцефалопатичними та психотичними розладами;

– може бути резидуальною або плинною, тобто прогресуючою.

Резидуальна деменція виникає через травми головного мозку та менінгоенцефаліт. Плинна деменція може бути викликана нейроінфекціями (сифіліс, ревматизм ЦНС) та генетичними порушеннями (гідроцефалія, епілепсія, шизофренія).

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З НЕУСКЛАДНЕНОЮ ОЛІГОФРЕНІЄЮ ТА КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З НИМИ**

Основним симптомом є порушення складних форм розумової діяльності, що виявляються в труднощах *абстрагування та узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків*.

Недостатньо розвиненими є усі пізнавальні процеси. *Мислення* дітей характеризується конкретністю та ситуативністю, некритичністю, недостатньою цілеспрямованістю, застиглістю, інертністю, лабільністю та ін. Недостатньо сформовані усі операції та види мислення. *Сприймання* характеризується обмеженістю обсягу, сповільненістю, безсистемністю, порушеннями цілісності та константності, не диференційованістю. *Увага* нестійка, переважає мимовільна, обсяг звужений, ускладнені розподіл та переключення. *Пам'ять* характеризується низьким рівнем продуктивності довільного та осмисленого запам'ятовування, процес запам'ятовування сповільнений, обсяг звужений; забування переважає над зберіганням; відтворення є непослідовним, хаотичним, мимовільне відтворення часто замінює довільне. Характерним є загальний недорозвиток *мовлення* вторинного характеру. Словниковий запас збіднений. Речення прості, непоширені, аграматичні. Розуміння зверненого мовлення порушене. Найбільші труднощі відзначаються при розумінні складних граматичних конструкцій, просторово-часових відношень, метафор, прислів'їв, переносного значення.

Клінічна картина порушення при неускладненій олігофренії визначається основним симптомом (чим більше грубе порушення інтелекту, тим більше виражений основний симптом). У процесі навчання це проявляється в труднощах опанування навичкою читання (розрив між технікою читання та розумінням прочитаного), письма (недостатнє розуміння граматичних правил), арифметичних дій (не можуть встановити смисловий зв'язок між словесним вираженням задачі, числовими позначеннями та найменуваннями). Діти часто не усвідомлюють навчальні завдання, тому замінюють їхні рішення іншими видами діяльності, спрощують, виконують лише окремі елементи та ін.

У дітей з неускладненою олігофренією відсутні виразні порушення *моторики*. Проте порушення пізнавальної діяльності вторинно ускладнює організацію складних рухових актів. Труднощі виникають при виконанні рухів за словесною інструкцією без показу.

Специфічним для цієї групи дітей є відносно пізні виявлення порушеного розвитку, оскільки не відзначається порушень поведінки. Діти є

старанними та організованими, виконують вимоги педагогів. Проте вторинний характер порушення *емоційно-вольової сфери* призводить до деяких особливостей *поведінки*, зокрема: імпульсивності, слабкості вольової регуляції. Порушення поведінки проявляється в конфліктних та незрозумілих для дітей ситуаціях.

На етапі *«пристосування до порушення»* слід формувати психологічну готовність до навчання, адаптацію до шкільних умов.

На етапі *«власне корекції»* слід формувати розумові операції шляхом переходу від практичних дій з предметами, зображеннями до дій у вербальному плані та подумки; вчити дітей давати вербальний звіт виконаних завдань, користуватись інструкцією, планом, складати план виконання завдання самостійно, контролювати та оцінювати свої дії.

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОЛІГОФРЕНІЄЮ, УСКЛАДНЕНОЮ ПЕРЕВАЖАННЯМ ЗБУДЖЕННЯ НАД ГАЛЬМУВАННЯМ, ТА КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З НИМИ**

Основною особливістю дітей цієї групи є *проблеми з організацією власної поведінки, що обумовлені слабкістю процесу гальмування*. Дітей цієї групи називають розгальмованими.

Усі психічні процеси розгальмованих дітей дещо прискорені. Як і у всіх дітей з олігофренією, у них порушенні складні форми розумової діяльності, що виявляються в труднощах *абстрагування та узагальнення*, проте одночасно відзначається своєрідність динаміки інтелектуальних процесів, труднощі утримання своєї діяльності в межах певного завдання, неможливість загальмувати побічні асоціації. *Увага* є мимовільною і дуже нестійкою. Дітям складно утримувати увагу на завданні, вони легко зісковзують з нього, відволікаються на сторонні подразники. *Сприймання* часто буває помилковим, неточним через те, що діти не приділяють достатньо часу для вивчення об'єкта. Тому часто неправильно називають об'єкт, що сприймається, плутають подібні за певною ознакою предмети. Процеси *пам'яті* також дещо прискорені, проте це негативно впливає на її якість в цілому: можуть швидко запам'ятати і так само швидко забути. Розмовне *мовлення* є прискореним, діти можуть пропускати слова, ковати закінчення, втрачати думку.

*Моторика* характеризується прискореністю усіх рухів, розгальмованістю, поспішністю, порушеннями послідовності та наявністю зайвих рухів.

*Емоції* є вкрай нестійкими, швидко змінюються. В окремих дітей відзначається схильність до афективних спалахів. Недостатньо сформованою є вольова регуляція.

Для *поведінки* дітей характерними є імпульсивність, вередливість, нестриманість та швидка втомлюваність. Наростання втоми викликає парадоксальну реакцію посилення процесу збудження. Труднощі внутрішнього гальмування виявляються у порушенні *цілеспрямованості*

*діяльності*. Учні довго не можуть приступити до виконання завдань, займаються сторонніми справами, часто не вислуховують інструкцію, втрачають мету, не доводять справу до кінця.

Психологічні особливості розвитку дітей цієї групи негативно позначаються на процесі навчання. На перших етапах навчання грамоти досить складно привернути їхню увагу до літери, на наступних виявляється невміння дітей зосереджуватись на завданнях. Відзначаються значні труднощі опанування читанням, діти часто читають слова за здогадкою, забувають знайомі їм букви, з'єднують початок одного слова із закінченням іншого, «сповзають» з рядка.

Особливі труднощі виникають на письмі, діти пишуть дуже охайно, декілька разів обводять літери, пропускають літери в слові, замінюють одні на інші, включають зайві, переставляють їх, пишуть слова разом та ін.

Складно дітям дається засвоєння арифметичних дій. Надмірна імпульсивність та відсутність установки на завдання перешкоджають опануванню лічби, перерахунку предметів. При розв'язуванні задач виникає фрагментарне оперування числами, без усвідомлення системи зв'язків та визначення подальших дій.

У роботі з розгальмованими дітьми на етапі **«пристосування до порушення»** необхідним є зведення до мінімуму відволікаючих подразників.

На етапі **«власне корекції»** робота спрямовується на формування здатності стримувати імпульсивні реакції, цілеспрямованості діяльності. З цією метою доцільним є збільшувати інтервал часу між стимулом та реакцією; акцентувати увагу на досягненнях учнів; встановлювати правила; стимулювати дітей попередньо проговорювати усе, що вони хочуть зробити, складати план; проводити психотерапевтичні бесіди.

Здійснення корекційної роботи обов'язково потребує дотримання охоронного режиму та загартування нервової системи.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОЛІГОФРЕНІЄЮ, УСКЛАДНЕНОЮ ПЕРЕВАЖАННЯМ ГАЛЬМУВАННЯ НАД ЗБУДЖЕННЯМ, ТА КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З НИМИ**

При олігофренії, ускладненій переважанням гальмування над збудженням **недорозвиток вищих форм пізнавальної діяльності поєднується із загальною загальмованістю, тобто слабкістю процесу збудження**. Дітей цієї групи називають торпідними.

Усі психічні процеси є сповільненими. **Мислення** конкретне, інертне, застигле. Порушеною є **цілеспрямованість** діяльності. Діти довго не приступають до виконання завдання, потребують стимулювання, після якого виконують завдання повільно, невпевнено. Окремих порушень відчуттів у дітей не спостерігається, проте **сприймання** є значно сповільненим, потребує повторень показу або ж додаткової словесної інструкції. У торпідних дітей є значні порушення стійкості, розподілу, обсягу та динаміки розвитку **уваги**. Порушення **пам'яті** проявляється у необхідності багаторазового повторення

для запам'ятовування та ускладненим відтворенням, актуалізацією засвоєного. **Мовлення** характеризується наявністю значної кількості тривалих пауз, є сповільненим, малослівним, невиразним, тихим. Його чіткість залежить від загального стану дітей, у моменти виснаження стає малозрозумілим, «змазаним».

Особливостями **моторики** є в'ялість, одноманітність, бідність рухів. Міміка є збідненою, застиглою, недиференційованою. Темп рухів повільний, постійно знижується.

Торпідні діти є дуже виснажливими. Наростання втоми призводить до охоронного гальмування, коли дитина перестає реагувати на подразники. В стані загальмованості діти не спроможні виконати елементарних завдань.

**Поведінка** торпідних дітей характеризується пасивною підкореністю, безініціативністю, бездіяльністю, дисциплінованістю. Діти є невпевненими у собі, тривожними, замкненими, образливими, сором'язливими, не комунікабельними, вразливими та ін.

У роботі з ними слід постійно використовувати різні прийоми стимулювання. На етапі **«приспособлення до порушення»** слід уникати оцінок в адресу дітей, особливо низький та негативних, створити комфортний психологічний клімат у класі, встановити контакт з дитиною. Зважаючи на повільний темп роботи доцільним є зменшення завдань на уроці.

На етапі **«власне корекції»** потрібно поступово збільшувати обсяг завдань, автоматизувати вміння і навички, які необхідні у навчанні. Ефективним у роботі з дітьми є використання ситуації успіху на усіх етапах роботи. Також діти потребують психологічної допомоги, спрямованої на зниження тривожності.

Здійснення корекційної роботи обов'язково потребує дотримання охоронного режиму та загартування нервової системи.

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОЛІГОФРЕНІЄЮ, УСКЛАДНЕНОЮ ПСИХОПАТОПОДІБНИМ СИНДРОМОМ, ТА КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З НИМИ**

Психологічною особливістю дітей цієї групи є **підвищена готовність до афективних спалахів** через накопичення негативної енергії. Діти можуть відмовлятися виконувати завдання вчителя, ображати інших дітей. Така поведінка спрямована на провокацію конфліктних ситуацій, в яких прагнуть випустити накопичену негативну енергію у вигляді агресивного реагування.

Інтелектуальний потенціал цих дітей здатний забезпечити більш гармонійний розвиток їхньої особистості, проте порушення **емоційно-вольової сфери** навпаки обумовлює патологію формування **особистості**. **Знижена критичність мислення** у них поєднується з **підвищеною сугестивністю**. Через не сформованість мотивації діяльності може бути порушена її **цілеспрямованості**.

Для дітей цієї групи характерними є **егоцентризм**, некритичне ставлення до себе, неспроможність визнати свою провину, негативізм,

агресивність, знижена чутливість до зовнішніх оцінок, *емоційна тупість*, недостатньо розвинене або відсутнє почуття прив'язаності. Дітям властива *соціопатичність*, що проявляється у труднощах формування моральної свідомості, нечутливості до соціальних впливів, переважанні органічних потреб, відсутності пізнавального інтересу. Можуть формуватись *патологічні потяги*.

У дітей з психопатоподібним синдромом є грубо порушена *поведінка*, спостерігається недисциплінованість, негідкореність, дезорганізованість через що вторинно страждає працездатність.

Позитивний вплив на поведінку дітей створює система правил та контролю. На етапі *«приспособлення до порушення»* доцільним є нехтування незначними порушеннями поведінки; переключення уваги дітей на активні види діяльності (спорт, танці та ін.), навантаження корисними справами.

На етапі *«власне корекції»* слід виховувати соціальні та пізнавальні інтереси, моделювати ситуації в яких дитина може пережити позитивні емоції через те, що змогла комусь допомогти. Особливе значення мають психотерапевтичні бесіди та інші форми і методи роботи психолога з метою формування довільної регуляції поведінки, навичок виведення негативної енергії адекватним шляхом.

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОЛІГОФРЕНІЄЮ, УСКЛАДНЕНОЮ ЛОБНИМ СИНДРОМОМ, ТА КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З НИМИ**

Для цієї форми олігофренії характерним є поєднання дифузного пошкодження кори головного мозку з порушеннями лобних систем. Структура порушення визначається не лише недорозвитком пізнавальної діяльності, але й *особливостями поведінки, зокрема порушенням її довільної регуляції*. При лобному синдромі наявними є *виразні зміни системи мотивів і потреб*. Інтереси збіднені та утилітарні, легко формуються патологічні потяги.

У дітей цієї групи виразно порушена довільність усіх пізнавальних функцій. Знижена критичність *мислення*. Відзначаються значні труднощі розв'язання мисленневих задач, що обумовлено не стільки порушеннями *абстрагування та узагальнення*, скільки порушеннями *цілеспрямованості діяльності*. Часто при розв'язанні доступних завдань діти дають неправильні та неадекватні відповіді, оскільки не контролюють себе, не можуть відділити правильну відповідь від неправильної.

Спостерігається своєрідна форма недорозвитку *мовлення*. Значно порушеною є *регулююча функція* мовлення, що обумовлює недорозвиток *емоційно-вольової* сфери та порушення цілеспрямованості діяльності. Діти є імпульсивними, балакучими, ейфоричними, емоційно нечутливими та ін.

Ураження лобних систем призводить до недорозвитку *моторики*, що проявляється в різних ступенях виразності: від незграбності до неможливості виконати рух за інструкцією.

**Поведінка** дітей цієї групи є не вмотивованою та безпосередньою, вони не вміють спілкуватись з дітьми та дорослими, відсутнє адекватне ставлення до оточуючих людей. Відповідно до особливостей поведінки діти з лобним синдромом можуть бути розділені на дві підгрупи: одні є млявими, пасивними, інші – неорганізованими, імпульсивними.

Корекційна робота з дітьми передбачає використання різних прийомів організації моторики та предметної діяльності, виховання позитивного ставлення до оточуючих людей, формування соціальних потреб, інтересів та навчальних мотивів, розвиток довільності психічних процесів, формування самоконтролю, саморегуляції.

На етапі *«пристосування до порушення»* регуляція поведінки дитини здійснюється мовленням педагога. На етапі *«власне корекції»* дитину слід поступово навчати регулювати кожну частину завдання власним мовленням.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ДЕМЕНЦІЄЮ, ЩО ВИНИКЛА ВНАСЛІДОК МЕНІНГОЕНЦЕФАЛІТУ, ТА КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З НИМИ**

Деменція, що виникла внаслідок менінгоенцефаліту є *резидуальною*, тому поглиблення ступеня інтелектуального порушення не відбувається.

Етіологічними чинниками виникнення цього виду деменції є менінгіт (запалення мозкових оболонок головного і спинного мозку) або енцефаліт (запалення головного мозку).

Структура порушення при постменінгоенцефалітних станах відрізняється деякою своєрідністю. В *одних випадках* порушення складних форм психічної діяльності поєднується з порушеннями моторики, мовлення та оптико-просторових аналізу і синтезу. Такі діти є малорухливими, незграбними, їхня моторика недостатньо диференційована. Мовлення «змазане», незрозуміле.

В *інших випадках* порушення вищих форм пізнавальної діяльності поєднується зі змінами емоційно-вольової сфери. Основними психологічними особливостями дітей є *порушення мотиваційного та організаційного компонентів розумової діяльності*.

У дітей цієї групи спостерігаються помітні зміни інтелектуального розвитку, *розлади поведінки і характеру*. У них відзначається *нестійкість уваги* та *некритичність мислення*. Діти часто є збудливими, *розгальмованими*, необдуманно діють та говорять, легко підпадають під вплив оточуючих. У них недостатньо сформований пізнавальний інтерес, порушена цілеспрямованість діяльності: уникають розумової праці, не завершують виконання завдань, відступають перед труднощами, не докладають достатньо зусиль у навчанні. Навчальний матеріал часто засвоюють формально, без осмислення.

Одним із наслідків перенесення менінгоенцефаліту може бути порушення потребово-мотиваційної сфери. Тому характерним є переважання органічних потреб над соціальними, що обумовлює появу патологічних потягів.

У роботі з дітьми дуже важливим є постійний контроль з метою запобігання виникнення порушень поведінки, патологічних потягів, а також стимулювання учнів до навчальної діяльності. Особливо корисним для дітей є організований та заповнений корисними справами, спортом, іграми, гуртковою роботою позаурочний час.

Корекційно-виховна робота з дітьми з деменцією, що виникла внаслідок менінгоенцефаліту має бути спрямована на виховання навичок здорового способу життя та формування вміння структурувати власний час.

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ТРАВМАТИЧНОЮ ДЕМЕНЦІЄЮ ТА КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З НИМИ**

Травматична деменція є одним із видів *резидуальних* інтелектуальних порушень. Вона виникає після 3-х років внаслідок черепно-мозкової травми.

Симптоми травматичного пошкодження мозку можуть бути різними, що залежить від характеру пошкодження, від віку дитини, особливостей її стану до травматичної хвороби, від того, наскільки великі області мозку були пошкоджені. Тому черепно-мозкова травма може призвести до порушень емоційно-вольової сфери, затримки психічного розвитку, порушення однієї психічної функції та ін. Виникнення інтелектуальних порушень відбувається в особливо складних випадках і характеризується поєднанням зниженої працездатності з порушеннями пізнавальної діяльності.

Основною характеристикою цього виду деменції є *церебрастенічний синдром, що проявляється у високій виснажливості та чутливості нервової системи, енцефалопатичних розладах.*

Виразність інтелектуальних порушень частіше є незначною. Інтелектуально ці діти є найбільш збереженими серед дітей з легким ступенем інтелектуальних порушень. Проте висока виснажливість призводить до *нестійкості уваги* та *порушень пам'яті* (значні труднощі при запам'ятовуванні, відтворенні завченого). В одних випадках діти можуть виконати порівняно складне завдання, а в інших не справитись з легким, що є наслідком церебрастенії.

У дітей є *зниженими пороги чутливості*, тому подразники високої та середньої інтенсивності для них є надмірними. Діти дуже чутливі до фізичного дискомфорту, швидко втомлюються від розумової діяльності. У моменти наростання втоми у них з'являються неприємні відчуття, головний біль, запаморочення, нудота. В таких випадках далі працювати діти не можуть, потребують відпочинку.

Внаслідок підвищеної втомлюваності діти є нестабільними, часто роздратованими, капризними, образливими, можуть симулювати погане самопочуття з метою уникнення виконання навчальних завдань.

Організація освітнього процесу з цим дітьми обов'язково потребує дотримання охоронного режиму, запобігання перевантаження, а саме:

– забезпечення комфортних фізичних умов навчання (свіже повітря, відсутність тривалого шуму та ін.);



- надання можливості відпочинку при зниженні уваги, наростанні втоми;
- зменшення обсягу завдань з метою попередження можливого виснаження;
- не надання додаткових завдань.

Бережливе ставлення до дитини повинно бути не помітним для неї та поєднуватись з достатньою вимогливістю через схильність дітей до симулювання нездужання. Корекційна робота має бути обов'язково спрямована на розвиток навичок раціонального запам'ятовування.

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ДЕМЕНЦІЄЮ, ЩО ВИНИКЛА ВНАСЛІДОК СИФІЛІСА ГОЛОВНОГО МОЗКУ, ТА КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З НИМИ**

Деменція через сифіліс головного мозку є *плинною*, оскільки обумовлена плинним захворюванням – сифілісом головного мозку.

Хвороба передається дитині від батьків у період внутрішньоутробного розвитку. Існує декілька варіантів негативного впливу сифілісу на розвиток нервової системи плоду. В першому варіанті він пошкоджує нервову систему, як результат дитина народжується з недорозвиненою корою головного мозку, тобто розвивається як олігофрен. Другий варіант передбачає зараження плоду сифілісом. Це призводить до народження дитини, яка страждає плинним захворюванням – сифілісом головного мозку.

Латентний період становить 9-12 років, під час якого хвороба ніяк себе не проявляє. Протягом латентного періоду дитина може розвиватись як олігофрен, якщо сифілісом було пошкоджено ЦНС плоду, або як дитина з типовим розвитком. В певний момент відбувається загострення хвороби, починає поступово погіршуватись психічний стан дитини.

В період загострення проявляються такі перші ознаки:

- знижується розумова працездатність;
- погіршується успішність;
- порушується пам'ять, увага, а згодом знижується критичність мислення;
- можуть проявлятися слухові галюцинації та безпричинні страхи.

Далі відбуваються зміни в емоційному та поведінковому плані, що проявляються у дратівливості, агресивності, психопатичності. Також знижуються фізичні показники розвитку, зокрема погіршується моторика, відбувається втрата ваги.

Сифіліс головного мозку можна вилікувати за умови вчасного початку лікування, в іншому випадку хвороба може прогресувати. Відсутність належного та вчасного лікування може призвести до виникнення прогресуючого паралічу або ж смерті.

Помітити перші та подальші ознаки хвороби може педагог, який повинен наполягати на медичному обстеженні. Оскільки внаслідок зниження критичності мислення дитина не помічає змін розумової діяльності, які відбуваються. Також педагог повинен уважно слідкувати за змінами

розумової працездатності дітей, в медичних висновках яких містяться вказівки на сифіліс.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ДЕМЕНЦІЄЮ, ЩО ВИНИКЛА ВНАСЛІДОК РЕВМАТИЗМА ЦНС, ТА КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З НИМИ**

Деменція через ревматизм центральної нервової системи є *плинною*, оскільки обумовлена тривалим процесуальним захворюванням.

*Характерною ознакою поведінки дітей цієї групи є гіперкінези*, тобто мимовільні, насильницькі рухи, які виникають в різних групах м'язів. Гіперкінези з'являються при наростанні втоми, в ситуаціях емоційного напруження, хвилювання. Намагання дитини контролювати себе призводить до більшого посилення гіперкінезів. Їхня поява свідчить про перевтому, необхідність відпочинку, зняття напруження.

У дітей з ревматичною деменцією чутлива і виснажлива нервова система. Інтелектуальні можливості дітей цієї групи досить обмежені через низький рівень працездатності. *Увага* є дуже нестійкою, характерні розлади *пам'яті* (забудькуватість), не сформованість операцій *мислення*, швидка втомлюваність. Діти вирізняються старанністю, бажанням виконати вимоги педагогів, проте через низьку розумову працездатність засвоєння знань, формування умінь і навичок відбувається дуже повільно.

*Поведінка* характеризується метушливістю, надмірною рухливістю. При втомі та хвилюванні діти стають ще більш не спокійними та метушливими. Вони є досить вразливими, спостерігається *знижена самооцінка* та *високий рівень тривожності*.

Корекційна робота з дітьми цієї групи має бути спрямована не лише на подолання порушень пізнавальної діяльності, а головним чином на:

- зміцнення нервової системи;
- формування навичок розслаблення;
- зниження м'язового напруження;
- підвищення самооцінки;
- зниження рівня тривожності.

У роботі з цим дітьми важливим є створення довірливої атмосфери, комфортного психологічного клімату у класі. З метою попередження загострення хвороби та вчасного надання медичної допомоги педагог має звертати увагу на скарги дітей щодо зміни зорових сприймань, появи гіперкінезів, погіршення самопочуття в цілому. Крім того він сам повинен уважно спостерігати за психічним станом такої дитини.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ДЕМЕНЦІЄЮ, ЩО ВИНИКЛА ВНАСЛІДОК ГІДРОЦЕФАЛІЇ, ТА КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З НИМИ**

Етіологічним чинником виникнення цієї форми деменції є гідроцефалія, тобто генетично зумовлене порушення обміну речовин в організмі, через що у шлуночках головного мозку накопичується рідина, що

призводить до збільшення шлуночків та підвищення внутрішньочерепного тиску. Оскільки гідроцефалія є прогресуючою хворобою, деменція через гідроцефалію є *плинною*.

Діти з деменцією через гідроцефалію потребують постійного медичного спостереження та лікування, їхній загальний стан може погіршуватись, і як наслідок відбуватись інтелектуальна деградація.

Стан дітей цієї групи часто змінюється. Збільшення тиску рідини на головний мозок призводить до його погіршення, зокрема виникнення головного болю, зміни настрою та ін. Таким дітям протипоказані значні фізичні навантаження, стрибки, рухи, пов'язані з нахилами тулуба та голови. Характерною є швидка втомлюваність від фізичної та розумової діяльності.

Надлишок рідини у шлуночках мозку призводить до порушення динаміки нервових процесів, тому психологічні особливості дітей можуть бути такими як у *торпідних* (переважання гальмування над збудженням) або *розгальмованих* (переважання збудження над гальмуванням).

Серед психологічних особливостей виділяють *збережену механічну пам'ять*, що сприяє накопиченню словникового запасу, вживанню досить розгорнутих поширених речень. Проте механічне засвоєння перешкоджає осмисленню. Як результат, діти вживають слова та речення, змісту яких не розуміють, або погано розуміють. Висловлювання дітей часто не містить ніякої самостійної думки, а просто є повторення слів оточуючих. Засвоєнні механічно знання не можуть бути використаними дітьми на практиці.

Часті зміни психічного стану ускладнюють роботу педагогів з цими дітьми. Для них важливим є *обмеження розумового та фізичного навантаження, охоронний педагогічний режим*.

З метою попередження формального запам'ятовування навчального матеріалу слід організовувати навчальний процес таким чином, щоб розуміння матеріалу, що вивчається, випереджало запам'ятовування.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ЕПІЛЕПТИЧНОЮ ДЕМЕНЦІЄЮ ТА КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З НИМИ

Етіологічним чинником виникнення епілептичної деменції є епілептичні приступи, які порушують функціонування кори головного мозку. Саме наявність епілептичних приступів є основною особливістю цього виду деменції, яка має *плинний* характер.

Епілептичні приступи бувають різними: розгорнутими, малими та атиповими.

*Розгорнутий* епілептичний приступ має 4 фази:

1. Перша стадія «аура» характеризується наявністю передвісників нападу, що наближається. Це можуть бути неприємні відчуття у різних частинах тіла, рухові феномени, викрикування слів, слухові та зорові галюцинації.

2. Друга стадія характеризується втратою свідомості, розслабленням усіх м'язів.

3. Третя стадія проявляється у загальному напруженні м'язів з виразним посинінням і збільшенням частоти пульсу.

4. Четверта стадія характеризується розслабленням та відновленням свідомості. Зазвичай після такого приступу дитина засинає.

*Малий* епілептичний приступ характеризується короткочасною втратою свідомості без судом.

*Атиповий* епілептичний приступ – стан затьмарення свідомості, що характеризується руховими розладами, дитина може кудись бігти, лізти на вікна, крутитись, сміятись, плакати та ін. Ці стани досить швидко проходять.

У дітей цієї групи визначаються специфічні особливості пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, особистості та поведінки.

*Мислення* є дуже інертним та малорухливим. Спостерігаються значні труднощі здійснення операцій порівняння, абстрагування, узагальнення через виділення неістотних деталей, не помічання основних. Наявні труднощі переключення *уваги* з однієї діяльності на іншу, зациклювання. Процес *запам'ятовування* є ускладненим та досить виснажливим для дітей. *Мовлення* збіднене, насичене великою кількістю зайвих слів «паразитів».

Темпи розумової та практичної діяльності дуже сповільненні. Діти повільно рухаються, наявні стереотипії.

Особливості *емоційно-вольової сфери* проявляються у полярній зміні емоційної сфери: парадоксальне поєднання зломап'ятливості і лагідності, дратівливості і ввічливості, жорстокості і сентиментальності та ін. Також відзначається виразна напруженість афекту з легко виникаючими спалахами гніву. Характерними є періодичні зміни настрою, переважає дисфорія, капризність, роздратованість, агресивність.

Психічний розвиток дитини з епілептичною деменцією видозмінюється з віком. Зокрема, у процесі навчання відбувається компенсація їхні порушень: неакуратність в побуті змінюється педантичною акуратністю, бережливістю; через труднощі запам'ятовування діти докладають багато зусиль для засвоєння матеріалу, повторюють багато разів, при відтворенні намагаються розповісти про усі деталі.

На початкових етапах навчання (*«пристосування до порушення»*) доцільно зменшити обсяг завдань з урахуванням тему роботи. В подальшому (*«власне корекція»*) з метою корекційного впливу слід розвивати вміння працювати швидко, переключатись з однієї діяльності на іншу.

У дітей з епілептичною деменцією часто не складаються стосунки з колективом через характерні для них якості особистості. Тому завданнями роботи педагога є по-перше формування адекватного, чуйного ставлення однокласників до дитини з епілептичною деменцією; по-друге – формування комунікативних якостей особистості самої дитини, навичок встановлювати доброзичливі стосунки та ін.

У роботі з дітьми цієї групи важливими є поведінка та реакція педагога при епілептичному приступі. Передусім педагог повинен слідкувати за станом дитини, помічати зміни, передвісники. Оскільки діти інколи відчують їх, проте не кажуть про це. Педагог не повинен показувати дітям,

що він боїться приступу, зберігати витримку, вивести дітей з приміщення, викликати лікаря, надати першу допомогу, стежити, за тим, що дитина себе не покалічила.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ШИЗОФРЕНІЧНОЮ ДЕМЕНЦІЄЮ ТА КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З НИМИ**

Шизофренічна деменція виникає внаслідок психічної хвороби – шизофренії. Симптоми шизофренії можна поділити на дві групи:

1. *Прогресивні* проявляються у період загострення хвороби: марення, галюцинації, нав'язливі думки, страхи, рухова активність або оціпеніння.

2. *Негативні* проявляються у період ремісії, між приступами хвороби: розщеплення мислення, аутичність, емоційна холодність.

У період загострення хвороби діти перебувають у психоневрологічних лікарнях, оскільки потребують медичної допомоги. Періоди ремісії можуть тривати декілька місяців або років. Проте кожний приступ хвороби все більше порушує інтелектуальні діяльність, призводить до подальшої інтелектуальної деградації.

**Розщеплення мислення** виявляється розрив у розвитку практичного та абстрактного інтелекту. Відзначається відставання у розвитку наочно-дійового та наочно-образного мислення. Абстрагування та узагальнення здійснюються на основі виділення неістотних ознак. Мислення цих дітей є відірваним від реальності, їхні думки та роздуми дивні, мають занадто розумний характер. Вони можуть з легкістю виконувати складні арифметичні дії та не справитись елементарними.

У дітей з шизофренічною деменцією на фоні розщеплення мислення може спостерігатись парадоксальний розвиток інших пізнавальних процесів, наприклад феноменальна пам'ять, химерність мовлення (довільна маніпуляція голосовими характеристиками, термінами та ін.). Діти можуть проявляти виняткові інтереси і здібності до усного рахунку, музики, малювання та ін. Пізнавальна активність та продуктивність є дуже нестабільними, в один момент дитина поводить себе розумно, а в інший не адекватно.

**Емоційна холодність** як один із негативних симптомів виражається у несформованості співпереживання, співчуття, проявах агресії та ін. Діти рідко мають друзів, іноді погано ставляться до батьків, педагогів. У них відзначається неадекватна реакція на стимулювання (похвалу, зауваження). При чому діапазон емоційних реакцій може бути від байдужості до надмірної чутливості.

**Аутичність**, яка властива дітям з шизофренічною деменцією, виявляється у відчуженості від зовнішнього світу, прагненні дітей перебувати у власних мареннях, фантазіях, униканні спілкування з іншими.

Також у дітей відзначається практична безпорадність, труднощі засвоєння елементарних навиків самообслуговування, незграбність, байдужість до фізичного дискомфорту.

Зважаючи на психологічні особливості розвитку дітей з шизофренічною деменцією у роботі з ними важливо постійно залучати дитину до взаємодії з оточенням, спілкування з однолітками, участі в колективних справах, щоб вона не поринала у свої марення та галюцинації. Враховуючи наявність практичної беспорядності необхідним є формування навиків самообслуговування, залучення дітей до фізичної праці.

Якщо педагог помічає загострення хвороби, він повинен направити дитину до лікаря.

### **ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Дошкільний вік – це період від 3-х до 6-7 років. У цей період у дітей з типовим розвитком підвищується пізнавальна активність, складається нова соціальна ситуація розвитку, відбувається інтенсивний розвиток пізнавальної та особистісної сфер дитини.

В основі пізнання світу лежить *сприймання*, яке навіть до кінця дошкільного віку у дітей з інтелектуальними порушеннями не досягає того рівня, який мають діти з типовим розвитком на початку дошкільного віку. Сприймання дошкільників з інтелектуальними порушеннями характеризується низьким темпом розвитку та недостатньою цілісністю, перцептивні дії лише починають розвиватися. Діти не орієнтуються у просторі, відчувають труднощі виділення властивостей предметів, не розуміють відношень між ними. Здійснити вибір за зразком, орієнтуючись на колір, форму, розмір можуть лише на п'ятому році життя.

*Наочно-дійове мислення*, яке забезпечує чуттєве пізнання світу, у дітей з інтелектуальними порушеннями також характеризується повільним темпом розвитку. Діти відчувають труднощі виконання простих дій, перенесення засвоєних дій у нову ситуацію. Їхні дії є мало продуктивними, діти не використовують спроб при виконанні практичних завдань, а проявляють пасивність, ухиляються від виконання. Це негативно позначається на розвитку *наочно-образного мислення*, оскільки воно передбачає розв'язання завдань подумки. Дошкільникам з інтелектуальними порушеннями складно подумки розв'язувати завдання, навіть ті, які уже попередньо були вирішені практично.

Розвиток *вербально-логічного мислення* дошкільників ускладнюється як недорозвитком наочно-образного мислення, так і *мовлення*, за допомогою якого образи набувають словесного позначення. У більшості саме у віці 3-4-х років, або ж навіть 5-ти років, у дітей з інтелектуальними порушеннями з'являються перші слова, коли в нормі це відбувається наприкінці першого року життя. Порушеним є розуміння зверненого мовлення, дошкільники розуміють незначну частину того, що чують від дорослих. Деякі дошкільники характеризуються достатньо добрим накопиченням пасивного словника, проте часто спостерігається ситуативне розуміння значення слів, не відбувається засвоєння граматичної будови речень. В 5-6 років у дітей

з'являються короткі, непоширені, граматичні фрази. Мовленнєва активність в цілому є недостатньою, мовлення характеризується значним недорозвитком.

Провідною діяльністю дошкільного віку є *гра*, яка у дітей з інтелектуальними порушеннями не формується без спеціального навчання. Предметна гра не виникає через те, що дії дітей з предметами є переважно маніпуляційними, а процесуальні дії з'являються лише орієнтовно наприкінці дошкільного віку. Самостійно також не формується сюжетно-рольова гра, оскільки у ній відбувається засвоєння різних стосунків між людьми у процесі відображення дій з предметами.

Значні труднощі спостерігаються при оволодіння *навичками самообслуговування*, оскільки дошкільники не розуміють послідовності дій, які вони виконують.

Формування *особистості* відбувається сповільнено, перші прояви самосвідомості, а саме негативні реакції на невдачу або зауваження, з'являються лише після 4-х років. Часті невдачі та неприйняття однолітками з типовим розвитком можуть призводити до формування пасивної поведінки, замкнутості, агресивності, негативізму.

## **ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ ВІД ІНШИХ ПОРУШЕНЬ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ**

Інтелектуальні порушення відрізняються від інших порушень психофізичного розвитку комплексом певних ознак.

*Органічне дифузне* пошкодження мозку при інтелектуальних порушеннях призводить до *системного порушення пізнавальної діяльності*, тоді як *локальні пошкодження* мозку можуть проявлятися в розладах окремих психічних функцій. Крім того органічне пошкодження мозку може викликати не лише порушення когнітивних функцій, а й обумовлювати розлади емоційно-вольової сфери.

У дітей з інтелектуальними порушеннями є *звуженою зона найближчого розвитку*, що виявляється у *зниженій здатності до наукованості*, діти не переносять засвоєнні знання у нові ситуації. При інших порушеннях психофізичного розвитку здатність до наукованості є збереженою, або незначно порушеною.

При інтелектуальних порушеннях *недорозвиненими є усі види мислення*, зокрема вербально-логічне та наочно-образне. При інших порушеннях психофізичного розвитку відзначаються розбіжності між недорозвитком різних видів мислення. Зокрема, при порушеннях слуху, мовлення, затримці психічного розвитку наочно-образне мислення є більш розвинутим, на відміну від вербально-логічного; при порушеннях зору, ДЦП навпаки більш збереженим є вербально-логічне мислення, а наочно образне характеризується труднощами оперування образами та просторовими відношеннями.

У дітей з інтелектуальними порушеннями відзначаються *труднощі формування ігрової та навчальної діяльності*, зокрема, у дошкільному віці без спеціального навчання ігрова діяльність не формується. У дітей з іншими

особливими освітніми потребами не має виразних порушень формування ігрової діяльності.

Діти з інтелектуальними порушеннями характеризуються **зниженою критичністю** мислення, що обумовлює неусвідомлення власного порушення та знижує можливості його компенсації.

Відмінними характеристиками дітей з інтелектуальними порушеннями також є їхня **висока навіюваність** та псевдокомпенсаторна переоцінка своєї особистості – поєднання завищеної самооцінки з неусвідомленим комплексом неповноцінності.

Складним є розмежування інтелектуальних порушень від затримки психічного розвитку та педагогічної занедбаності, для яких також характерними є порушення пізнавальної діяльності. Педагогічна занедбаність передусім відрізняється від інтелектуальних порушень відсутністю органічного пошкодження мозку. Цереброастенічна затримка психічного розвитку може бути спричинена органічними розладами в роботі кори головного мозку, проте вони є невиразними, оскільки пошкодження мозку характеризується меншою важкістю. Тому педагогічна занедбаність та затримка психічного розвитку піддаються корекції та мають високі можливості компенсації за умови спеціального навчання. Інтелектуальні порушення мають **незворотний характер**, що обумовлено наявністю **органічного пошкодження мозку**.

Інтелектуальні порушення характеризуються недорозвитком вищих психічних функцій, а при затримці передусім порушується розумова працездатність, увага, пам'ять та емоційно-вольова сфера. Затримка психічного розвитку, на відміну від інтелектуальних порушень, характеризується вибірковістю порушень пізнавальної діяльності, а не системністю.

Діти з ІП та ЗПР відрізняються научуваністю – у дітей із затримкою розвитку вона збережена; реакцією на допомогу – діти із ЗПР її сприймають та використовують у діяльності; рівнем розвитку ігрової діяльності – у дітей з ІП вона несформована, як і навчальна; у дітей із ЗПР вона збережена, в грі вони проявляють ініціативу, позитивні емоції, можуть формувати сюжет.

## **ХАРАКТЕРИСТИКА МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

**Мислення** – це процес опосередкованого пізнання людиною предметів і явищ навколишньої дійсності в їхніх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях.

Мислення дітей з інтелектуальними порушеннями розвивається за тими ж закономірностями, що й у дітей з типовим розвитком. У них формуються види мислення (наочно-дійове, наочно-образне, вербально-логічне), операції (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення), а також мислення характеризується певними властивостями, що визначають індивідуально-психологічні особливості мисленнєвої діяльності (швидкість, широта, критичність, глибина, гнучкість, самостійність та ін.). Проте мисленнєва



діяльність дітей з інтелектуальними порушеннями має певні своєрідні особливості.

Для мислення дітей з інтелектуальними порушеннями характерними є такі **властивості**:

- *Конкретність та ситуативність* – діти оперують конкретними властивостями та якостями предметів і явищ навколишньої дійсності, які можна безпосередньо відчувати, що ускладнює процес засвоєння абстрактних знань, перенесення засвоєних закономірностей на аналогічні.

- *Некритичність* – недостатня сформованості вміння об'єктивно оцінювати ситуацію, зокрема помічати допущені помилки та перевіряти правильність виконання завдань.

- *Порушена цілеспрямованість* – діти не орієнтуються на основну мету при вирішенні завдання та не шукають найбільш коротких шляхів її досягнення.

- *Застиглість* – нездатність дітей знайти раціональний спосіб виконання завдання, досягнення мети.

- *Інертність* – труднощі переключення з одного виду діяльності на інший, діти потребують більше часу для обмірковування.

- *Недостатня самостійність* – дітям складно ставити перед собою нові завдання та знаходити шляхи їх вирішення без сторонньої допомоги.

Мисленнєва діяльність дітей з інтелектуальними порушеннями характеризуються недорозвитком **операцій мислення**.

*Аналіз* (виокремлення складових, ознак і властивостей об'єкта пізнання) характеризується бідністю, не послідовністю, діти не володіють критеріями аналізу, рідко виділяють функціональні ознаки предметів, уподібнюють істотні та другорядні ознаки.

*Синтез* (об'єднання виділених складових ознак, властивостей об'єкта в єдине ціле) є неточним, неповним або ж хибним, через неправильне поєднання виділених ознак під час аналізу.

Діти з інтелектуальними порушеннями не володіють критеріями **порівняння** (виділення спільних та відмінних ознак предметів та явищ), як результат співвідносять предмети за невідповідними ознаками, при порівнянні двох предметів переходять до опису одного, не помічають відмінностей у подібних предметів та навпаки.

Найбільш недорозвиненими є операції **абстрагування** (виділення істотних для певної ситуації властивостей об'єкта при відволіканні від неістотних) та **узагальнення** (об'єднання предметів та явищ до однієї категорії, що мають істотні спільні ознаки). Діти не володіють абстрагуванням, об'єднують предмети у групи, орієнтуючись на конкретну ситуацію, а не на їхні істотні ознаки. Переважає ситуативне узагальнення.

У дітей з інтелектуальними порушеннями недорозвиненими є усі **види мислення**.

Виконання практичних дій є ускладненим для дітей через неповноцінність рухового та чуттєвого пізнання. Їхні рухи характеризуються незграбністю, стереотипністю, є або зашвидкими або уповільненими. Як

результат недорозвиненою є пізнавальна сторона практичних дій, а отже **наочно-дійове** мислення в цілому.

Недостатня сформованість **наочно-образного** мислення виявляється в тому, що діти відчують значні труднощі при складанні зображення предмета з частин, їм важко впізнати предмет за словесним описом, зрозуміти зміст сюжетної картинки, оповідання та ін.

Найбільш порушеним виявляється **вербально-логічне** мислення, що обумовлює труднощі встановлення причино-наслідкових зв'язків; розуміння прихованого змісту, метафор, прислів'їв; визначення мотивів вчинків людей, персонажів; інтеріоризації розумових дій у внутрішній план, що зокрема ускладнює опанування арифметичними діями та ін.

## **ОСОБЛИВОСТІ ВІДЧУТТІВ ТА СПРИЙМАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

**Відчуття** – це психічний процес відображення окремих якостей предметів, які діють на органи відчуттів.

У дітей з інтелектуальними порушеннями переважно не має первинних пошкоджень органів відчуттів, проте усі види відчуттів характеризуються сповільненістю, дифузністю, не диференційованістю. Це обумовлено пошкодженням центральної частини всіх аналізаторів. У дітей є зміщенні пороги чутливості, завищеним є нижній поріг та заниженим – верхній. Тому подразники малої інтенсивності не викликають відповідних реакцій.

Особливості відчуттів визначають значною мірою своєрідність **сприймання**, що являє собою психічний процес цілісного відображення предметів та явищ навколишньої дійсності, які діють на органи відчуття.

Властивостями сприймання дітей з інтелектуальними порушеннями є:

- **обмеженість обсягу** – у порівнянні з молодшими школярами з типовим розвитком, які одночасно можуть сприймати 8-12 невеликих предметів, однолітки з інтелектуальними порушеннями сприймають лише 4-6 предметів;

- **сповільненість** – діти з інтелектуальними порушеннями потребують вдвічі більше часу для впізнавання предметів, ніж їхні однолітки з типовим розвитком;

- **хаотичність** (безсистемність) – вивчення предметів відбувається безсистемно, відображаються не усі ознаки, не встановлюються зв'язки між ними;

- **порушення цілісності та константності** – виявляється у неправильному впізнаванні предмета за його частинами, при збільшенні відстані до нього чи розташуванні в незвичних умовах.

- **не диференційованість** сприймання та ін.

Недиференційованість **слухового сприймання** виявляється в труднощах розрізнення близьких за звучанням фонем, що негативно позначається на формуванні образу слова та розумінні зверненого мовлення;

**Зорове сприймання** також є виявляється в труднощах розрізнення предметів за кольором, формою, величиною. Вміння визначати колір як

ознаки предмету формується із запізненням. Діти відчують значні труднощі в засвоєнні основних кольорів, плутають відтінки, можуть впізнавати колір за назвою, проте самостійно не називати його як ознаку предмета. Діти з інтелектуальними порушеннями не розрізняють плоских та об'ємних фігур, не співвідносять форму предмета з його еталоном, не достатньо розуміють властивості геометричних фігур, плутають їх між собою. Порушене сприймання величини та розмірів виявляється в труднощах визначення місця предмета в ряду в залежності від його розмірів, порівнянні предметів за величиною та розміром.

У дітей з інтелектуальними порушеннями відзначаються недоліки формування предметних дій та довільних рухів, загальний недорозвиток мовлення, що негативно позначається на вмінні орієнтуватись в навколишньому просторі, розрізняти просторові відношення. Тому *просторове сприймання* є недорозвиненим. Діти не розрізняють напрямки (вгорі, вниз, між, біля, зліва, справа), плутають їх між собою; не орієнтуються в зошиті (можуть писати з середини, справа наліво, не дотримуватись рядка), у книзі (не можуть знайти сторінку, вправу), в приміщенні; не достатньо правильно сприймають сюжетні картини, зокрема глибину, перспективу та ін.

Значні труднощі виникають у дітей з інтелектуальними порушеннями при *сприйманні часу*. Діти довго плутають дні тижня, час доби, місяці; не можуть визначити точний час, послідовність подій. Порушене сприймання часових категорій негативно позначається на вивченні історії, розумінні побутових часових граматичних конструкцій та ін.

## **ОСОБЛИВОСТІ УВАГИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

**Увага** – це процес зосередження психічної діяльності людини на певних об'єктах при одночасному абстрагуванні від інших.

У психології розрізняють *мимовільну* увагу, яка виникає без спеціальних намірів зосередження на чомусь та *довільну* увагу, що являє собою свідомо спрямоване зосередження особистості на об'єкті. Особливості вищої нервової діяльності обумовлюють значний недорозвиток довільної уваги у дітей з інтелектуальними порушеннями. У них переважає мимовільна увага, що значно ускладнює процес навчання. Недорозвиток довільної уваги, перешкоджає формуванню цілеспрямованості діяльності, знижує працездатність дітей.

Увага дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується низьким рівнем розвитку усіх її *властивостей* (стійкість, зосередженість, обсяг, розподіл та переключення).

**Стойкість** – це тривалість зосередження уваги на об'єкті. Діти з інтелектуальними порушеннями можуть відносно довго виконувати нескладну, одноманітну роботу, проте якість її виконання буде не високою. Наприклад, протягом 15 хвилин учні виконують завдання коректурної проби, при цьому продуктивність роботи може навіть підвищуватись, але

відзначається збільшення кількості помилок. Це свідчить про недостатню стійкість уваги дітей з інтелектуальними порушеннями.

**Обсяг** – це кількість об'єктів, яка може бути охоплена увагою людини одночасно. В нормі обсяг уваги дітей з типовим розвитком становить 5-7 одиниць. Обсяг уваги дітей з інтелектуальними порушеннями має низькі показники, молодші школярі здатні одночасно охоплювати своєю увагою 3-4 об'єкти. Розуміння логічного взаємозв'язку між об'єктами підвищує обсяг їхньої уваги. У старшокласників з інтелектуальними порушеннями обсяг уваги збільшується, проте не досягає рівня вікової норми.

**Розподіл уваги** – це виконання одночасно декількох видів роботи, утримування в полі уваги кілька об'єктів. Розподіл уваги є малодоступним першокласникам з інтелектуальними порушеннями. Коли їм потрібно виконувати дві дії одночасно, дітям складно справитись з цим завданням, тому вони виконують лише одну. До третього класу здатність до розподілу підвищується, але знижується стійкість уваги при її розподілі на два види діяльності.

**Переключення уваги** – довільне перенесення уваги з одного об'єкта на інший, з однієї діяльності на іншу. Молодші школярі з інтелектуальними порушеннями відчують значні труднощі переключення уваги з одного об'єкта на інший, що обумовлено інертністю нервових процесів. Переключення є кращим при роботі з більш конкретним матеріалом, ніж абстрактним. При значному розумовому навантаженні, що викликає стомлюваність, у дітей часто відбувається несвідоме переключення уваги, відволікання від основної роботи.

Відмінності властивостей уваги є характерними для дітей з різною структурою порушення, зокрема:

– діти з неускладненою олігофренією характеризуються найменшими відхиленнями від норми у показниках обсягу, стійкості, розподілу та динаміки розвитку уваги;

– діти з олігофренією, ускладненою переважанням збудження над гальмуванням характеризуються значно нижчими показниками стійкості, розподілу та динаміки розвитку уваги, ніж однолітки з неускладненою олігофренією; виконання ними певної роботи супроводжується найбільшою кількістю помилок;

– діти з олігофренією, ускладненою переважанням гальмування над збудженням мають найнижчі показники стійкості, розподілу, обсягу та динаміки розвитку уваги.

## **ОСОБЛИВОСТІ ПАМ'ЯТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

**Пам'ять** – це психічний процес, який полягає в запам'ятовуванні, збереженні, забуванні, відтворенні минулого досвіду, дає можливість його повторного застосування в життєдіяльності людини.

Основними процесами пам'яті є: запам'ятовування, зберігання-забування та відтворення.

**Запам'ятовування** – це процес пам'яті, який полягає в закріпленні образів сприймання, уявлень, думок, дій, переживань і зв'язків між ними. Запам'ятовування буває *мимовільним*, тобто відбувається без спеціального завдання запам'ятати та *довільним*, тобто здійснюється відповідно до поставленого завдання запам'ятати.

У дітей з інтелектуальними порушеннями наявний *низький рівень продуктивності довільного запам'ятовування*. Діти користуються недосконалими та малоефективними прийомами запам'ятовування, не достатньо осмислюють матеріал, який потрібно запам'ятати. Механічний вид запам'ятовування переважає над смисловим. Процес запам'ятовування є сповільненим та характеризується недостатньою осмисленістю сприймання інформації. Наочний матеріал діти запам'ятовують краще ніж вербальний, тобто наочно-образна пам'ять переважає над словесною. Обсяг короткочасної пам'яті у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями (3 одиниці) є меншим, ніж в однолітків з типовим розвитком ( $7 \pm 2$  одиниці).

**Зберігання** – це процес активної переробки, систематизації, узагальнення матеріалу, оволодіння ним. **Забування** – це процес стирання або погіршення точності чи обсягу матеріалу, який запам'ятовувався.

У дітей з інтелектуальними порушеннями *процес забування переважає над зберіганням*, тому значна частина інформації, яка була засвоєна, проте не використовується на практиці, швидко стирається. Також засвоєна інформація може бути неправильно пов'язана з попереднім досвідом та спотворюватись. Якість збереження інформації у дітей не залежить від її значимості, у них відсутня установка на термін зберігання.

**Відтворення** – це процес відновлення, актуалізації матеріалу, що запам'ятовувався.

Неякісне запам'ятовування та зберігання інформації призводять до недосконалого відтворення. У дітей з інтелектуальними порушеннями *мимовільне відтворення часто замінює довільне*. Вони відтворюють інформацію непослідовно, не систематизують матеріал у процесі відтворення, замінюють зміст на інший, додають додаткову інформацію з власного досвіду та ін.

## **ОСОБЛИВОСТІ УСНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

**Мовлення** – це форма спілкування, яка опосередкована мовою та включає в себе процеси побудови та розуміння висловлювання.

Мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується загальним недорозвитком. Темп його розвитку є сповільненим, а мовленнєва активність недостатньою. Діти з інтелектуальними порушеннями починають вимовляти перші слова лише на 3-му, 4-му і навіть на 5-му році життя; значно пізніше починають говорити реченнями.

До причин, що зумовлюють сповільнене формування мовлення у цих дітей відносяться: загальний недорозвиток психіки; пізній розвиток

фонематичного слуху; загальний моторний недорозвиток; зокрема недостатня координованість рухів артикуляційного апарату; недостатність засвоєння семантичної сторони мови, недостатність мотивації до мовленнєвої діяльності та ін.

І експресивна і імпресивна форми мовлення є недостатньо розвиненими.

**Словниковий запас** збіднений, його збагачення відбувається дуже повільно. Переважають **іменники**, в основному ті, які позначають назви конкретних предметів, дуже мала кількість абстрактних та узагальнюючих термінів. Часто діти використовують **особові та вказівні займенники**, що значно ускладнює розуміння їхніх висловлювань. Мовлення насичене одноманітними **дієсловами**, часто конкретні дії характеризують дієсловом «робити». Досить рідко вживають **прикметники**, описуючи предмети використовують 2-3 прикметника (колір, форму). В мовленні практично відсутні **дієприслівники, дієприкметники**, запас **прислівників** дуже бідний, використання **прийменників** є досить складним для дітей, плутають подібні за значенням.

Порушення мовлення також характеризується неточністю використання значення слів. Діти можуть переносити назву одного об'єкта на інший. Слова, якими користуються діти часто є спотвореними, неточними, розмитими; їм важко усвідомити багатозначність слів.

Бідність словника призводить до того, що мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями є одноманітним, неточним, стереотипним. Вони вживають **прості, непоширені**, не правильно побудовані **речення**; відчують значні труднощі при висловлюванні власної думки. Часто висловлювання є однослівним, а розповіді не послідовними. В реченнях присутні синтаксичні помилки, діти не вміють узгоджувати слова між собою, тому речення є аграматичними.

Порушенням є **розуміння зверненого мовлення**. Особливо складно дітям зрозуміти граматичні звороти, складнопідрядні речення, в яких є причинно-наслідкові зв'язки, просторові та часові відношення. Значні труднощі викликає розуміння підтексту, метафор, прислів'їв, яке може бути недоступним навіть для старшокласників з інтелектуальними порушеннями.

Часто зустрічаються порушення **звуковимови**, зокрема поліморфне порушення вимови декількох груп звуків. В.Петровою виділено три варіанти порушення звуковимови у дітей з інтелектуальними порушеннями: 1) повне невміння вимовляти певний звук; 2) заміна одних звуків на інші, подібних за звучанням та артикуляцією; 3) спотворена вимова звуків.

Також їхнє мовлення є монотонним, бідним на інтонації, позбавлене логічного наголосу, сповільнене.

Недостатньо сформованим є монологічне та діалогічне мовлення. Діти з інтелектуальними порушеннями не вміють будувати власне **монологічне** висловлювання, потребують стимулювання у вигляді запитань. Їхні висловлювання є непослідовними, малозрозумілими. Також їм важко підтримувати **діалог**, часто відволікаються, втрачають дучку, не достатньо

розуміють запитання, відповідають коротко, однослівно, часто вживають відповідь «не знаю».

Спілкування дітей з інтелектуальними порушеннями є неповноцінним та звуженим, вони мало спілкуються з іншими дітьми та дорослими.

### ХАРАКТЕРИСТИКА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Писемне мовлення включає в себе процес читання та письма. У дітей з інтелектуальними порушеннями недорозвиненими є обидва процеси.

Причинами порушення процесу *читання* є незрозуміння його сутності, відсутність потреби в опануванні навичкою читання, недостатня сформованість фонематичного та зорового сприймання. Діти не правильно називають літери, плутають їх між собою, їм важко дотримуватись відповідного спрямування очей зліва на право під час читання. Однією з найскладніших операцій для них є зливати літер в єдине слово.

Опанування *технікою читання* відбувається дуже повільно, довгий час читають по складах. Одні з них читають повільно з великими паузами, інші навпаки швидко, без зупинок та розділення слів. Також при читанні діти роблять багато помилок, пропускають закінчення або окремі літери, переставляють місцями склади, декілька разів повторюють перший склад.

Значні труднощі відзначаються при *розумінні прочитаного*. В перші роки навчання діти з інтелектуальними порушеннями засвоюють із прочитаного лише окремі фрагменти, не можуть встановити найпростіших зв'язків. У прочитаному матеріалі відсутня цілісність та завершеність, основний зміст залишається нерозкритим. В текстах діти погано розуміють описи, переживання та мотиви вчинків персонажів, прихований зміст. Розповіді є більш доступними для розуміння дітей, ніж описові тексти.

Недорозвиток аналітико-синтетичної діяльності, зокрема фонематичного аналізу, обумовлює недорозвиток *письма*. Особливо важко дітям засвоїти образи літер, тому змішують оптично подібні, не одразу розуміють що зміна або спрощення елементів призводить до того, що змінюється літера та слово. Зустрічаються випадки дзеркального письма.

Учням важко встановити порядок літер у слові як в усному мовленні, так і на письмі. Їм складно засвоїти орфографічні правила та використовувати їх на практиці, тому часто вони пишуть слова не за правила, а як почули.

*Зв'язне писемне мовлення* недостатньо сформоване. Їхні *перекази* є малими за обсягом слів та речень, спрощеними, не послідовними. Учні схильні замінювати складні речення простими, часто не розкривають просторові, часові відношення, порушують будову речень, порядок слів, не узгоджують слова між собою.

*Твори* примітивні за змістом, інколи відсутній логічний виклад думок, спостерігаються часті повторювання слів. Для написання твору діти часто вживають прості речення. Складні речення зустрічаються дуже рідко, характеризуються не правильною будовою, відсутністю логічних зв'язків.

В цілому речення на письмі характеризуються бідністю словника, аграматичністю, відсутністю часових, умовних та причинних зв'язків.

## ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

**Емоційна сфера** дітей з інтелектуальними порушеннями є незрілою, що обумовлено:

- недостатністю інтелекту;
- ускладненим процесом формування соціальних потреб;
- несприятливими умовами виховання.

**Емоції** – це психічні стани і процеси, в яких реалізуються ситуативні переживання людини, ставлення до навколишніх об'єктів, інших людей, самого себе.

**Переживання** дітей з інтелектуальними порушеннями є примітивними, полюсними, недиференційованими. Переважає відчуття задоволення або незадоволення, а тонкі відтінки переживань майже не виявляються. Може спостерігатись поверхневість переживань серйозних ситуацій, або ж надмірне переживання через неістотні причини.

**Емоції** дітей з інтелектуальними порушеннями характеризуються полярністю, поверхневістю та нестійкістю, швидко змінюються. В деяких дітей спостерігається затянутість, інертність емоційних реакцій, які часто мають виражений егоцентричний характер.

Емоційні реакції дітей можуть бути не адекватними у випадку недостатнього розуміння ситуації. Часто емоції є невмотивованими: можуть сміятися, радіти без наявної причини.

Діти з інтелектуальними порушеннями неспроможні усвідомлювати власні емоційні прояви, стани та керувати ними, відзначається слабкість інтелектуальної регуляції емоцій. Також відчувають значні труднощі розуміння та розрізнення емоційних станів інших людей, персонажів, зображених на картинах.

З віком у них збільшується кількість слів, що позначають різні відтінки емоційних переживань та поглиблюється розуміння причин їх виникнення. Проте складні емоції соціально-морального характеру, тонкі відтінки почуттів залишаються недоступними для багатьох старшокласників з інтелектуальними порушеннями.

Ускладненим є процес розвитку **почуттів**, що є вищим рівнем переживань. Із запізненням і труднощами формуються вищі духовні почуття: совість, почуття обов'язку, відповідальності та ін.

Крім емоційної незрілості у деяких дітей спостерігаються також хворобливі прояви емоцій та почуттів:

- явища дратівливої слабкості, що проявляється спалахами роздратування на дрібниці та обумовлене переважною чи загальним ослабленням організму;



- дисфорія – епізодичні розлади настрою, що полягають у невмотивованому раптовому пригніченні настрою, агресивних реакціях на зауваження;
- ейфорія – невмотивовано підвищений настрій;
- апатія – байдужість до життя, людей, небажання діяти, рухатись, спілкуватися та ін.

## **ОСОБЛИВОСТІ ВОЛІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

**Воля** – це психічний процес, що полягає у свідомому регулюванні людиною своєї поведінки і діяльності, подоланні зовнішніх і внутрішніх перешкод.

У дітей з інтелектуальними порушеннями вольові процеси недостатньо розвинені. Значна частина дітей є безініціативними, роблять те, що їм кажуть. Вони не можуть самостійно керувати своєю діяльністю, бажаннями, протистояти волі іншої людини, є легко навіюваними.

Діти з інтелектуальними порушеннями схильні до необдуманих вчинків, імпульсивні. Їхні реакції на зовнішні подразники часто є безпосередніми: діти здійснюють безглузді вчинки, позбавлені мети та сенсу; під впливом власних неусвідомлених потягів діють необдуманно, про що потім можуть шкодувати.

Недостатність вольової саморегуляції передусім виявляється у навчальній діяльності. Діти не вміють самостійно визначати цілі, планувати та контролювати свою діяльність, докладають не достатньо зусиль для виконання завдань. Коли виникають певні труднощі діти відволікаються від основної мети, спрощують завдання.

*Причинами* недостатності вольової регуляції поведінки дітей з інтелектуальними порушеннями є:

- виснажливість та інертність нервової системи;
- слабкість регулюючої функції мовлення;
- недорозвиток мислення;
- висока навіюваність;
- не сформованість ієрархії мотивів, їхня низька спонукальна сила;
- низький рівень особистісної рефлексії та ін.

Також для дітей з інтелектуальними порушеннями характерними є *псевдоконтрасти* проявів волі. Наприклад: за наявності сформованої потреби, бажання дитина буде докладати зусилля і проявляти наполегливість; попри властиву дітям схильність до навіюваності, вони можуть проявляти впертість, нераціональний опір, прагнення зробити щось наперекір тому про що їх просять. Слабкість волі дітей з інтелектуальними порушеннями проявляється у тих випадках, коли вони знають, як потрібно діяти, але не відчують у цьому потреби. Усі прояви псевдо контрастів волі є свідченням незрілості особистості.

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ПОТРЕБОВО-МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

**Потребово-мотиваційна** сфера дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується *переважанням органічних потреб* та складністю формування соціальних. Діти з інтелектуальними порушеннями не вміють самостійно структурувати свій час, заповнювати його цікавими справами. Переважання органічних потреб обумовлює появу патологічних потягів у деяких дітей з інтелектуальними порушеннями.

*Соціальні та пізнавальні інтереси* є поверхневими, нестійкими, мають низьку інтенсивність.

Дослідження інтересів Н.Г. Морозової засвідчили, що пізнавальні інтереси у дітей з інтелектуальними порушеннями не виникають самі по собі. У процесі спеціального навчання у них можна сформувавши зацікавленість умовами та формами роботи, дуже рідко вони проявляють інтерес до змісту навчального матеріалу.

Інтереси дітей з інтелектуальними порушеннями характеризуються двома рівнями: перший – поверхневий, навіяний педагогом; другий – власний глибинний, неусвідомлений. Відсутність контролю з боку педагогів призводить до зникнення інтересу (першого рівня), імпульсивних дій дитини відповідно до неусвідомлених потреб.

Формування свідомої поведінки дітей ускладнюється також характерною для них схильністю до навіюваності.

*Мотиви діяльності* дітей з інтелектуальними порушеннями характеризуються:

- низькою спонукальною силою, що проявляється у відмові від бажаного при виникненні перешкод або необхідності докладати зусилля;
- не сформованістю ієрархії мотивів, що характеризується переважанням органічних потреб і мотивів, які їм відповідають, над соціальними;
- пригніченим етапом боротьби мотивів, що перешкоджає засвоєнню мотивів соціальної поведінки;
- не достатністю розуміння мотивів поведінки інших людей та оцінюванням їхніх вчинків не за причинами, а за результатами;
- не усвідомленням мотивів власної діяльності, що виявляється у схильності до невмотивованих вчинків, неможливості пояснити причини своєї поведінки.

## **ХАРАКТЕРИСТИКА «Я-ОБРАЗУ» ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

У дітей з інтелектуальними порушеннями тривалий час відсутня потреба та інтерес до самопізнання, є недорозвиненою «Я-концепція», що обумовлено порушеннями пізнавальної діяльності в цілому та несприятливими соціальними умовами.

**«Я-образ»** є когнітивним компонентом самосвідомості, що являє собою знання про власне «Я». Складовими компонентами «Я-образу» є: «Я-

*реальне*» – уявлення індивіда про себе в поточному часі; «*Я-ідеальне*» – уявлення про те, яким індивід прагне бути; «*Я-дзеркальне*» – це уявлення про те, яким індивід сприймається оточуючими його людьми.

Основними механізмами утворення «Я-образу» у дітей з інтелектуальними порушеннями є **приписування бажаних якостей**. У них недоступною є побудова уявлень про себе шляхом осмислення внутрішнього світу, аналізу мотивів власної поведінки, вироблення чітких критеріїв та цінностей. Для *молодших школярів* з інтелектуальними порушеннями внутрішній світ не є об'єктом пізнання, а уявлення про себе у них несформовані, позначені лише в переживаннях. Діти не точно розуміють значення слів, що позначають морально-етичні якості, не осмислюють свої інтереси, потреби, мотиви діяльності, не усвідомлюють власної соціальної ідентичності. Для *підліткового* віку уже характерним є виділення окремих якостей особистості, проте учні ще не здатні об'єднати їх у цілісну систему. Вони недостатньо усвідомлюють свої бажання, не можуть про них розповісти. Для старшокласників власний внутрішній світ не є значущою цінністю, потреба у самопізнанні та самореалізації не достатньо сформована.

Для більшості дітей з інтелектуальними порушеннями характерна **суперечливість** «Я-образу», його **непослідовність, неадекватність**. В основі утворення «Я-ідеального» лежить соціальна вимога, а не бажання бути таким. У *молодших школярів* «Я-реальне» та «Я-ідеальне» злиті в єдине ціле. У *старшокласників* «Я-реальне» відрізняється від «Я-ідеального» за обсягом, зокрема «Я-реальне» містить більше позитивних якостей, крім того з'являються й негативні риси.

Найважче для усвідомлення дітей є «Я-дзеркальне», вони не можуть визначити чи подобаються однокласникам, з'ясувати причини власної соціальної позиції у колективі та ін.

В цілому для «Я-образу» дітей з інтелектуальними порушеннями є характерним низький рівень диференційованості та швидка зміна уявлень про себе.

## **ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

**Самооцінка** – це складова емоційно-ціннісного компоненту «Я-концепції», що характеризується емоційно насиченими оцінками самого себе, власних здібностей, якостей і вчинків; важливий регулятор поведінки.

Особливості самооцінки дітей з інтелектуальними порушеннями визначаються своєрідністю співвідношення між інтелектуальними та афективними процесами, що виявляється в труднощах правильної оцінки своєї поведінки, інтелектуальних можливостей, якостей особистості.

Дослідження Е. Де Грєєфа засвідчили переважання у дітей з інтелектуальними порушеннями завищеної самооцінки (*симптом Де Грєєфа*), що обумовлено загальним інтелектуальним недорозвитком. Вчений пропонував учням три кружечки та просив їх за допомогою

вертикальної лінії дати оцінку власному інтелекту, вчителя та свого товариша. Результати тесту засвідчили, що діти з інтелектуальними порушення найчастіше зображує лінію свого інтелекту найдовшою. Л.С. Виготський доповнив це дослідження і визначив, що завищена самооцінка дітей може бути обумовлена не лише загальним інтелектуальним недорозвитком, але й виникати на основі почуття малоцінності, низьких оцінок з боку оточуючих.

Самооцінка дітей з інтелектуальними порушеннями є різною в залежності від виду діяльності. Їм легше оцінити характер своєї діяльності, ніж свої інтелектуальні можливості та себе як особистість. Завищена самооцінка у цих дітей проявляється при виконанні завдань різної складності, вони не співставляють свої можливості з умовами проблемної ситуації. *Чим більше виражене порушення інтелекту, чим менше встигає учень, тим вищою є його самооцінка та рівень домагань.* Учні молодших класів з інтелектуальними порушеннями не відмовляються від виконання складних практичних завдань. Проте вони можуть не дослухати інструкції виконання; не задумуються над тим, чи можуть справитись із завданням; не плануючи своїх дій, одразу починають виконувати.

Корекційно спрямоване навчання створює позитивний вплив на розвиток самооцінки учнів, яка у старшокласників має тенденції до адекватності. Так, виконуючи тест Де Греєфа старшокласники не намагаються оцінити себе вище вчителя, проте часто оцінюють свій інтелект вище, ніж товариша.

## **ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВАЦІЇ ТА СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ**

Мотиваційна сфера дітей з інтелектуальними порушеннями є незрілою, що негативно позначається на ставленні та мотивації дітей до навчання.

***Мотивація навчання*** дітей з інтелектуальними порушеннями має зовнішній характер, переважають ***зовнішні, ігрові та оцінні мотиви.***

Найбільш характерними є ***зовнішні мотиви***, тобто стимулами до навчання виступають вимога батьків, педагогів. Спостерігається значний показник ***ігрових мотивів***, що свідчить про привабливість навчання саме цікаво організованим процесом, а не змістом матеріалу, що вивчається. Високі показники ***оцінних мотивів***, тобто прагнення отримати схвалення, є показником зовнішньої мотивації, оскільки наявна потреба у зовнішньому стимулюванні з боку педагогів та батьків.

***Навчальні мотиви*** не є пріоритетними, що свідчить про не сформованість внутрішньої мотивації навчання. Найнижчі показники ***соціальних мотивів***, тобто наявне нерозуміння соціальної значущості навчання та не сформованість соціальних інтересів.

***Виразно позитивне ставлення*** до навчання, яке є дієвим та сталим, в учнів з інтелектуальними порушеннями практично не сформоване та

зустрічається лише в окремих учнів, при чому ступінь інтелектуального порушення яких є найменш виразним.

Переважає у дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку **недостатньо виразно позитивне ставлення** до навчання, що характеризується малою дієвістю та епізодичністю. Значні показники **негативного ставлення**, що характеризується пасивністю, не усвідомленням його сутності та значення. На відміну від однолітків з типовим розвитком у дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігається значний показник **байдужого ставлення** до навчання, яке виявляється у нерозумінні сутності навчання, пасивності та ухилянні від навчальних завдань, що передусім обумовлено низькою пізнавальною активністю.

В цілому у дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігається неусвідомленість сутності процесу навчання, не сформованість внутрішньої мотивації навчання, вони не розуміють значення навчання в житті людини, не проявляють активність та самостійність у навчальній діяльності, потребують постійного контролю та стимулювання з боку педагогів.

### ОСНОВНА ЛІТЕРАТУРА

1. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини : підручник / В.М. Синьов, М.П. Матвєєва, О.П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с
2. Спеціальна психологія. Тексти : навч. посіб. / за ред. М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. – Ч. I. – 158 с.
3. Спеціальна психологія. Тексти : навч. посібник / за ред. М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2001. – Ч. II. – 140 с.
4. Стадненко Н.М. Нариси з олігофренопсихології / Н.М. Стадненко, М. П.Матвєєва, А.Г. Обухівська ; за заг. ред. Н.М. Стадненко. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. – 200 с.

### РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Бгажнокова И.М. Психология умственно отсталого ребенка: учеб.-метод. пособ. – М. : Просвещение, 1987. – 96 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6-ти томах / Л.С. Выготский; под ред. Т.А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5. Основы дефектологии – 368 с.
3. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001.– 416 с.
4. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навч. посіб. / О.В. Гаврилов. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – 308 с.

5. Дефектологічний словник : навч. посіб. / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – К. : МП Леся, 2011. – 528 с.
6. Докучина Т.О. Мотивація навчання розумово відсталих учнів молодших класів / Т.О. Докучина // Проблемы высшего образования лиц с особыми потребностями. – 2014. – №1–2. – С. 41-45.
7. Докучина Т.О. Ставлення до навчання розумово відсталих учнів як запорука їхньої успішності / Т.О. Докучина // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – Вип. 26. – С. 94-98.
8. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2003. – 391 с.
9. Матвеева М.П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку / М.П. Матвеева, С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський, 2005. – 164с.
10. Косарева О.І. Розвиток пізнавальних процесів дітей з розумовою відсталістю / О.І. Косарева // Наукові записки РДГУ. – 2014. – Вип. 10. – С. 36-38.
11. Міжнародна класифікація хвороб [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mkh10.com.ua/>.
12. Моргун В.Ф. Основи психологічної діагностики : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / В.Ф. Моргун, І.Г. Тітов. – К. : Слово, 2009. – 464 с.
13. Певзнер М.С. Дети-олигофрены / М.С. Певзнер. – М. : АПН РСФСР, 1969. – 486 с.
14. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников : учеб. пособ. / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М. : Академия, 2002. – 160 с.
15. Психологічний словник / ред. Н. А. Побірченко, авт.-уклад.: В.В. Синявський, О.П. Сергєєнкова. – К. : Науковий світ, 2007. – 274 с.
16. Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия в 2 т / под ред. В.В. Лебединского, М. К. Бардышевской. – М : Высш. шк., 2002. – Т. 1. – 744 с.
17. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника : учеб. пособ. / С.Я. Рубинштейн. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
18. [Селецкий А.И.](#) Психология и психопатология слабоумия : клиническая и психологическая характеристика учащихся вспомогательной школы / [А.И. Селецкий](#). – К. : Рад. школа, 1981. – 144 с.
19. Синьов В.М. Психолого-педагогічні основи дефектології та пенітенціарії / В.М. Синьов. – К. : МП Леся, 2010. – 779 с.
20. Шипицына Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – СПб. : Речь, 2005. – 477 с.

# **КОРЕКЦІЙНА ПСИХОПЕДАГОГІКА**

## **Навчальна програма з дисципліни як розділ програми з підсумкової атестації**

### **ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ I. ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПСИХОПЕДАГОГІКИ (ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ).**

#### **Корекційна психопедагогіка (Олігофренопедагогіка) як наука.**

1. Сучасний розвиток корекційної психопедагогіки в Україні. Олігофренопедагогіка як наука про вивчення, виховання, навчання та шляхи корекції розвитку розумово відсталих дітей. Предмет та завдання олігофренопедагогіки. Основні категорії олігофренопедагогіки. Місце олігофренопедагогіки в системі педагогічних наук. Зв'язок олігофренопедагогіки з медичними науками, загальними та спеціальними психолого-педагогічними дисциплінами, спеціальними методиками. Етапи розвитку та методи олігофренопедагогіки. Перспективи наукових досліджень корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки).

#### **Діти з порушеннями розумового розвитку як об'єкт вивчення, виховання та навчання.**

Соціально-педагогічні фактори, що впливають на проблему вивчення та організації допомоги дітям з порушеннями розумового розвитку. Сучасні психолого-педагогічні класифікації розумової відсталості, їхнє значення для диференціації спеціальних закладів. Психолого-педагогічна характеристика осіб з порушеннями розумового розвитку. Склад учнів спеціальної школи та спеціальних класів у загальноосвітніх навчальних закладах. Протипоказання до зарахування у спеціальну школу.

#### **Система закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні**

Диференційована система спеціальних закладів для осіб з порушеннями розумового розвитку в залежності від ступеня виразності порушення та віку дитини. Принципи побудови спеціальних закладів. Заклади, підпорядковані Міністерству праці і соціальної політики України, Міністерству охорони здоров'я. Спеціальні навчально-виховні заклади для дітей з порушеннями розумового розвитку системи Міністерства освіти і науки України. Заклади нового типу. Місце в системі закладів навчально-реабілітаційних центрів, інклюзивних закладів.

Спеціальна школа як основний тип закладів для дітей з порушеннями розумового розвитку. Завдання спеціальної школи у справі навчання, послаблення або подолання недоліків психофізичного розвитку розумово відсталих учнів та їхньої інтеграції в сучасну систему соціальних стосунків. Взаємозв'язок всіх завдань. Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей з особливими освітніми потребами.

Перспективні завдання розвитку та удосконалення спеціальних закладів для дітей з порушеннями розумового розвитку в Україні.

#### **Комплектування спеціальних та інклюзивних закладів.**

Принципи психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини. Порядок обстеження дитини. Положення про інклюзивно-ресурсний центр. Роль батьків, педагогів у розв'язанні проблеми психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини. Організація, функції та зміст роботи шкільної команди супроводу дитини.

**Організація корекційно-виховної роботи в спеціальному дошкільному закладі.**

Роль дошкільного виховання в корекції недоліків психофізичного розвитку та формуванні особистості дитини з порушеннями розумового розвитку. Завдання спеціальних дошкільних закладів. Зміст освітньо-виховної та корекційної роботи в спеціальному дитячому садку. Специфіка професійної діяльності вчителя-дефектолога і вихователя.

**Навчання, виховання і трудова підготовка дітей з помірним, важким і глибоким ступенем розумової неповносправності**

Мета, завдання і зміст корекційно-виховної роботи з дітьми, які мають помірний, важкий і глибокий ступінь розумової відсталості. Принципи корекційно-виховної роботи з дітьми, які мають помірний, важкий і глибокий ступінь розумової відсталості. Особливості виховання та соціально-трудової адаптації дітей з помірним, важким і глибоким ступенем розумової відсталості. Система закладів для розумово відсталих дітей у найбільш розвинених зарубіжних країнах.

**Навчання, виховання, розвиток та корекція як єдиний педагогічний процес.**

Єдність законів розвитку дитини з порушенням та типовим розвитком. Роль діяльності та спілкування у розвитку особистості дитини. Взаємозв'язок навчання та розвитку. Єдність навчання, виховання, розвитку, корекції як основна закономірність педагогічного процесу в спеціальній школі.

Корекція розвитку розумово відсталого дитини як основне специфічне завдання навчально-виховного процесу спеціальної школи. Сутність корекційно-виховної роботи. Л.С. Виготський про складну структуру та закономірності порушеного розвитку, можливості корекції вад дітей з порушеннями розумового розвитку. Л.С. Виготський про соціальну спрямованість корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дітьми. Вчення Л.С.Виготського про зони найближчого розвитку та про використання обхідних шляхів у корекційно-виховній роботі. Опора на позитивні можливості учнів у навчально-виховному процесі. Основні напрямки корекційної роботи у спеціальній школі. Засоби корекції, умови корекційної роботи.

Значущість раннього виявлення патології психофізичного розвитку та ранньої спеціальної педагогічної роботи з дітьми для підвищення ефективності корекційно-виховної роботи.

**Професіограма корекційного педагога. Особливості його педагогічної діяльності.**

Провідна роль вчителя-дефектолога у навчанні та вихованні розумово відсталих дітей. Професійно-педагогічні та особистісні якості корекційного



педагога. Професійні знання та вміння. Протипоказання професії корекційного педагога. Педагогічна майстерність, шляхи оволодіння нею. Специфіка педагогічної діяльності корекційного педагога та її структура. Корекційна робота як специфіка професійної діяльності вчителя-дефектолога. Система підготовки вчителів-дефектологів в Україні, у найбільш розвинених зарубіжних країнах.

## **ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ II. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ**

**Сутність процесу навчання дітей з порушеннями розумового розвитку.**

Корекційна спрямованість навчання в спеціальній школі. Особливості навчального процесу в спеціальній школі. Навчання як шлях інтеграції дитини з особливими освітніми потребами в сучасну систему соціальних стосунків. Психологічні основи процесу навчання в спеціальній школі. Структура процесу навчання. Основні вимоги до викладу нового навчального матеріалу, закріплення та повторення його. Шляхи активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання.

**Зміст освіти дітей з порушеннями розумового розвитку.**

Основні вимоги до змісту освіти в спеціальній школі (корекційна спрямованість, концентричність розташування матеріалу, реалізація міжпредметних зв'язків, диференціація, науковість, доступність). Характеристика змісту освіти в спеціальній школі, її освітньо-виховне та корекційне значення. Характеристика основних документів, у яких відображений зміст освіти, принципи побудови навчального плану та навчальних програм. Шкільні підручники, основні вимоги до них.

**Принципи спеціальної дидактики.**

Обґрунтування принципів навчання в спеціальній школі. Характеристика принципів спеціальної дидактики (виховуючий характер навчання, принципи науковості, доступності знань, систематичності та послідовності в навчанні, міцності, наочності знань, свідомості та активності навчання, індивідуальний та диференційований підхід до учнів з порушеннями розумового розвитку, корекційна спрямованість навчання, керівна роль вчителя у навчанні). Корекційно-розвиваюча та практична спрямованість принципів навчання в спеціальній школі.

**Методи спеціальної дидактики**

Поняття про методи, прийоми та засоби навчання. Сучасні класифікації методів навчання в спеціальній школі: за джерелом знань, дидактичною метою, характером пізнавальної діяльності учнів; методи організації, здійснення та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності. Критерії вибору методів навчання. Характеристика особливостей реалізації в спеціальній школі методів організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності. Раціональне поєднання методів навчання. Елементи програмованого та проблемного навчання в спеціальній школі. Використання комп'ютерних технологій.

**Форми організації навчання в спеціальній школі.**

Урок як основна форма організації шкільного навчання. Сучасні психолого-педагогічні вимоги до уроку. Особливості уроку в спеціальній школі. Типи та структура уроків. Підготовка вчителя до уроку. Зміст та методи аналізу уроку з боку його корекційної спрямованості, виховуючого характеру, з боку педагогічного керівництва пізнавальною діяльністю учнів, цілісний аналіз. Екскурсія як форма навчальної роботи в спеціальній школі. Підготовка до екскурсії, вимоги до її проведення.

### **Перевірка та оцінка знань, умінь та навичок учнів з порушеннями розумового розвитку**

Функції перевірки та оцінки знань, умінь та навичок учнів спеціальної школи. Види перевірки знань, їх особливості. Стимулююча та корекційна роль оцінки в спеціальній школі. Критерії оцінювання знань, умінь та навичок. Специфіка контролю знань, умінь та навичок в спеціальній школі, вимоги до його організації. Умови ефективності контролю за навчально-пізнавальною діяльністю учнів спеціальної школи.

### **Домашня навчальна робота учнів.**

Корекційно-виховне значення самопідготовки в спеціальній школі і школі-інтернаті, вимоги до її організації, тривалості та проведення. Структура самопідготовки. Форми організації домашньої навчальної роботи учнів. Взаємозв'язок у роботі вчителя та вихователя.

### **Трудове навчання учнів спеціальної школи.**

Освітня, виховна та корекційна роль праці в спеціальній школі. Організація трудового навчання в спеціальній школі. Етапи трудового навчання. Зв'язок уроків ручної праці із загальноосвітніми предметами.

Професійно-трудове навчання в спеціальній школі, його завдання і зміст. Види професійно - трудової підготовки. Зміст та організація системи професійно – трудового навчання в спеціальній школі. Зв'язок трудового навчання учнів із загальноосвітньою підготовкою та суспільно – корисною працею. Працевлаштування та соціально – трудова адаптація випускників спеціальної школи.

## **ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ III. ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ**

### **Сутність процесу виховання.**

Сучасні проблеми виховання школярів з порушеннями розумового розвитку. Завдання та зміст виховання у спеціальній школі. Особливості виховного процесу. Принципи виховання і спрямованість їх на засвоєння учнями загальнолюдських духовних цінностей, зв'язок виховання з життям; єдність свідомості і поведінки; виховання засобами праці і колективу.

### **Методи виховання учнів.**

Основні методи виховання учнів спеціальної школи, особливості їх реалізації. Характеристика методів формування моральної поведінки дитини з порушеннями розумового розвитку; методів виховання моральної свідомості; методів стимулювання. Корекційна спрямованість методів самовиховання. Диференціація методів виховання та засобів корекційно-

виховної роботи в залежності від індивідуальних особливостей розвитку дітей з порушеннями розумового розвитку, соціальних умов виховання.

### **Виховання дітей та підлітків з порушеннями розумового розвитку в сім'ї.**

Виховання у сім'ї – першооснова розвитку дитини як особистості. Умови правильного сімейного виховання. Особливості та зміст виховання дитини з порушеннями розумового розвитку в сім'ї. Форми та методи роботи спеціальної школи з сім'ями школярів. Характеристика колективних і індивідуальних форм, зміст роботи вчителя з батьками учнів. Участь громадськості у вихованні і соціальній реабілітації дітей з порушеннями розумового розвитку.

### **Особистість і колектив.**

Значення колективу у вихованні учнів спеціальної школи. Корекційний вплив колективу на особистість школяра з порушеннями розумового розвитку. Особливості формування дитячого колективу у спеціальній школі. Стадії розвитку колективу. Вивчення класного колективу. Шляхи формування колективу школярів з порушеннями розумового розвитку. Індивідуальний та диференційований підхід до учнів залежно від психофізичних особливостей, структури порушення й стадії розвитку колективу. Педагогічне керівництво колективом. Учнівське самоуправління в спеціальній школі.

### **Моральне виховання учнів.**

Актуальність, завдання та сутність морального виховання учнів спеціальної школи в сучасних умовах. Особливості формування моральних уявлень і понять у дітей з порушеннями розумового розвитку. Шляхи морального виховання в навчальній, позакласній та позашкільній роботі. Форми та методи морального виховання учнів спеціальної школи.

### **Правове виховання у спеціальній школі.**

Взаємозв'язок морального та правового виховання. Основні завдання й особливості виховання громадянської позиції в школярів з порушеннями розумового розвитку. Зміст виховної роботи, спрямованої на профілактику і корекцію адиктивної поведінки учнів. Виховання правосвідомості і поведінки учнів з порушеннями розумового розвитку засобами навчальної та позакласної роботи. Форми та методи правового виховання у спеціальній школі.

### **Трудове виховання і профорієнтаційна робота у спеціальній школі.**

Значення трудового виховання в корекції психофізичних недоліків учнів з порушеннями розумового розвитку. Завдання та зміст трудового виховання у спеціальній школі. Види трудової діяльності учнів з порушеннями розумового розвитку, методи її здійснення. Врахування особливостей психофізичних недоліків в організації трудового виховання. Особливості гурткової роботи.

Взаємозв'язок трудового навчання, виховання і профорієнтаційної роботи в спеціальній школі. Форми та методи профорієнтаційної роботи. Працевлаштування та соціальна адаптація випускників спеціальних шкіл.

### **Фізичне виховання учнів.**

Особливості фізичного розвитку школярів з порушеннями розумового розвитку. Роль фізичного виховання в корекції недоліків психофізичного розвитку дітей з порушеннями розумового розвитку. Завдання фізичного виховання в спеціальній школі. Засоби та форми фізичного виховання, їх навчальна, виховна, лікувально-корекційна спрямованість. Реалізація індивідуального і диференційованого підходу до учнів у процесі фізичного виховання.

### **Естетичне виховання учнів.**

Сутність та завдання естетичного виховання в спеціальній школі, його роль в реалізації корекційних завдань школи. Зміст, форми і методи естетичного виховання в навчальному процесі та позакласній роботі. Педагогічне керівництво естетичним вихованням.

### **Екологічне виховання учнів.**

Актуальність та значення екологічного виховання учнів з порушеннями розумового розвитку. Завдання екологічного виховання. Форми та методи екологічного виховання школярів у процесі навчання та позакласної роботи.

### **Моральна підготовка учнів спеціальної школи до сімейного життя.**

Взаємозв'язок морального й статевого виховання. Завдання статевого виховання у спеціальній школі. Причини, корекція й профілактика відхилень в статевому розвитку учнів з порушеннями розумового розвитку. Зміст і форми статевого виховання в процесі навчальної і позакласної роботи. Моральна підготовка учнів спеціальної школи до сімейного життя; зміст, форми, роль в соціальній адаптації випускників спеціальної школи.

### **Позакласна робота в спеціальній школі.**

Роль позакласної роботи в корекції порушень психофізичного розвитку дітей, формуванні їхньої особистості. Завдання та особливості позакласної роботи в школах-інтернатах і групах продовженого дня. Форми і зміст навчальної, корекційно-розвиткової, виховної позакласної роботи.

## **ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ ІV. ПИТАННЯ ШКОЛОЗНАВСТВА**

### **Педагогічний персонал спеціальної школи.**

Закон України "Про освіту" про права і обов'язки педагогічних працівників. Вчитель спеціальної школи. Його права і обов'язки. Особливості роботи вихователя спеціальної школи-інтернату. Основні напрями діяльності класного керівника і вихователя. Завдання і зміст роботи логопеда спеціальної школи. Планування роботи вчителя, класного керівника, вихователя спеціальної школи і школи-інтернату, спеціального класу. Види планів, їх структура та зміст.

### **Управління і керівництво спеціальною школою.**

Система управління сучасною освітою. Сутність організаційно-педагогічної діяльності адміністрації спеціальних шкіл. Функції директора, його заступників. Планування навчально-виховної роботи в школі. Річний план роботи спеціальної школи. Внутрішкільне керівництво і контроль у спеціальній школі: функції, форми, вимоги до контролю. Аналіз уроків, позакласних заходів як засіб удосконалення навчально-виховного процесу.

Схема аналізу уроків, виховних заходів, самопідготовки. Педагогічна рада спеціальної школи: її склад, функції, зміст роботи.

### **Методична робота в спеціальній школі.**

Методична робота в спеціальній школі, її форми. Самоосвітня робота педагогічного персоналу спеціальної школи. Проблеми вивчення, узагальнення і поширення передового досвіду корекційних педагогів і педагогічних колективів, впровадження в шкільну практику досягнень педагогічної науки. Залучення учительських кадрів до самостійної експериментальної роботи.

## **Основні питання з навчальної дисципліни**

### **ПРЕДМЕТ ТА ЗАВДАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ПСИХОПЕДАГОГІКИ**

*Корекційна психопедагогіка (Олігофренопедагогіка)* – це педагогічна наука про сутність та закономірності освіти, навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями, шляхи корекції порушень їхнього психофізичного розвитку.

Предметом корекційної психопедагогіки є освіта, навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями; зміст та методика корекційної роботи з цією категорією учнів.

Корекційна психопедагогіка поділяється на дошкільну, шкільну та корекційну андрогогіку.

Розділами шкільної олігофренопедагогіки є:

- 1) загальні основи;
- 2) спеціальна дидактика;
- 3) теорія корекційного виховання;
- 4) школознавство.

Олігофренопедагогіка як наука розв'язує такі *завдання*:

- вивчення сутності та закономірностей розвитку особистості дітей з інтелектуальними порушеннями різних ступенів і видів;
- удосконалення змісту й методів корекційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями;
- розробка наукового забезпечення щодо новітніх освітньо-виховних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями;
- удосконалення форм і методів навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями, в тому числі й в умовах інклюзивної освіти;
- розробка новітніх інноваційних технологій навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями;
- дослідження шляхів ефективної інтеграції та інклюзії дітей з інтелектуальними порушеннями у середовище однолітків з типовим розвитком;
- розробка форм і методів допомоги дорослим особам з інтелектуальними порушеннями;

- розробка змісту, форм і методів ранньої корекційної допомоги дітям з органічними ушкодженнями центральної нервової системи;
- розробка шляхів співпраці з сім'ями дітей з інтелектуальними порушеннями;
- удосконалення підготовки фахівців для роботи з різними категоріями осіб з інтелектуальними порушеннями;
- дослідження історії української олігофренопедагогіки.

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНОГО АПАРАТУ КОРЕКЦІЙНОЇ ПСИХОПЕДАГОГІКИ**

Корекційна психопедагогіка є педагогічною наукою, тому вона користується багатьма загальними педагогічними поняттями, зокрема, освіта, виховання, навчання, методи, принципи, дидактика. Окрім цього корекційна психопедагогіка є галуззю корекційної педагогіки, тому користується загально дефектологічними поняттями, зокрема, корекція, компенсація, реабілітація, інтеграція, адаптація. Понятійно-категоріальний апарат корекційної психопедагогіки є досить широким, він використовує також певні категорії спеціальної психології, медичні терміни, міжнаукові поняття.

Наведемо визначення окремих важливих для корекційної психопедагогіки понять.

**Корекційна психопедагогіка** або **Олігофренопедагогіка** – це педагогічна наука про сутність та закономірності освіти, навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями, шляхи корекції порушень їхнього психофізичного розвитку.

**Корекція** – система педагогічних, психологічних і медичних заходів, спрямованих на послаблення і (або) подолання порушень психофізичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості.

У вузькому розумінні цей термін означає поліпшення, виправлення порушення (від лат. correctio).

**Корекційна спрямованість навчання** – реалізація у процесі навчання фронтальних та індивідуальних корекційних цілей; поєднання дидактичних методів із спеціальними педагогічними прийомами, засобами корекції, що впливають на виправлення властивих учням з інтелектуальними порушеннями недоліків і сприяють їхньому інтелектуальному, фізичному розвитку та становленню особистості.

**Корекційний педагог (вчитель-дефектолог)** – педагогічний працівник, фахівець в галузі навчання, виховання і корекційної роботи з особами з особливими освітніми потребами.

**Інтелектуальне порушення** – стійке порушення пізнавальної діяльності на основі органічного ушкодження центральної нервової системи. Для означення категорії дітей з цим порушенням використовують терміни: діти з інтелектуальними порушеннями, діти з порушеннями розумового розвитку, діти порушеннями інтелекту.

**Державний стандарт спеціальної освіти** – державний документ, що є базовим інструментом реалізації конституційного права на освіту дітей з особливими освітніми потребами і визначає вимоги до рівня їхньої освіченості. Державний стандарт визначає оптимальний зміст та обсяг навчального навантаження для дітей з особливими освітніми потребами у поєднанні з відповідною корекційно-розвитковою роботою.

**Інклюзія** – це політика й процес, що дає можливість всім дітям брати участь у всіх програмах. Головний принцип інклюзії: «Рівні можливості для кожного».

**Інклюзивна освіта** – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, і передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

**Інтеграція** - спроба залучити учнів з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл. Учень пристосовується до вимог школи.

**Психолого-педагогічний супровід** – професійна взаємопов'язана діяльність команди психологів, корекційних педагогів, вчителів із залученням батьків дитини в умовах спеціального, інклюзивного чи реабілітаційного закладу, спрямована на комфортне перебування дитини у закладі, її навчання, розвиток і соціалізацію.

**Реабілітація** – застосування комплексу заходів медичного, соціального, освітнього і професійного характеру з метою підготовки чи перепідготовки індивідуума до найвищого рівня його функціональних здібностей (згідно визначення ВООЗ).

## **ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УКРАЇНІ**

**Система закладів** – це сукупність різних типів закладів, які забезпечують відповідну освіту, виховання, корекційну роботу, соціальну допомогу дітям з інтелектуальними порушеннями.

Загалом система закладів є диференційованою. Рекомендація закладу для дитини залежить від таких показників: вік дитини; вид порушення та освітніх потреб дитини; ступінь інтелектуального порушення; конкретний клінічний діагноз, в тому числі й наявність медичних показів/протипоказів; особливості психофізичного розвитку; рівень знань, вмінь і навичок дитини; потреби і можливості дитини, її інтереси; налаштованість сім'ї, її участь у вихованні дитини.

Більша частина закладів підпорядковується Міністерству освіти і науки. Другу ланку складають заклади Міністерства праці та соціальної політики; третю – заклади, підпорядковані Міністерству охорони здоров'я. У кожній ланці своя мета, яка передусім зорієнтована на можливості дитини та реалізацію її потреб. Так, заклади системи Міністерства освіти і науки покликані забезпечувати навчально-виховну і корекційну роботу. Заклади Міністерства праці та соціальної політики проводять соціальну роботу, здійснюють догляд за особами з виразними інтелектуальними порушеннями.

Заклади, підпорядковані Міністерству охорони здоров'я, передусім оздоровлюють дітей, забезпечують лікувально-корекційну роботу.

#### ***Заклади, підпорядковані Міністерству освіти і науки***

- 1) спеціальні заклади дошкільної освіти (групи компенсуючого типу) для дітей з інтелектуальними порушеннями;
- 2) спеціальні заклади загальної середньої освіти I-II-го ступеня для дітей з інтелектуальними порушеннями;
- 3) спеціальні класи в закладах загальної середньої освіти;
- 4) інклюзивна освіта в закладах загальної середньої освіти;
- 5) навчально-реабілітаційні заклади для дітей з комплексними порушеннями психофізичного розвитку (в тому числі й такі, в складі яких є інтелектуальне порушення);
- 6) спеціальні групи при ПТУ.

Контингент цих закладів складають переважно діти із легким ступенем інтелектуального порушення; також можуть бути діти з помірним ступенем. Навчальні програми відповідають ступеню інтелектуального порушення.

#### ***Заклади, підпорядковані Міністерству праці та соціальної політики***

- 1) дитячі будинки та будинки-інтернати для дітей з інвалідністю;
- 2) реабілітаційні заклади.

Контингент цих закладів складають переважно діти із важким та глибоким ступенем інтелектуального порушення, часто у поєднанні з фізичними порушеннями.

Заклади диференціюються залежно від ступеня інтелекту, віку осіб (дошкільні, шкільні, відділення для дорослих), статі, рівня фізичного та психічного здоров'я дітей.

#### ***Заклади, підпорядковані Міністерству охорони здоров'я***

- 1) спеціальні групи при будинках малюка для дітей-сиріт з органічними ураженнями центральної нервової системи;
- 2) дитячі психоневрологічні санаторії;
- 3) дитячі відділення при психоневрологічних лікарнях;
- 4) заклади для осіб з важким і глибоким ступенями інтелектуального порушення в поєднанні з хронічними психічними хворобами;
- 5) реабілітаційні заклади.

### **КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНІ ЗАВДАННЯ ТА ЗМІСТ РОБОТИ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Основною *метою* спеціального дошкільного виховання є забезпечення кожній дитині максимально можливого рівня фізичного, розумового і морального розвитку.

*Завданнями* корекційно-виховної роботи у спеціальному закладі дошкільної освіти є:

- 1) подолання і попередження порушень розвитку кожної дитини;
- 2) підготовка дитини з інтелектуальним порушенням до навчання у школі з урахуванням її індивідуальних можливостей.



Спеціальні дошкільні навчальні заклади, дошкільні групи при спеціальних школах і дитячих будинках з 2013 р. працюють за «Програмою розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю.

Програма складається із семи розділів, у яких визначається зміст корекційно-виховної роботи з провідних для дошкільного віку видів діяльності: розвиток мовлення; формування елементарних математичних уявлень; музичне виховання; фізичне виховання та основи здоров'я; ігрова діяльність; ознайомлення з навколишнім; сенсорне виховання. Кожен розділ програми передбачає чотири роки навчання і містить пояснювальну записку, зміст навчання і виховання дітей, орієнтовні показники розвитку, спрямованість корекційно-розвивальної роботи. Особливістю програми є чітке визначення корекційних цілей, поєднаних із навчальною і виховною роботою.

У спеціальному закладі дошкільної освіти, на відміну від типового закладу дошкільної освіти, для проведення базових занять із дітьми, зокрема, з розвитку мовлення та формування елементарних математичних уявлень, група поділяється на дві підгрупи. Такий поділ здійснюється не кількісно, а за рівнем пізнавальних можливостей дітей, що створює умови для реалізації індивідуального та диференційованого підходу у процесі корекційно-виховної роботи.

Виховну, навчальну і корекційно-розвивальну роботу з дітьми з інтелектуальними порушеннями забезпечують: вчителі-дефектологи (олігофренопедагоги); вихователі; музичний керівник; психолог; вчитель-логопед; медичний персонал (лікарі, медсестри). Вони ж відповідають за дотримання режиму дня; поглиблене вивчення дитини; лікування вихованців; співпрацюють з батьками дітей.

Всі фахівці реалізують завдання корекційної роботи при виконанні своїх посадових обов'язків. Найбільша роль у цьому, згідно з посадовими інструкціями належить вчителю-дефектологу та вихователю. Фронтальні й індивідуальні корекційні цілі, обумовлені типологічними та індивідуальними особливостями розвитку дитини, реалізує вчитель-дефектолог на підгрупових заняттях з розвитку мовлення; формування елементарних математичних уявлень; спеціальних корекційно-розвиткових заняттях. Вихователь проводить групові та підгрупові заняття згідно з програмою, виконує завдання з індивідуальної корекції, визначені для кожної дитини вчителем-дефектологом, логопедом.

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ РОБОТИ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

*Спеціальний заклад загальної середньої освіти (спеціальна школа) – навчальний заклад загальної середньої освіти I-III ступенів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, що забезпечує реалізацію права таких громадян на здобуття повної загальної середньої освіти та здійснює заходи з реабілітації. Для учнів з інтелектуальними*

порушеннями школа має I-II ступені.

Спеціальна загальноосвітня школа-інтернат (школа) I-II-го ступеня для дітей з інтелектуальними порушеннями реалізує таку *мету* – розвиток і формування особистості, забезпечення соціально-психологічної реабілітації і трудової адаптації учня, виховання у нього загальнолюдських цінностей, громадянської позиції.

Особливістю роботи в спеціальних школах є надання учням з інтелектуальними порушеннями не лише певного рівня освіти, а й професійно-трудової підготовки, що в подальшому полегшує соціалізацію учнів та їх суспільну інтеграцію. Корекційно-розвиткова робота є складовою навчально-виховного процесу. Вона проводиться як у поєднанні з навчанням, так і у позакласній роботі.

При школі можуть відкриватись дошкільні групи, а для дітей, які не відвідували дошкільні заклади – підготовчі класи.

Для учнів спеціальних шкіл для дітей з інтелектуальними порушеннями, які за станом здоров'я можуть оволодіти професією певного кваліфікаційного рівня, у школах з відповідною навчально-матеріальною базою відкриваються 10-і класи з поглибленою професійною реабілітацією.

Спеціальна школа діє на підставі статуту, який розробляється на основі існуючої нормативно-правової бази.

Навчально-виховний процесі у спеціальних школах здійснюється на основі навчальних планів, затверджених МОН України, та спеціальних освітніх стандартів. Обов'язковою складовою навчального плану є корекційно-розвитковий компонент, який реалізується через корекційно-розвиткові заняття, які проводяться спеціалістами. Навчальні програми також є корекційно спрямованими.

Навчально-виховна робота поєднується з лікувально-профілактичною і медичними заходами. У відновлювальному медикаментозному лікуванні загальної недостатності нервової системи та психічного стану учнів з інтелектуальними порушеннями здійснюється раціональна психотерапія із застосуванням реабілітаційних, у т. ч. не медикаментозних методик, спрямованих на відновлення не тільки рухових функцій, але й психіки та мовлення, з метою максимально можливої соціальної адаптації та ранньої профорієнтації учнів.

Випускники спеціальної школи, отримують свідоцтво про закінчення закладу, що дає право на вступ до професійно-технічного навчального закладу з урахуванням рекомендацій лікарів.

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ РОБОТИ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЗАКЛАДІВ**

*Навчально-реабілітаційний центр* - це загальноосвітній навчальний заклад, метою діяльності якого є реалізація права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими складними (комплексними) порушеннями розвитку, їх інтеграція в суспільство шляхом здійснення комплексних реабілітаційних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я, здобуття освіти відповідного рівня, розвиток та корекцію порушень.

Діти із складними (комплексними) порушеннями розвитку - це діти з порушеннями слуху, зору, тяжкими системними мовленнєвими порушеннями, тяжкими порушеннями опорно-рухового апарату у поєднанні з інтелектуальними порушеннями, затримкою психічного розвитку, сліпоглухі, діти, які себе не обслуговують і відповідно до індивідуальної програми реабілітації дитини-інваліда потребують індивідуального догляду та супроводу, але вони можуть перебувати у дитячому колективі згідно з рекомендованим лікарями режимом.

Оскільки у таких закладах контингент вихованців складається із дітей із складними порушеннями, то відповідно і допомогу діти одержують комплексну – лікувальну, психологічну, педагогічну, соціальну. На відміну від традиційних спеціальних закладів у штаті реабілітаційних значно більше персоналу: не лише вчителі та вихователі, а й лікарі, масажисти, соціальні працівники, фізичні та медичні реабілітологи.

При навчально-реабілітаційних закладах діють різні відділення та служби, зокрема, служба роботи з сім'ями вихованців; відділення ранньої абілітації; дошкільне відділення; спеціальна школа та інші.

Однією із суттєвих особливостей є співпраця з сім'ями, що виховують дітей з особливими освітніми потребами, участь сім'ї у вихованні й соціалізації дитини.

Навчально-виховний процес у навчально-реабілітаційному центрі здійснюється на основі Типових навчальних планів і програм спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів (I-II ступінь) для дітей з особливими освітніми потребами. Ніяких окремих навчальних планів і програм не створюється, адже чинні плани і програми відповідають не закладу, а категорії порушення у дітей. Лише у тих випадках, якщо діти не засвоюють навчальну програму, вони можуть навчатися за адаптованими або індивідуальними програмами та планом.

Навчальний процес у навчально-реабілітаційних закладах організовується з урахуванням вимог лікувально-корекційної роботи.

Реабілітаційний процес включає медичну, фізичну, психолого-педагогічну, соціально-побутову реабілітацію згідно з індивідуальною програмою реабілітації дитини з інвалідністю, яка відвідує реабілітаційний заклад.

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЩО МАЮТЬ ПОМІРНИЙ СТУПІНЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ПОРУШЕННЯ**

Залежно від виразності інтелектуального порушення, фізичного здоров'я, можливостей і потреб діти з помірним ступенем інтелектуального порушення перебувають у закладах, підпорядкованих Міністерству освіти і науки, Міністерства праці та соціальної політики або Міністерства охорони здоров'я; діти з важким і глибоким ступенями інтелектуального порушення перебувають у закладах, підпорядкованих Міністерству праці та соціальної політики або Міністерству охорони здоров'я. У дитячих будинках (будинках-інтернатах), реабілітаційних закладах для дітей, здатних

самостійно пересуватись, організовується не лише догляд за вихованцями, а й корекційно-виховна робота (переважно це діти з помірним і важким ступенем). В останні роки навчання дітей з помірним ступенем інтелектуального порушення, корекційна робота з ними здійснюється й у школах та навчально-реабілітаційних закладах, за умови відсутності медичних протипоказів.

**Метою** корекційно-виховної роботи з дітьми, які мають помірний, важкий і глибокий ступені інтелектуального порушення, є формування в них навичок самообслуговування і пристосування до життя в умовах навколишнього соціального середовища.

Досягнення цієї мети забезпечується розв'язанням наступних **завдань**:

- розвиток всіх психічних функцій і пізнавальної діяльності дітей у процесі навчання і корекції їхніх недоліків. Основна увага спрямовується на розумовий розвиток учнів;
- виховання дітей, формування у них адекватної поведінки. Основна увага спрямовується на моральне виховання;
- трудове навчання та підготовка до доступних видів праці; фізичне виховання; самообслуговування;
- побутова орієнтація та соціальна адаптація як підсумок усієї роботи.

Ці завдання розв'язуються у процесі корекційно-виховної роботи з дітьми.

Діти з помірним ступенем інтелектуального порушення можуть навчатись у класах спеціальної школи або НРЦ. Зміст навчання цієї категорії дітей висвітлений у спеціальних програмах для початкових класів, затверджених МОН України: математика; образотворче мистецтво; трудове навчання; українська мова; Я і Україна (Довкілля). Якщо учень не може оволодіти повністю стандартною програмою, то вона адаптується до його можливостей (обсяг та характер змісту, темп засвоєння).

Корекційно-виховна робота проводиться у декілька **етапів**:

**1-й етап** (від 4-х до 8-ми років) – формування санітарно-гігієнічних навичок; розвиток моторики; привчання до адекватної поведінки у їдальні та інших громадських місцях; розвиток мовлення, пізнавальної діяльності; підготовка до шкільного навчання.

**2-й етап** (від 8-ми до 16-ти років) – закріплення навичок самообслуговування і особистої гігієни; навчання господарсько-побутовій праці; навчання навичкам рахунку і елементарної грамоти; розвиток мовлення.

**3-й етап** (від 16-ти до 18-ти років) – соціальна адаптація дітей.

У роботі з цією категорією дітей слід враховувати, що їм дуже важко переносити набуті знання у життя. Тому важливо не лише сформувати у них певний обсяг знань, а виробити адекватність поведінки й вміння діяти у конкретних життєвих ситуаціях.

Особам віком від 18 до 25 років надається можливість пройти реабілітацію в реабілітаційних закладах, яка передбачає лікування, трудову терапію, психологічну корекцію.

## **МЕТА ТА ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

*Процес навчання* – це спільна діяльність вчителя і учнів, спрямована на засвоєння під керівництвом вчителя знань, вмінь і навичок; формування в учнів соціально цінних моральних якостей і рис характеру, необхідних для успішного самостійного життя.

Безумовно, це визначення загальної педагогіки використовується і спеціальною дидактикою, проте не відображає її специфіки. Головною особливістю процесу навчання учнів з інтелектуальними порушеннями є його чітка корекційна спрямованість. Корекція психофізичних порушень учнів з інтелектуальними порушеннями здійснюється у процесі всієї роботи школи. Окремої програми корекції інтелекту не існує. Корекція пізнавальної діяльності здійснюється вчителями на матеріалі всіх навчальних предметів, що передбачено у всіх навчальних програмах згідно державним стандартом.

Окрім того, у навчальних планах передбачені й окремі корекційно-розвиткові заняття, спрямовані на соціально-побутове орієнтування дітей, розвиток мовлення, розвиток рухової сфери з метою підготовки їх о самостійного життя.

Тому незалежно від форми навчання і типу закладу для учня з інтелектуальними порушеннями мають бути передбачені у навчальному процесі не лише освітні, а й корекційні цілі. Задля цього у навчально-виховному процесі використовуються спеціальні засоби корекції. Педагогічні прийоми корекційної роботи стимулюють компенсаторні процеси розвитку дітей інтелектуальними порушеннями і дозволяють формувати у них нові позитивні якості.

З огляду на це, навчання учнів з інтелектуальними порушеннями реалізує подвійну мету:

- 1) формування певного обсягу знань, вмінь і навичок учнів;
- 2) корекція психофізичних порушень дітей, їх всебічний особистісний розвиток.

Дуже важливо у навчанні враховувати специфіку структури навчальної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями, зокрема, особливості сприймання ними навчального матеріалу, його осмислення, закріплення знань і вмінь, застосування знань, вмінь і навичок на практиці.

При організації *сприймання* навчального матеріалу його поділяють на частини, а процес сприймання кожної з них уповільнюється; забезпечується керівництво кожною перцептивною дією учнів; привчають дітей аналізувати результати сприймання, порівнювати сприйняте із зразком; здійснюють опору на велику кількість аналізаторів. Результатом правильно організованого сприймання є накопичення учнями конкретних фактів про предмети і явища навколишньої дійсності.

Розуміння сприйнятого досягається у результаті **осмислення** матеріалу. З метою розвитку пізнавальної діяльності учнів і, передусім, операцій мислення необхідно, зокрема: надавати дітям допомогу у словесних заключеннях, висновках, яку поступово зменшувати; подавати матеріал від конкретного до абстрактного; весь час уточнювати і доповнювати первинно сформовані поняття, встановлювати взаємозв'язки між ними; узагальнення здійснювати від простого до складного із зменшенням допомоги вчителя при цьому; поєднувати наочність, практичні дії і слово; навчати учнів міркувати вголос; стимулювати учнів до розумової діяльності: вчити порівнювати, аналізувати, обґрунтовувати відповіді.

Для правильного **закріплення** матеріалу учнями з інтелектуальними порушеннями застосовують такі корекційні прийоми: матеріал детально аналізується, у кожній складовій виділяються вузлові питання, між якими й встановлюється взаємозв'язок; знання закріплюються свідомо, у системі; учнів вчать застосовувати знання у різних умовах і життєвих ситуаціях; використовують велику кількість різноманітних повторень; раніше засвоєні знання постійно виправляють, уточнюють, доповнюють, перебудовують неправильно засвоєне.

Для навчання ефективному **застосуванню** знань на практиці дітей вчать працювати за інструкцією; пригадувати правила перед дією; складати план діяльності; систематично включають учнів в практичну діяльність, яка вимагає використання набутих знань; виховують звичку обдумувати способи роботи, звертатись до довідкової літератури; формують узагальнюючі способи дій з метою недопущення штамів у використанні знань; постійно заохочують і підтримують учнів.

## **ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ ТА ПРОГРАМ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

**Навчальний план** – це державний документ, який визначає зміст і структуру спеціальної освіти дітей з особливими освітніми потребами за допомогою інваріантної і варіативної складових. У ньому встановлюється погодинне співвідношення між освітніми галузями; гранично допустиме тижневе навантаження на учнів; тижнева кількість годин за освітніми галузями та годин для проведення корекційно-розвиткових занять.

Типові навчальні плани враховують особливості психофізичного розвитку дітей та мови навчання. Отже, для дітей з інтелектуальними порушеннями складаються окремі навчальні плани: для початкової та старшої школи; для дітей з легким та помірним ступенем інтелектуальних порушень окремо.

Інваріантна складова типових навчальних планів є обов'язковою для усіх закладів освіти, у яких навчаються учні з інтелектуальними порушеннями, незалежно від їх підпорядкування, типів і форм власності. Інваріантна складова містить не лише навчальні дисципліни, а й корекційно-розвиткові заняття.

Типові навчальні плани зорієнтовані на роботу школи за 5-денним навчальним тижнем.

Гранично допустиме навантаження учнів: у молодших класах – 20 год.; у старших – 26 год., без урахування годин з корекційно-розвиткових занять.

Головною особливістю навчальних планів для дітей з інтелектуальними порушеннями є наявність такої складової, як корекційно-розвиткові заняття: соціально-побутове орієнтування, розвиток мовлення, лікувальна фізкультура, ритміка. Ця складова є обов'язковою. Корекційно-розвиткові заняття, спрямовані на вирішення специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів. Зміст корекційно-розвиткової роботи визначається з урахуванням особливостей розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, мети, завдань та напрямів такої роботи.

**Навчальна програма** – це державний документ, у якому конкретизується зміст навчальних предметів навчального плану у вигляді переліку основних питань, об'єднаних у певні системи темами і розділами програми.

Навчальні програми містять точно визначений обсяг і характер навчального матеріалу, які відповідають пізнавальним можливостям дітей з інтелектуальними порушеннями. У порівнянні з типовими програмами навчальний матеріал для освіти дітей з інтелектуальними порушеннями є меншим за обсягом і простішим за характером. Окрім того, програми є диференційованими: за ступенями інтелектуальних порушень, наявністю аутистичних порушень.

Всі навчальні програми розпочинаються пояснювальною запискою, в якій визначаються освітні та корекційні цілі навчального предмета; описуються особливості психофізичного розвитку дітей, які впливають на успішне засвоєння цієї галузі і предмета; коротко викладається основний структурний зміст програми. Навчальні програми всіх предметів для дітей з інтелектуальними порушеннями передбачають розв'язання не лише загальноосвітніх, а й корекційних завдань, що визначено окремим підрозділом.

## СУТНІСТЬ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ ПРИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОРУШЕННЯХ

**Корекційно-розвиткова робота** – це психолого-педагогічна діяльність фахівців, спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання психофізичних порушень учнів з інтелектуальними порушеннями у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості та підготовки до самостійного життя.

Корекційно-розвиткова робота ґрунтується на максимальному використанні збережених можливостей дитини і реалізується у двох взаємопов'язаних **напрямках**:

1) послаблення або виправлення порушень у тій чи іншій сфері розвитку дитини;

2) сприяння розвитку дитини як цілісної особистості.

Зміст корекційно-розвиткових занять, методика їх проведення є диференційованими і залежать від особливостей розвитку дітей, в тому числі й від ступеня інтелектуального порушення.

Зокрема, метою корекційно-розвиткової роботи при легкому ступені інтелектуальних порушень є: психосоціальний розвиток та корекція психофізичних порушень дітей. Основні напрями корекційно-розвиткової роботи: розвиток та корекція психосоціального розвитку, корекція порушень мовлення, лікувальна фізична культура, ритміка.

Основним завданням корекційно-розвиткових занять для дітей з помірним ступенем інтелектуальних порушень є формування у них навичок життєдіяльності в соціальному середовищі. Досягнення цієї мети забезпечується розв'язанням таких завдань: соціальна адаптація дітей; корекція порушень розвитку; загальний фізичний розвиток у відповідності з їх можливостями. У роботі з цією категорією учнів важливо приділяти увагу формуванню у них певного обсягу знань, адекватність поведінки та вміння діяти у конкретних життєвих ситуаціях.

Метою корекційно-розвиткових занять для дітей з інтелектуальними порушеннями, які мають розлади аутичного спектра є: психосоціальний розвиток та корекція психофізичних порушень. Напрямами корекційно-розвиткової роботи є: розвиток психомоторики; сенсорний розвиток і сенсорна інтеграція; соціально-комунікативний розвиток.

### **ЗАСОБИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ ПРИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОРУШЕННЯХ**

У процесі навчання і виховання учнів з інтелектуальними порушеннями використовуються такі *засоби корекції* (у окремих джерелах їх називають вимогами, які забезпечують корекційну спрямованість навчання):

1. *Адаптація змісту освіти до пізнавальних можливостей учнів.* Для дітей з інтелектуальними порушеннями така адаптація, зокрема, полягає у зменшенні обсягу та спрощенні характеру матеріалу. Певні адаптації передбачені державним стандартом спеціальної освіти.

2. *Наочність навчання.* Зокрема, наочність має бути конкретною, без абстрактних зображень і деталей, що відволікають від сприймання головного.

3. *Уповільненість процесу навчання.* Повідомлення інформації здійснюється дещо повільніше з урахуванням уповільненості сприймання передусім вербальної інформації. Наприклад, надається більше часу для обдумування відповіді, запису інформації.

4. *Повторюваність у навчанні та вихованні.* Цей засіб обумовлений обмеженістю/недосконалістю сприймання, швидким забуванням навчальних відомостей. Проте він не означає механічного багаторазового повторення



одного й того ж матеріалу. Навпаки, слід використовувати варіативність повторення для заповнення прогалін у сприйманні.

5. *Оптимізація темпу роботи та динаміки втомлюваності.* Цей засіб спрямовується на активізацію пізнавальної діяльності учнів, підтримку їхньої працездатності й передбачає, зокрема: переключення учнів на різні види діяльності з метою запобігання втомі; використання у процесі викладу матеріалу цікавих фактів, прикладів; емоційність викладу; організацію хвилин відпочинку на уроці; створення ситуацій успіху.

6. *Включення учня в діяльність, спрямовану на подолання труднощів і перешкод* (принцип вправляємості). Цей засіб спрямований на формування вмінь активної діяльності учня на уроці, розвиток його самостійності. Таке вправляння має передбачати не лише репродуктивні завдання, а й проблемні, творчі, у процесі яких діти долатимуть труднощі, міркуватимуть, пропонуватимуть власні шляхи й способи дій.

7. *Індивідуальний та диференційований підхід до учнів.* Працюючи з усіма учнями, вчитель має водночас орієнтуватись на індивідуальні особливості учнів з інтелектуальними порушеннями, їх особистісні якості, здібності. Слід використовувати прийоми, спрямовані на урахування індивідуальних труднощів, потреб і можливостей дитини.

8. *Використання гри в корекційній роботі.* На відміну від загальної, корекційна психопедагогіка в арсеналі методів навчання надає великого значення різним видам гри, яка використовується як на початковому етапі навчання, так і в середніх та старших класах. Дидактичні, рольові, рухливі ігри слугують ефективним засобом корекції порушень психофізичного розвитку дітей.

9. *Включення у навчально-виховний процес оздоровлення і лікування.* Згідно нормативної бази учні з інтелектуальними порушеннями мають одержувати і реабілітаційну допомогу, одним із компонентів якої є лікування ті оздоровлення дітей. Зміст і види допомоги визначаються ще на етапі комплексного всебічного вивчення дитини і фіксуються у індивідуальній програмі розвитку дитини. Всі оздоровчі і лікувальні заходи мають узгоджуватись із психолого-педагогічною допомогою.

10. *Дотримання охоронно-педагогічного режиму.* Режим дня має враховувати підвищену втомлюваність дітей, швидку виснажливність центральної нервової системи, схильність до патологічних реакцій на надмірне навантаження. На уроці важливо правильно дозувати навантаження дитини, з урахуванням індивідуальних особливостей темпів її роботи, швидкості наростання втоми; чергувати розумову та фізичну працю, прості й складні завдання тощо.

11. *Позитивні емоції педагога як засіб стимулювання дітей до діяльності й спілкування.* Частина учнів з інтелектуальними порушеннями через негативні соціальні фактори є пасивними, не вірять у свої можливості. Тому оптимістична налаштованість педагога, його позитивний емоційний стан слугують суттєвим стимулом активізації учнів, їхнього розвитку.

12. *Стимулююча функція педагогічної оцінки.* З метою стимулювання навчальної діяльності дітей, побудови і регулювання стосунків з ними слід враховувати, що підвищена залежність самопочуття, психічного тону та працездатності дітей з інтелектуальними порушеннями від зовнішніх умов висувають і специфічні вимоги до оцінювання. Специфіка полягає у зменшенні кількісної ролі оцінки, використанні її якісного потенціалу. На відміну від загальноприйнятих підходів до оцінки, яка виставляється на підставі порівняння результатів роботи учня і нормативних вимог, у корекційно-педагогічній діяльності оцінюються сьогоднішні досягнення учня порівняно до вчорашніх.

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

*Дидактичними принципами* у педагогіці називають основні положення, що визначають зміст, форми й методи організації навчального процесу відповідно до його загальних цілей і закономірностей.

Принципи, визначені загальною дидактикою, лежать і в основі навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, проте реалізуються вони специфічно, з урахуванням особливостей розвитку цієї категорії учнів.

У спеціальній педагогіці досить багато вчених описують особливості реалізації як окремих дидактичних принципів, так і їх системи в цілому. Зокрема, проблема принципів спеціальної дидактики висвітлена у роботах О.М.Граборова, Г.М.Дульнєва, Л.В.Занкова, І.Г.Єременка, В.М.Синьова, В.О.Липи, Г.М.Мерсіянової, М.П.Матвєєвої, С.П.Миронової та інш.

Специфіка дидактичних закономірностей і принципів полягає у відображенні стійких залежностей між трьома елементами навчання – діяльністю вчителя, діяльністю учня і змістом освіти. Безумовно, що всі ці елементи навчання учнів з інтелектуальними порушеннями відрізняються, а значить не можуть бути однаковими і принципи навчання. Окрім того, оскільки особливим компонентом навчального процесу учнів з інтелектуальними порушеннями є корекція, то існує і специфічна група принципів, які відображають ці особливості.

Отже, спеціальна дидактика ґрунтується на таких принципах загальної, які використовує урахуванням особливостей розвитку учнів інтелектуальними порушеннями:

- принцип виховуючої спрямованості навчання,
- принцип науковості процесу навчання,
- принцип систематичності і послідовності навчання,
- принцип доступності знань,
- принцип активності й свідомості у навчанні,
- принцип наочності,
- принцип міцності засвоєння знань, формування вмінь і навичок.

Принципами навчання, що обслуговують його корекційний компонент, є:

- принцип корекційної спрямованості навчання,

- принцип вирішальної ролі вчителя і педагогічного колективу у навчанні,
- принцип індивідуального та диференційованого підходу до учнів.

## **ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ТА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Характерною особливістю учнів з інтелектуальними порушеннями є велика різноманітність між ними. Діти відрізняються рівнем здоров'я, ступенем інтелекту, особливостями емоційно-вольової сфери, клінічними проявами, зоною найближчого розвитку тощо. До школи приходять діти, які вже навчались дошкільному закладі (вони, як правило, володіють окремими знаннями), ті, які перебували вдома і ніде не навчались (їх знання зазвичай хаотичні й безсистемні). Є й діти з інтелектуальними порушеннями, розвиток яких супроводжується педагогічною занедбаністю. Ефективність навчання учнів з інтелектуальними порушеннями залежить від того, наскільки вчителю вдасться врахувати індивідуально-психологічні можливості кожного з них і створити відповідні умови.

Здійснювати *індивідуальний підхід* у навчально-виховному процесі — означає: працюючи з цілим класом, орієнтуватись на кожну дитину окремо, на її індивідуальні якості. Індивідуальний підхід передбачає таку організацію навчального процесу, за якої при доборі засобів, прийомів, темпу навчання враховуються індивідуальні особливості учнів, неоднаковий рівень розвитку їхніх здібностей. Індивідуальний підхід здійснюється в умовах колективної роботи класу в межах одних і тих же завдань та однакового змісту навчання. Тобто всі учні повинні оволодіти знаннями, вміннями й навичками, визначеними навчальною програмою. Отже, *метою* індивідуального підходу є забезпечення успішності всіх учнів у межах програмного матеріалу.

З урахуванням особливостей школярів індивідуальний підхід реалізує такі *завдання*: 1) надання допомоги учням, які відчувають певні труднощі у навчанні; 2) стимулювання творчих зусиль сильних учнів з метою забезпечення поглибленого опанування навчальною програмою та розвивального ефекту навчання.

При індивідуальному підході слід враховувати: клінічний діагноз; структуру порушення; стан аналізаторів; фізичний стан; індивідуальні особливості пізнавальних процесів; темп діяльності; динаміку втомлюваності; коло уявлень про навколишнє середовище, рівень знань, зону актуального та найближчого розвитку; самооцінку; ставлення дитини до власних проблем; особливості емоційної сфери; характерологічні особливості; інтереси, потреби.

Прийомами реалізації індивідуального підходу до учнів з інтелектуальними порушеннями є: активізація всіх учнів класу; індивідуалізація завдань; визначення відповідного рівня допомоги; орієнтація на різний темп роботи та динаміку наростання втоми; урахування індивідуальних особливостей пізнавальних процесів, самооцінки,

компенсаторних можливостей учнів; орієнтація на індивідуальні особливості емоційно-вольової сфери учнів; урахування їхніх індивідуальних потреб, інтересів, характеру.

Поряд з поняттям «індивідуальний підхід» у педагогіці використовуються також термін «диференційований підхід».

**Диференційований підхід** - це урахування типологічних особливостей учнів інтелектуальними порушеннями. Типологічними називають такі особливості, які властиві не окремим школярам, а спостерігаються і в інших, тобто притаманні окремій групі учнів.

Отже, при індивідуальному підході враховуються істотні особливості окремих учнів, а при диференційованому – особливості, характерні певній групі учнів. При цьому в межах кожної групи також враховуються індивідуальні особливості кожного учня.

### **ХАРАКТЕРИСТИКА ІНДИВІДУАЛЬНОГО ТА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Поряд з поняттями «індивідуальний підхід», «диференційований підхід» у педагогіці використовуються також терміни: «індивідуальне навчання», «диференційоване навчання». Ці поняття хоча і мають спільну основу - врахування пізнавальних можливостей учнів, проте не є тотожними.

**Індивідуальне навчання** — це індивідуалізація навчальних програм з урахуванням певних специфічних порушень дитини, через які вона не може засвоїти загальну навчальну програму (наприклад, акалькулія, дислексія).

Індивідуальне навчання також може організовуватись для дитини вдома згідно з рішенням лікарської комісії, якщо дитина має суттєві проблеми із здоров'ям, які перешкоджають фронтальному навчанні в закладі. Наприклад, епілептичні напади в дитини, психотичні розлади тощо.

У випадках, коли певна частина дітей відрізняється від інших настільки, що можливості спільного навчання є неефективними, то здійснюється **диференційоване навчання**. При диференційованому навчанні учні, починаючи з 1-го класу, групуються в класи (групи) не за віком, а залежно від рівня розвитку в них пізнавальних здібностей, потреб, інтелектуального ступеня. Навчання в кожному класі чи групі здійснюється за окремими навчальними програмами. Зокрема, МОН України передбачає таку диференціацію програм: для дітей з легким ступенем інтелектуального порушення; для дітей з помірним ступенем інтелектуального порушення; дітей з інтелектуальними порушеннями, які мають розлади аутичного спектра.

При диференційованому навчанні індивідуальний підхід залишається дієвим.

### **ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Для навчання дітей з інтелектуальними порушеннями використовуються ті ж методи, що й для навчання дітей з нормотиповим

розвитком, проте особливості психофізичного розвитку цих учнів обумовлюють інакші способи застосування методів.

**Корекційно-розвивальна спрямованість методів навчання.** Це найсуттєвіша відмінність спеціальних дидактичних методів. Така особливість означає, що будь-який метод чи прийом окрім дидактичної мети має розв'язувати і корекційну, спрямовану на розвиток учнів. На першому етапі навчання методи спрощують, пристосовуючись до дитини, оскільки процес корекції здійснюється одночасно з навчанням. На перших порах для того, щоб навчання було можливим та ефективним, необхідно створити такі умови, за яких наявність порушення не перешкоджає засвоєнню знань, практичній роботі учня на уроці. В організації навчальної діяльності враховується рівень знань, темп роботи, динаміка втомлюваності, обсяг пам'яті, стійкість уваги, довільність психічних процесів дитини. Це передбачає: відбір для кожного уроку певної невеликої за обсягом кількості навчального матеріалу; максимальну розгорнутість і поділ складних понять і дій; уповільненість навчання; повторюваність дій; опору на чуттєвий досвід учнів; керівництво їхніми діями.

Другим етапом навчально-корекційної роботи є розвиток особистості дитини, а саме: поступовий розвиток пізнавальних процесів, оптимізація темпу роботи та динаміки втомлюваності, посилення здатності до саморегуляції, розвиток самостійності тощо. З цією метою необхідно використовувати методи навчання, спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності учнів.

**Найбільш поширеною класифікацією методів спеціальної дидактики є класифікація методів за джерелом передачі та характером сприймання інформації.** Поєднання слова, практичної дії та образу відображає специфіку навчального процесу учнів з інтелектуальними порушеннями та становить основу навчання цих дітей. Проте зведення дидактичних методів лише до їх джерельної основи часто призводить до втрати чи спрощення корекційно-розвивальної мети. Тому слід враховувати й інші класифікації методів навчання, наприклад: відповідно до характеру пізнавальної діяльності учнів щодо засвоєння змісту освіти, залежно від основних дидактичних завдань уроку.

**Методи застосовуються у нерозривній єдності.** Це обумовлено характером процесу пізнання, в якому поєднуються безпосереднє сприймання об'єктів і явищ, розумова обробка результатів сприймання і практична діяльність. Тому жодна форма пізнання не може бути абсолютизована, оскільки це негативно вплине на реалізацію корекційних завдань.

**Гармонійність у поєднанні методів навчання.** Вона означає не рівномірний розподіл методів на уроці, а поєднання їх у оптимальних пропорціях в залежності від певного критерію. Так, за аспектом передачі та сприймання навчальної інформації узгоджуються словесні, наочні та практичні методи; за логічним – індуктивні та дедуктивні; за аспектом мислення і розв'язання корекційних завдань – репродуктивні та проблемно-

пошукові; за аспектом керування навчанням – методи самостійної роботи і роботи під керівництвом вчителя; за аспектом мотивації – методи стимулювання інтересу до навчання і відповідальності за нього тощо.

**Включення в процес навчання методів, які викликають інтерес до учіння.** Це, зокрема, використання різних видів ігор, створення ігрових моментів, моделювання реальних ситуацій тощо. Ця особливість для учнів з типовим розвитком такого значення не набуває, а у навчанні учнів з інтелектуальними порушеннями вона пов'язана із пасивністю дітей, зниженням їхнього інтересу до навчання і нерозумінням його необхідності, негативними наслідками попереднього навчання. Педагогічною занедбаністю.

**Відповідність пізнавальним можливостям учнів та індивідуальний підхід при доборі методів.** Безумовно, методи навчання повинні враховувати вік дітей і рівень їхньої підготовленості. Проте у навчанні учнів з інтелектуальними порушеннями цього недостатньо. Необхідною умовою корекційного впливу в навчанні є урахування при доборі методів психофізичних особливостей дітей. При цьому враховується як загальний рівень розвитку можливостей учнів класу, так і індивідуальні особливості кожної окремої дитини.

## **ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ НАОЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ**

**Наочні методи** навчання – це такі способи навчання, при використанні яких прийом інформації учнями та її свідоме засвоєння здійснюється з опорою на безпосереднє чуттєве сприймання дійсності, представленої у натуральному вигляді або у різних формах її відображення.

Ці методи є вкрай важливими у навчанні учнів з інтелектуальними порушеннями, оскільки відповідають наочно-предметному характеру їхнього мислення і сприяють корекції недорозвинених процесів абстрагування та узагальнення.

У навчальному процесі використовують такі види наочності: реальні предмети чи об'єкти на уроці; реальні предмети і об'єкти у навколишньому середовищі; умовно об'ємні посібники; об'єкти у плоскому зображенні; символічна наочність; наочно-словесні посібники; екранні засоби наочності. Вибір виду наочності залежить від дидактичної мети, рівня розвитку учнів, корекційних завдань та змісту матеріалу.

За джерелом інформації та способом її одержання наочні методи навчання поділяються на: ілюстративно-пояснювальні: показ, ілюстрація, демонстрація; особистісно-дослідні: спостереження, обстеження, проведення дослідів.

**Показ** – це пред'явлення вчителем способу або послідовності дії після пояснення або водночас з ним.

**Ілюстрація** – наочне пояснення шляхом пред'явлення натуральних предметів або їх зображень.

**Демонстрація** – це метод пред'явлення процесів і явищ у русі, динаміці за допомогою технічних засобів навчання (екранних засобів наочності).

**Спостереження** – це цілеспрямоване, планомірне, різне за тривалістю сприймання учнями предметів і явищ навколишньої дійсності. Об'єктами спостереження можуть виступати сезонні зміни у природі, ріст рослин, поведінка тварин, явища суспільного життя тощо.

## ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ СЛОВЕСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

До словесних методів навчання відносяться: пояснення, розповідь, бесіда, робота з друкованими текстами. Основним джерелом знань виступає слово (в усній або писемній формі). При використанні цих методів слід враховувати особливості розуміння дітьми з інтелектуальними порушеннями зверненого мовлення, їхні можливості ведення діалогу.

**Пояснення** – це виклад матеріалу, спрямований на тлумачення окремих понять, з'ясування сутності правил, способів дій.

Застосовуючи пояснення у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями необхідно: викладати матеріал зрозумілими словами, у простій формі, середньому темпі; головні моменти у поясненні виділяти виразними засобами мовлення, при необхідності повторювати; перевіряти, чи зрозуміли учні пояснення вчителя; поєднувати пояснення з бесідою, пред'явленням наочних посібників, виконанням практичних вправ; стимулювати учнів до порівняння, аналізу, логічних міркувань, формулювання висновків.

**Розповідь** – це послідовний образний виклад матеріалу, спрямований на повідомлення чи опис конкретних фактів, подій, явищ.

Розповідь у спеціальній школі має бути: науково правильною; емоційно забарвленою; пов'язаною із подіями сучасного життя, інтересами учнів; поєднана із наочними методами, елементами бесіди. Слід стимулювати дітей до висловлення власних вражень від почутого, наведення прикладів самостійного життя.

**Бесіда** – це діалогічний метод усного викладу матеріалу.

Відповідно до поставленої вчителем мети бесіда поділяється на види: вступна бесіда; бесіда під час подання нового матеріалу; бесіда для повторення, закріплення і перевірки вивченого; катехізична бесіда.

**Робота з друкованими текстами** – це словесний метод, спрямований на закріплення, розширення, повторення, систематизацію та узагальнення знань, рідше – одержання нових знань, підготовку до самоосвіти. У спеціальній школі використовують такі друковані тексти: підручники, довідкова література, словники (орфографічні, тлумачні), науково-популярна література, художня література, журнали, газети.

## ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАКТИЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Підготовка учнів до життя у процесі навчання обумовлює оволодіння не лише теоретичними знаннями, а й формування практичних вмінь і навичок щодо застосування знань у різних сферах життєдіяльності. Саме цій меті слугують практичні методи навчання. До цієї групи методів відносяться: вправи; самостійна практична діяльність: пізнавальна і виробнича.

**Вправи** – це метод, при використанні якого учні здійснюють багаторазові дії, тобто тренуються (вправляються) у застосуванні одержаних знань на практиці, завдяки чому одержують відповідні вміння й навички, розвивають здібності.

За характером вмінь і навичок вправи поділяються на: усні (усний рахунок; правильна вимова слів; запам'ятовування назв тощо); письмові (запис слів, речень; розв'язання прикладів, задач тощо); фізичні (вправи на уроках ритміки, фізкультури).

За характером розумової діяльності вправи поділяються на: репродуктивні – вправи на відтворення навчального матеріалу; вправи на застосування набутих знань у нових умовах; творчі.

Великого значення для правильного виконання вправ набуває інструкція. За ступенем розгорнутості інструкції бувають: розгорнута; скорочена; коротка, узагальнена. Вид інструкції обирається залежно від самостійності учнів, ступеня складності матеріалу та рівня його оволодіння учнями. Залежно від етапу уроку використовуються такі інструкції: попередня; поетапна; поточна.

**Лабораторні роботи** (самостійна практична діяльність пізнавального характеру) - це метод формування та закріплення вмінь і навичок. Сутність цього методу полягає у тому, що учні після засвоєння теоретичного матеріалу під керівництвом вчителя виконують практичні дослідження, спрямовані на застосування цього матеріалу, оволодіваючи таким чином різноманітними вміннями й навичками.

Частіше за цей метод використовується у старших класах на уроках природознавства, побутової фізики і хімії, географії, а у молодших класах епізодично – на уроках трудового навчання чи розвитку мовлення.

**Практична діяльність виробничого характеру** – це метод, основою якого є застосування знань у практичній діяльності.

Найбільш поширеними видами практичної діяльності є: практична робота на присадибній ділянці, в куточку живої природи, на географічному майданчику; робота у шкільних навчальних і навчально-виробничих майстернях; праця на виробництві у вигляді навчально-виробничої практики.

Важливою умовою ефективності цього методу є інтелектуалізація практичної діяльності учнів, зокрема, розвиток вмінь орієнтуватись у завданні; свідомо планувати свою роботу; добирати раціональні способи виконання завдання; співвідносити свою роботу із зразком; оцінювати свою діяльність тощо.

## **МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ГРИ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**



**Гра** – специфічна форма пізнавальної діяльності, у якій дитина відображає дійсність діями, мовленням, почуттями.

У практиці навчання дітей з інтелектуальними порушеннями гра посідає важливе місце. Частіше гра з учнями проводиться з метою закріплення і повторення раніше вивченого матеріалу; проте іноді - й для підготовки до засвоєння нових знань, стимулювання інтересу до уроку.

Гра слугує ефективним засобом корекції порушень психофізичного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Зокрема, за допомогою різних видів ігор: стимулюється психічна і фізична активність учнів; розвивається організованість; підвищується самопочуття; формується впевненість у собі; створюються умови для виправлення порушень і подальшого розвитку пізнавальної діяльності, моторики; розвиваються моральні якості; виховується ініціативність; створюються передумови включення у суспільну діяльність.

Частіше за все у навчальному процесі використовують дидактичні ігри. Окрім них – ігри-драматизації; рухливі ігри; рольові ігри. Місце гри у структурі уроку, її характер визначаються темою, контингентом учнів, їхніми пізнавальними особливостями й досвідом.

Методика використання гри у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями має відповідати таким вимогам: доступність сюжету і рухів для учнів, відповідність їхнім інтересам; відповідність виду й змісту гри навчальній програмі предмету, темі уроку, психофізичним і віковим особливостям дітей; проведення підготовки до гри; участь вчителя у грі, пізніше – керівництво грою, допомога учням у створенні сюжету, розподілі ролей; достатнє матеріально-технічне забезпечення гри; визначення не лише дидактичної, а й корекційної мети гри.

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ УРОКУ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ**

Основною формою організації навчальної та корекційно-виховної роботи в спеціальній школі є урок.

Крім уроку застосовують й інші форми організації навчальної роботи: екскурсії, практичні і лабораторні роботи, домашню самостійну роботу, виробничу практику тощо. Вони доповнюють і удосконалюють класно-урочну систему. Існують також специфічні форми позакласної навчально-корекційної роботи, такі, як логопедичні заняття, ЛФК, ритміка, соціально-побутова орієнтація, предметні гуртки.

### ***Особливості уроку в спеціальній школі***

В спеціальній школі урок має свою специфіку, зумовлену особливостями пізнавальної діяльності учнів і завданнями корекційно-виховної роботи школи, а саме:

1. На уроках крім загальноосвітніх та виховних завдань розв'язуються корекційно-розвиткові завдання, спрямовані на корекцію порушень розвитку дітей, передусім порушень пізнавальної діяльності.

2. Кількість учнів в класах спеціальної школи, НРЦ не повинна перевищувати 12 осіб. При такій кількості учнів у класі вчитель може приділяти максимум уваги кожному учневі, здійснювати індивідуальний підхід до окремих учнів.

3. Класи в спеціальній школі комплектують з урахуванням не лише віку, а й ступеня інтелекту дитини. Через те в одному й тому класі можуть навчатися учні різного віку. Різниця у віці може становити до 2-х років.

4. Враховуючи низьку продуктивність пізнавальної діяльності учнів, на кожен урок визначають значно менший обсяг матеріалу порівняно з навчанням учнів з типовим розвитком. Крім того, цей матеріал спеціально опрацьовують, щоб він був доступний для учнів з інтелектуальними порушеннями.

5. Певні особливості є й у доборі форм і методів навчальної роботи: широко практикуються повторення вивченого, ігрові моменти; навчання здебільшого відбувається на практичній основі; складні системи знань подаються в розчленованому вигляді, відповідно і діяльність учнів також набуває розчленованого характеру, особливо на початкових етапах навчання.

6. В організації учнів особливо велику роль відіграють безпосереднє керівництво і пряма допомога вчителя, а у молодших класах це зводиться до патрунування кожної дії учнів.

7. У спеціальній школі урок включається в систему охоронно-педагогічного режиму. На ньому створюються найсприятливіші умови для захисту ослабленої нервової системи і психіки дитини від надмірних подразнень, різких змін в умовах перевтоми, появи астеничних емоцій тощо. Урок регламентований навчальною програмою і шкільним розкладом.

### **ХАРАКТЕРИСТИКА ТИПІВ УРОКІВ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ**

У спеціальній дидактиці використовується найбільш поширена класифікація уроків в залежності від основної освітньої мети заняття. Визначаються:

- 1) пропедевтичні уроки;
- 2) уроки формування нових знань, умінь і навичок;
- 3) уроки додаткової корекції знань і умінь;
- 4) уроки систематизації й узагальнення знань, умінь та навичок;
- 5) уроки застосування знань, умінь і навичок;
- 6) уроки перевірки якості засвоєння знань і вмінь;
- 7) комбіновані уроки.

Головна функція пропедевтичних уроків - це створення передумов для успішного оволодіння учнями навчальним матеріалом. Пропедевтичні уроки поділяються на: загальнопропедевтичні і тематикопропедевтичні. Загальнопропедевтичні уроки проводяться на початку навчання в першому класі й спрямовані на підготовку учнів до систематичного засвоєння програмного матеріалу. Тематикопропедевтичні уроки застосовуються в процесі вивчення навчальних предметів з метою підготовки учнів до

засвоєння складного навчального матеріалу, виконання самостійної роботи або перед екскурсією.

Особливістю уроків формування нових знань, умінь і навичок є те, що на них учні сприймають новий навчальний матеріал, засвоюють нові способи й прийоми дій. Головне в них - елемент новизни, початкове ознайомлення, а не повне опанування нових знань та ще невідомих способів дій. Водночас все, що визначено на уроках, має бути в повному обсязі сприйнятим та усвідомленим. Якщо не буде забезпечено повноти і правильності засвоєння знань на уроці, то неправильно сформовані поняття можуть закріпитися, перетворившись у стереотип, який дуже важко перебудовується у зв'язку з інертністю нервових процесів у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Особливим типом уроків у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями є уроки додаткової корекції знань і умінь учнів. Сутність корекційної роботи на цих спеціальних уроках полягає в тому, що відбувається повторення раніше вивченого матеріалу з метою його уточнення і доповнення. Для цього матеріал заново поділяється на частини, кожен з яких вивчають окремо. Так само відбувається й розгортання складних дій. Завдяки повторному поелементному вивченню знань і умінь відновлюються слабко засвоєні раніше або забуті знання, виправляються допущені неточності в засвоєнні окремих фактів, поглиблюється поверхово засвоєний навчальний матеріал. Поряд з тим продовжують збагачуватись і закріплюватись нові знання в пам'яті учнів.

З метою попередження забування раніше вивченого проводяться в значній кількості спеціальні уроки систематизації й узагальнення знань, засвоєних в різний час протягом тривалого періоду. На них відбувається об'єднання окремих знань в єдину систему, встановлюються й укріплюються зв'язки між окремими фактами і їх системами. Такі уроки проводяться в години, відведені програмою на повторення.

Користуватися знаннями учнів систематично навчають у процесі засвоєння навчального матеріалу. Водночас учням з інтелектуальними порушеннями важко використовувати цілий комплекс знань, умінь, здобутий у різний час.

Щоб навчити учнів користуватись складними комплексами знань і умінь, і вводять спеціальні уроки застосування знань, умінь і навичок. На них учнів на тривалий час залучають до цілісної практичної діяльності, результатом якої є отримання матеріальної цінності або розв'язання будь-якого пізнавального завдання.

На уроках перевірки якості засвоєння знань і умінь виявляється не лише рівень засвоєння знань і умінь, а й з'ясовуються результати корекційно-виховної роботи за певний проміжок часу. Зокрема, виявляються прогалини в знаннях і уміннях учнів і на основі цього визначається зміст подальшої додаткової роботи, визначається доцільність переходу до вивчення нового матеріалу, стан скомпенсованості порушень саме тих механізмів, на основі яких відбувалось засвоєння знань, якісний рівень яких перевіряється, оцінюється результативність використаних методів навчання і вносяться

певні корективи, відтворюються вивчені знання й набуті вміння для приведення їх у систему.

Комбіновані уроки містять в собі головні завдання і види роботи декількох типів уроків.

### **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ЕКСКУРСІЇ**

Особливим уроком у спеціальній школі виступає навчальна екскурсія. Вона може проводитись в усіх класах, на різних навчальних предметах.

Екскурсія не є окремим типом уроку, оскільки може переслідувати декілька цілей. Тому вона співвідноситься за типологією з уроками додаткової корекції знань і умінь, уроками систематизації й узагальнення знань і умінь, пропедевтичними уроками. Тематика навчальних екскурсій, місце їх проведення, кількість та зміст регламентуються навчальною програмою предмета.

Особливістю навчальних екскурсій у спеціальній школі є те, що вони проводяться з метою розширення, доповнення знань учнів про факти і явища, засвоєні раніше на уроках. Формування нових знань під час екскурсії не планується, оскільки увага дітей на таких заходах є досить розсіяною, учні емоційно збуджуються під впливом нових вражень, що негативно відображається на засвоєнні матеріалу. Лише окремі види екскурсій можуть плануватись як пропедевтичні. Це, зокрема, збір природного матеріалу перед виготовленням відповідних виробів на уроці ручної праці; ознайомлення з працею людей на окремому підприємстві перед роботою у майстернях тощо.

Навчальні екскурсії набувають вагомого корекційного значення. Результати спостережень, одержані на екскурсіях відомості заповнюють можливі прогалини у знаннях учнів, пов'язані з порушеннями сприймання та уявлення; враження, одержані під час екскурсій, стимулюють учнів до свідомого засвоєння матеріалу, пробуджують їхню допитливість і активність.

Вчитель має чітко визначити навчальну, корекційну і виховну мету екскурсії відповідно до програми предмета, рівня засвоєння матеріалу учнями конкретного класу та їхніх можливостей. Слід узгодити місце проведення екскурсії, передбачене програмою, з місцевими умовами. Заздалегідь має передбачити вчитель і маршрут, місця відпочинку; можливо домовитись про зміни в розкладі – якщо екскурсія займе не один урок. Проте власне екскурсія має тривати, як і урок, 45 хвилин; інший час може бути витрачений на дорогу.

Слід підготувати учнів до проведення екскурсії: повідомити її мету, місце проведення, повторити правила дорожнього руху, техніки безпеки і поведінки у громадських місцях. Після екскурсії необхідно підвести підсумки.

### **ХАРАКТЕРИСТИКА ФУНКЦІЙ ПЕРЕВІРКИ І ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Основними функціями перевірки і оцінювання навчальних досягнень учнів з інтелектуальними порушеннями є:

✓ **контролююча** – визначення рівня засвоєння навчальної програми, виявлення готовності до засвоєння нового матеріалу;

✓ **навчальна** – стимулювання зусиль учнів до подолання труднощів, повторення, уточнення, систематизації, застосування знань і вмінь; формування в учнів адекватних критеріїв оцінювання якості своїх знань і вмінь;

✓ **діагностико-коригуюча** – з'ясування причин труднощів, виявлення прогалин у знаннях і вміннях; внесення коректив, спрямованих на подолання цих прогалин у діяльність учнів і вчителя; надання своєчасної допомоги;

✓ **стимулюючо-мотиваційна** – стимулювання учнів поліпшувати свої досягнення, формування позитивної мотивації до навчання;

✓ **розвивально-виховна** – формування вмінь цілеспрямованої діяльності, розвиток відповідальності, працелюбності, активності, охайності, самостійності та інших особистісних якостей учнів;

✓ **реалізація індивідуального підходу** – знаходження відповідного рівня навантаження для кожного учня; вивчення ставлення учня до труднощів, успіхів, оцінки.

## **ВИМОГИ ДО ПЕРЕВІРКИ І ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Перевірка має відповідати таким вимогам:

• за допомогою перевірки мають виявлятися не лише знання і вміння дітей, а й особливості їхньої пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери;

• перевірки мають бути регулярними і систематичними;

• до всіх дітей мають пред'являтися єдині вимоги;

• слід враховувати індивідуальні особливості кожного учня;

• результати перевірки мають бути об'єктивним наслідком можливостей дітей, а не суб'єктивного ставлення вчителя до них.

У оцінюванні слід дотримуватись таких вимог:

• оцінку слід обґрунтовувати, тобто учень має розуміти, за що він одержує саме таку оцінку;

• стимулом для учнів має бути не лише кількісна оцінка (бали), а й якісна – емоційний стан вчителя, його слова;

• при оцінюванні слід враховувати не лише знання, вміння й навички учнів, а й ставлення до навчання, рівень докладених зусиль (тобто всі компоненти навчальної діяльності);

• у молодших класах частіше за все слід оцінювати конкретну відповідь, а у старших можна застосовувати й поурочне оцінювання;

• слід враховувати специфічні особливості й труднощі дитини;

- оцінка не повинна принижувати учня чи викликати в нього негативні емоції, а – навпаки – стимулювати до покращення своїх результатів, успіхів, викликати позитивні почуття;
- у першому класі кількісне оцінювання не проводиться. До другого класу учнів переводять на підставі психолого-педагогічних характеристик, у яких визначається загальний рівень засвоєння навчального матеріалу.

### **МЕТА ТА ЗАВДАННЯ ВИХОВАННЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Виховання – процес формування особистості. Наслідки ураження центральної нервової системи у школярів з інтелектуальними порушеннями значно ускладнюють виховну роботу з ними. Проте в цих дітей є і багато можливостей для розвитку. Тому мета виховання учнів з інтелектуальними порушеннями не виводиться із їхніх особливостей. Порушення психофізичного розвитку не можуть бути ґрунтом для формування особливих цілей і завдань, пристосованих до дитини. Мета і завдання виховання учнів з інтелектуальними порушеннями такі ж, як і учнів з типовим розвитком. Виховний процес так само спрямований на всі сторони розвитку особистості, а його джерелами виступають діяльність і спілкування. У процесі виховання в дітей формують систему знань, переконань, навичок, якостей і рис особистості, стійких звичок поведінки, які слугуватимуть їм основою для подальшого самотійного життя.

Проте реалізуються загальні виховні напрямки і цілі з урахуванням наявних у дітей з інтелектуальними порушеннями особливостей розвитку. Тобто загальні виховні завдання мають поєднуватись із корекційними.

Методологічною основою виховної роботи і її оптимістичної перспективності є вчення Л.С.Виготського про те, що, по-перше, водночас з порушенням виникають і компенсаторні можливості для його подолання, а по-друге, у дитини з інтелектуальними порушеннями є і багато позитивного. Ці можливості та позитивні резерви особистості дитини і мають бути використані у якості фундаменту виховання. Недостатність одних функцій компенсується за рахунок опори на більш розвинені. Основою корекції має стати розвиток вищих психічних функцій, розширення сфери спілкування, розвиток соціально-трудова колективних стосунків.

Завданнями виховання учнів з інтелектуальними порушеннями є: формування громадянських і моральних якостей; розвиток розумових здібностей, пізнавальних інтересів; розвиток системи інтересів і потреб; формування моральних переконань і навичок моральної поведінки; вироблення позитивних навичок і звичок; виховання самотійності, адекватної самооцінки; формування естетичних поглядів і смаків; виховання волі та корекція її недоліків; формування позитивних рис характеру; корекція порушень фізичного розвитку, моторики та рухового апарату; виховання позитивного ставлення до праці, культури праці; підготовка до самотійного сімейного життя.

Корекційні зусилля у роботі з учнями з інтелектуальними порушеннями мають спрямовуватись на подолання розриву у розвитку свідомості, поведінки, характеру і почуттів. Особлива увага звертається на подолання розходження між словом і ділом; намірами, бажаннями і реальними вчинками; розумом і емоційними проявами.

## **ПРИНЦИПИ ВИХОВАННЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Спільність завдань, єдність основних закономірностей формування особистісних якостей у дітей з типовим і порушеним розвитком обумовлюють дію тих же принципів виховання учнів з інтелектуальними порушеннями. Проте при їх реалізації враховуються пізнавальні можливості та інші особливості особистості цих дітей.

Основними принципами виховання є: цілеспрямованість виховання; зв'язок виховання з життям; єдність свідомості та поведінки у вихованні; виховання в праці; виховання особистості у колективі; поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю учнів; поєднання поваги до особистості з розумною вимогливістю до неї; опора на позитивні можливості дитини; оптимістична перспективність виховної роботи; принцип системності, послідовності та наступності у вихованні; комплексний підхід у вихованні; індивідуальний підхід; єдність педагогічних вимог школи, сім'ї, громадськості.

Надвагомим принципом у вихованні дітей з інтелектуальними порушеннями є принцип опори на позитивні можливості дитини. Цей принцип відображений у відомих словах Л.С.Виготського: «Ми зупиняємось на золотниках хвороби і не помічаємо пудів здоров'я». Часто недоліки учнів з інтелектуальними порушеннями перешкоджають баченню їхніх позитивних, збережених можливостей. А спираючись на них, можна підвищити ефективність виховного впливу. Позитивні риси школяра потребують постійного стимулювання, підтримки і посилення, так, щоб вони витіснили недоліки і могли посісти провідне положення в структурі особистості.

Опора на позитивні можливості дитини може реалізуватись лише за умови оптимістичного підходу до прогнозування результатів виховання. Педагог повинен вміти спланувати корекційно-виховну роботу як щодо всього класу, так і до особистості окремого учня, передбачити завдання виховання на найближчу та дальню перспективу. При цьому орієнтиром йому має слугувати оптимістичний прогноз розвитку дитини.

Важливою вимогою до організації виховного процесу і умовою його ефективності є реалізація індивідуальних корекційно-розвиткових цілей. Індивідуальні відхилення у поведінці учнів з інтелектуальними порушеннями часто не співпадають із пізнавальними особливостями. Для правильного добору засобів впливу і побудови системи корекційного виховання дітей педагог повинен знати особливості структури порушення кожного учня; слід добре знати, у яких умовах виховувалась дитина до школи. Окрім

особливостей того педагог має враховувати й індивідуально-особистісні особливості кожного учня – його інтереси, мотиви і цілі діяльності, плани на майбутнє, звички, самооцінку, статус в колективі однолітків, ставлення до товаришів, вчителів, батьків, праці, гри, навчання тощо. Педагоги мають зробити своїми співниками батьків вихованців, залучати до цієї справи громадські організації.

### **ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДІВ ВИХОВАННЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

*Методи виховання* – це способи педагогічного впливу на вихованців, спрямовані на досягнення бажаного рівня їхньої вихованості.

Методи виховання застосовуються не лише у процесі позакласної виховної діяльності, а й на уроках, при виконанні режимних моментів, тобто у процесі будь-яких видів життя і діяльності дитини з інтелектуальними порушеннями.

Методи виховання виконують такі функції: передача дітям досвіду суспільних стосунків; формування в учнів суспільно ціннісних моральних потреб і прагнень; формування навичок моральної поведінки; педагогічно доцільна організація різних видів дитячої діяльності; гальмування небажаних проявів, корекція раніше сформованих негативних якостей особистості; стимулювання до позитивних вчинків і дій.

З метою комплексної реалізації виховних завдань у вихованні учнів з інтелектуальними порушеннями слід гармонійно поєднувати такі методи виховання, як: методи формування моральних знань; методи формування досвіду суспільних стосунків і навичок моральної поведінки; методи стимулювання поведінки та діяльності учнів.

Методи формування моральних знань спрямовані на формування в учнів системи поглядів і переконань. До цих методів відносяться: розповідь, пояснення, переконання, приклад, читання і обговорення літературних творів на морально-етичну тематику, морально-етична бесіда.

Методи формування досвіду суспільних стосунків і навичок моральної поведінки спрямовані на формування в учнів з інтелектуальними порушеннями навичок і звичок моральної поведінки, досвіду взаємостосунків, організацію їхньої діяльності. Вони сприяють формуванню єдності свідомості і поведінки, без чого весь процес виховання є неможливим. Для цього використовуються такі методи: вправи, привчання, рольова гра, доручення.

Для стимулювання поведінки та діяльності розумово відсталих учнів використовують заохочення (похвала, доручення, завдання, нагороди, подарунки) та покарання/осуд (індивідуальне та публічне моральне засудження (зауваження); обмеження певних прав (зняття доручення, зняття нагороди); виконання додаткових обов'язків, спрямованих на ліквідацію наслідків вчинку).



## СПЕЦИФІКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА, ЇЇ СТРУКТУРА

Корекційним педагогам належить вирішальна роль у підготовці учнів до самостійного життя, корекції їхніх порушень та розвитку особистості вихованців. Це, зокрема, обумовлено такими факторами: без кваліфікованої корекційно-педагогічної допомоги діти часто не спроможні оволодіти навіть елементарними знаннями і вміннями, способами поведінки; лише спеціально підготовлені фахівці можуть проводити корекційну роботу, якої потребують діти з інтелектуальними порушеннями;

Корекційний педагог має володіти певними особистісними рисами у педагогічній діяльності, зокрема такими, як: любов до дітей, самовідданість, постійна готовність до роботи з дітьми, потреба у спілкуванні з ними, передачі їм певного досвіду; готовність до творчого пошуку і постійного удосконалення свого професійного рівня.

Ефективність роботи корекційного педагога багато в чому залежить від його впевненості у оптимістичній перспективності корекційно-виховного впливу. Корекційний педагог має бути готовим до виконання багатьох соціальних ролей, а отже – до постійних перевтілень. Це означає, що він має глибоко оволодіти професійною майстерністю, педагогічними тактом, вміння себе само презентувати.

Отже, корекційним педагогом може бути далеко не кожна особистість, а лише та, яка володіє педагогічно спрямованою сукупністю необхідних якостей і відповідною професійно-психологічною готовністю.

Професійна діяльність корекційного педагога відрізняється від діяльності вчителя загальноосвітньої підготовки і є специфічною, як за характером, так і за способами організації, тому її називають корекційно-педагогічною.

У роботі корекційного педагога, незалежно від займаної посади, можна виділити напрямки педагогічної діяльності (професійні функції) (у окремих літературних джерелах їх називають компонентами професійної діяльності). А саме: діагностична, орієнтаційно-прогностична, конструктивно-проектувальна, корекційна, організаційна, інформаційно-пояснювальна, комунікативно-стимулююча, аналітико-оцінювальна, дослідницько-творча діяльність.

## МЕТОДИЧНА РОБОТА КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА, ЇЇ ЗМІСТ ТА ФОРМИ

*Методична робота* - це цілісна, заснована на досягненнях педагогічної науки і передового досвіду та на конкретному аналізі навчально-виховного процесу система взаємопов'язаних заходів, дій, спрямованих на всебічне підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного вчителя і вихователя, на розвиток і підвищення творчого потенціалу педагогічного колективу школи в цілому та на удосконалення навчально-виховного процесу, досягнення оптимального рівня освіти, виховання та розвитку школярів.

У спеціальних школах сформувалась певна система методичної роботи з педагогами, яка об'єднує масові, групові та індивідуальні форми. Вони функціонують у органічній єдності, взаємодіють і доповнюють одна одну.

До індивідуальних форм науково-методичної роботи відносяться консультації, стажування, наставництво, самоосвіта. Серед них найважливішою є остання як така, що може забезпечити найвищий рівень самовдосконалення. Вагомим є те, що в індивідуальних формах роботи реалізуються індивідуальні програми підвищення кваліфікації педагогів з урахуванням їхньої професійної компетенції, потреб, інтересів, соціально-значущих якостей.

Групові форми об'єднують педагогів за функціонально-посадовими обов'язками і включають в себе методичні об'єднання, творчі групи, практикуми тощо. Найпоширенішою груповою формою є методичні об'єднання, які створюються за наявності в школі не менш ніж 3-х вчителів одного фаху (математики, філологи тощо). Проте в окремих спеціальних школах (з невеликою кількістю педагогічного персоналу) це проблематично, тому вчителі об'єднуються за принципом гуманітарного або природничого профілю.

До масових форм роботи відносяться цільові семінари, семінари-практикуми, педагогічні читання, науково-практичні конференції тощо. Для їх проведення об'єднується або весь педагогічний колектив, або вчителі і вихователі окремо. Проте завжди розглядаються актуальні проблеми корекційного навчання і виховання школярів чи загальної педагогічної та психологічної науки.

### **ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМ ПОРУШЕННЯМ У СІМ'Ї**

Для виховання дитини з інтелектуальним порушенням недостатньо дотриматись загальних умов, необхідно врахувати особливості її психофізичного розвитку і розпочати первинний корекційний вплив.

Досить часто батьки боліче реагують на визнання їх дитини неповносправною, не завжди погоджуються із направленням її у спеціальний заклад. Найбільш поширеними є такі помилки у вихованні дітей з ООП: надмірна опіка дитини, ставлення до неї як до сильно хворої, виконання за неї всіх справ, принесення себе у жертву дитині; відсутність уваги і необхідного виховання, ставлення до порушення як до тимчасового явища, пред'явлення дитині вимог нарівні дитини з типовим розвитком; презирливе ставлення до дитини, приниження її, сприймання її як сімейного тягаря і ганьби. Неправильне ставлення до дитини призводить до ускладнень у її розвитку, звуження навколишнього світу дитини, виникнення у неї психологічних комплексів і негативних характерологічних рис.

Для того ж, щоб дитина розвивалась відповідно до своїх можливостей, батькам необхідно, окрім загальних, дотриматись і особливих умов, пов'язаних із психофізичними порушеннями дитини.

Умови успішного сімейного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями: своєчасне виявлення у дитини інтелектуальних та інших порушень, їх причин; знання батьками природи виявленого порушення та особливостей розвитку дитини; систематичне спостереження за розвитком дитини; наявність у батьків необхідного мінімуму знань і вмінь про специфіку виховання; вироблення разом із фахівцями (лікарі, корекційні педагоги, психологи) програми розвитку дитини і відповідної програми дій; організація систематичного навчання дитини, спрямованого на корекцію її порушень і подальший розвиток (під керівництвом фахівців); визначення оптимального ставлення до дитини самих батьків і інших членів сім'ї; регулювання процесу формування взаєностосунків дитини з членами сім'ї та іншими людьми; спеціальна організація життя, поведінки і діяльності дитини у сім'ї.

Дуже важливо, щоб батьки сприяли роботі спеціального закладу, де перебуває їхня дитина, зокрема: дотримувались оздоровчого охоронно-педагогічного режиму у сім'ї та принципів корекційної роботи у сімейному вихованні; допомагали школі у проведенні позакласних виховних заходів; виконували рекомендації фахівців.

#### **Основна 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. Освітня інтеграція учнів з інтелектуальними порушеннями: навчально-методичний посібник / В.М.Синьов, В.І.Бондар. – К.: Вид-во НПУ імені Н.П.Драгоманова, 2015. – 398 с.
3. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник / В.М.Синьов. - Частина I. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2007. – 238 с.
4. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник / В.М.Синьов. – Частина II. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2009. – 224 с.
5. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник / В.М.Синьов, М.П.Матвєєва, О.П.Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359 с.

#### **Рекомендована література**

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Л.И. Акатов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Бондар В.І. Історія олігофренопедагогіки : підручник / В.І.Бондар, В.В.Золотоверх. – К.: Знання, 2007. – 375 с.
3. Вержиховська О.М. Теорія і спеціальна методика виховання дітей з особливостями інтелектуального розвитку: Навчально-методичний посібник / О.М.Вержиховська, О.М.Бонєцька, А.В.Козак. – Кам'янець-Подільський: ТОВ Друкарня Рута, 2013. – 372 с.

4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Основы дефектологии / Под ред. Т.А.Власовой. - М.: Педагогика, 1983. –Т. 5. – 368 с.
5. Висоцька А.М. Основні завдання, форми і методи громадянського виховання учнів спеціальних шкіл-інтернатів / А.В.Висоцька // Дефектологія. – 2005. - № 3. – С. 29 – 34.
6. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В.В. Воронковой. - М.: Школа-пресса, 1994. – 416 с.
7. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навчальний посібник / О.В.Гаврилов. - Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – 308 с.
8. Державний стандарт початкової базової і повної освіти [Електронний ресурс] // Режим доступу : // <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/462-2011>.
9. Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс] // Режим доступу : // <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/607-2013>
10. Діти з особливими потребами у початковій школі: поради батькам: Книга 3 / Л.С.Вавіна, А.М.Висоцька, В.В.Жук та ін.; За ред.. В.І.Бондаря, В.В.Засенка. – К.: Наук. світ, 2006 – 212 с.
11. Дмитрієва І.В. Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи: Монографія / І.В.Дмитрієва. – Слов'янськ, 2008. – 373 с.
12. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика / И.Г.Еременко. - К.: Вища школа, 1985. – 328 с.
13. Завражин С.А. Адаптация детей с ограниченными возможностями: Учеб. пособие для студ. пед учеб. заведений / С.А.Завражин, Л.К.Фортова. – М.: Академический Проект: Трикста, 2005. – 400 с.
14. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство / Д.Н.Исаев. – СПб.: Речь, 2003. – 391 с.
15. Кваліфікаційні характеристики вчителя, вихователя школи-інтернату, вчителя-дефектолога / Авт. кол. Болтівець С.І., Луговий В.І., Міненко А.С., Нікітенко О.О. – К., 1994. – 28 с.
16. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: Метод. пособие / Под ред. Е.А.Стребелевой. – 2-е изд. – М.: Экзамен, 2004. – 128 с.
17. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников / Под ред. Л.П. Носковой. - М.: Педагогика, 1989. – 176 с.
18. Левицький В.Е. Статеве виховання учнів молодших класів (гендерний підхід): навчально-методичний посібник / В.Е.Левицький. - Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. – 108 с.
19. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие / В.А.Липа. – Донецк, Лебідь, 2002. – 327 с.

20. Липа В.А. Психологические основы педагогической коррекции / В.А.Липа. – Донецк: Лебідь, 2000. – 319 с.

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

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

23. 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.

24. Наказ МОН України «Про затвердження Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (початкова школа)» №80, від 28.01.2014р. [Електронний ресурс] // Режим доступу : // [redpresa.com.ua/wp-content/uploads/documents/nakaz-80.doc](http://redpresa.com.ua/wp-content/uploads/documents/nakaz-80.doc)

25. Наказ МОН України «Про затвердження Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» №504 від 22.04.2014 р. // [Електронний ресурс] // Режим доступу : // [redpresa.com.ua/wp-content/uploads/documents/nakaz-80.doc](http://redpresa.com.ua/wp-content/uploads/documents/nakaz-80.doc)

26. Освітні технології: Навч. метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 255 с.

27. Основи спеціальної дидактики / За ред. І.Г. Єременка. - К.: Рад.школа, 1986. – 200 с.

28. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике: Учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений / И.П.Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 352 с.

29. Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах [Електронний ресурс] // Режим доступу : // <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1412-10>.

30. Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку [Електронний ресурс] // Режим доступу : // <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93>.

31. Положення про навчально-реабілітаційний центр [Електронний ресурс] // Режим доступу : // [zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93).

32. Положення про шкільну психолого-медико-педагогічну комісію [Електронний ресурс] // Режим доступу : // <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0518-96>

33. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах // Урядовий кур'єр. – 20.08.2011. - № 153. – С. 3.
34. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю [Електронний ресурс] // Режим доступу: // <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/65/6922>.
35. Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие: Хрестоматия. – СПб.: Речь, 2007. – 400с.
36. Синьов В.М. Розумова відсталість як педагогічна проблема : Навчальний посібник / В.М.Синьов. – К.: ДІА, 2007. – 120 с.
37. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие / Е.А.Стребелева, А.Л.Венгер, Е.А.Екжанова и др.; Под ред. Е.А.Стребелевой. – М.: Академия, 2001. – 312 с.
38. Специальная педагогика: Учебное пособие / Под ред Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
39. Спеціальна педагогіка: Понятійно - термінологічний словник / За ред. академіка В.І.Бондаря. – Луганськ: Альма-матер, 2003. – 436 с.
40. Спеціальна психологія. Тексти. Навчальний посібник / За ред.. М.П.Матвєєвої, С.П.Миронової. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. – Ч. I. – 158 с.
41. Спеціальна психологія. Тексти. Навчальний посібник / За ред.. М.П.Матвєєвої, С.П.Миронової. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2001. – Ч. II. – 140 с.
42. Стадненко Н.М. Нариси з олігофренопсихології / Н.М.Стадненко, М.П. Матвєєва, А.Г. Обухівська. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002.- 200 с.
43. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посібник для студ. вищих пед закладів освіти / М.М.Фіцула. – К.: Академія. 2000. – 542 с.
44. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М.Шипицына. – 2-е изд., перераб и дополн. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

# ПЕДАГОГІКА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

## Навчальна програма з дисципліни як розділ програми з підсумкової атестації

**Тема 1. Інклюзивна освіта як соціальна модель.** Історичне підґрунтя інклюзивної освіти. Етапи еволюції в державно-суспільного ставлення до осіб з відхиленнями розвитку та їх освіти. Медична та соціальна модель оцінки психофізичних порушень. Саламанкська декларація та Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами. Основні поняття інклюзивної освіти: інтеграція, інклюзія, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання. Ключові аспекти інклюзії. Принципи інклюзивної освіти

**Тема 2. Інтегрована та інклюзивна освіта в різних країнах світу.** Міжнародна політика та законодавча база інклюзивної освіти. Характеристика міжнародних нормативно-правових документів. Досвід впровадження інклюзивної освіти в різних країнах.

**Тема 3. Організація інклюзивної освіти в Україні.** Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Україні. Характеристика вітчизняних нормативно-правових документів. Мета і завдання інклюзивної освіти. Переваги та перешкоди інклюзії. Руйнування стереотипів про осіб з порушеннями психофізичного розвитку та їхню освіту. Умови ефективності інклюзивної освіти. Порядок організації інклюзивних дошкільних закладів та шкіл.

**Тема 4. Психолого-педагогічний супровід дітей в інклюзивному закладі.** Сутність психолого-педагогічного супроводу та його завдання. Принципи взаємодії фахівців. Програма психолого-педагогічного супроводу. Сутність роботи команди інклюзивного закладу. Умови ефективності роботи команди. Роль учасників команди психолого-педагогічного супроводу. Індивідуальний підхід у навчанні й вихованні дітей з особливостями психофізичного розвитку.

**Тема 5. Реалізація корекційно-розвиткового компоненту інклюзивного навчання.** Сутність корекційно-розвиткового компоненту освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку. Шляхи реалізації корекційно-розвиткового компоненту: реалізація корекційних цілей у процесі навчання і виховання дітей; проведення корекційно-розвиткових занять спеціалістами; включення спеціальних засобів корекції у навчально-виховний процес та у режим дня; виконання батьками вимог і рекомендацій фахівців щодо корекційного впливу на дитину.

**Тема 6. Сутність та завдання оцінювання навчальних досягнень учнів з порушеннями психофізичного розвитку.** Функції контролю і оцінювання навчальних досягнень учнів. Складові навчальних досягнень учнів. Види контролю навчальних досягнень учнів. Роль педагогічної оцінки у стимулюванні учнів з особливостями психофізичного розвитку до навчання. Портфоліо учня.

**Тема 7. Співпраця з батьками як членами команди інклюзивного закладу.** Проблеми сім'ї, яка виховує дитину з особливостями психофізичного розвитку. Мета і завдання роботи з батьками в інклюзивному закладі. Принципи побудови роботи з батьками. Зміст і методи вивчення сім'ї. Участь батьків у команді психолого-педагогічного супроводу.

**Тема 8. Навчально-методичне забезпечення інклюзивної освіти.** Вимоги до ділової документації в інклюзивному закладі. Ділова документація корекційних педагогів. Внутрішкільний контроль в інклюзивному закладі

### **Основні питання з навчальної дисципліни**

#### **ІСТОРИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Ставлення суспільства до осіб з психофізичними порушення є визначальним фактором забезпечення їм соціальних та освітніх послуг. Історія знає різні факти такого ставлення: від виразної агресії до захисту і врахування індивідуальних особливостей. Зміна суспільних тенденцій в оцінці розвитку людей призводить і до змін в їхній освіті.

Довгі роки ставлення до осіб з психофізичними порушеннями ґрунтувалось на медичній моделі, згідно з якою вважалось, що особа з особливостями психофізичного розвитку є хворою і передусім потребує лікування, піклування. Відповідно діти з порушеннями психофізичного розвитку направлялись у спеціальні заклади, де отримували спеціальну допомогу і навчання, але їхня соціалізація ускладнювалась. У ХХ ст. допомога особам з психофізичними порушеннями організовувалась під девізом «Рівні права для всіх», проте частіше це тільки декларувалось.

У 70-тих рр. ХХ ст. в Європі була започаткована соціальна модель оцінки психофізичних порушень, яка пропагує перенесення акцентів з порушення (біологічного фактору) на цілісну особистість людини, її соціальні цінності (соціальний фактор). Прихильники соціальної моделі наголошують, що оцінка розвитку людини не може здійснюватись лише через призму порушення; варто зважати на збережені можливості людини, її потреби й цінності, необхідність соціалізації. Девізом стає: «Рівні можливості для всіх».

Соціальна модель була взята за основу в Декларації про права інвалідів, ухваленою Генеральною асамблеєю ООН 9 грудня 1975 р. У документі визнається, що інвалідність є не медичною, а соціальною проблемою, проблемою прав людини.

Аналіз теорії та практики спеціальної освіти свідчить про те, що кожна країна має свій своєрідний досвід. Активне запровадження інтегрованої та інклюзивної освіти в Україні розпочалось з 90-х років ХХ ст. після здобуття незалежності і ратифікації низки міжнародних документів, що визначають захист прав людини загалом та її право на освіту, зокрема.

Вагомого значення для України, як і для інших держав, набула Саламанкська декларація та Рамки дій щодо освіти осіб з особливими



потребами, прийнята в червні 1994 р. учасниками Всесвітньої конференції з питань освіти осіб з особливими потребами. Актуальність інклюзивної освіти обумовлена й низкою суспільних факторів.

Сучасними вітчизняними тенденціями є: державна підтримка інтегрованої та інклюзивної освіти; активізація наукових досліджень та практики з питань інтегрованого навчання; створення громадських організацій, що займаються проблемами осіб з особливими освітніми потребами; розробка нової концепції спеціальної освіти осіб з особливими освітніми потребами; створення системи ранньої корекційної допомоги; зростання мережі навчально-реабілітаційних закладів.

### **ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТЬ «ІНТЕГРАЦІЯ», «ІНКЛЮЗІЯ», «ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА»**

*Інтеграція* в сучасному суспільстві є провідним напрямком у навчанні і вихованні дітей з особливими освітніми потребами.

У широкому значенні інтеграція – це процес забезпечення осіб з особливими освітніми потребами правами і можливостями брати участь у всіх видах і формах соціального життя на рівні й разом з іншими членами суспільства.

Інтеграція здійснюється у двох формах: соціальній та педагогічній.

Соціальна інтеграція передбачає соціальну адаптацію дитини з особливими освітніми потребами у загальну систему соціальних стосунків передусім у межах того освітнього середовища, в яке вона інтегрується. Наслідками соціальної інтеграції є включення дітей в усі соціальні системи, структури, соціуми й зв'язки, призначені для дітей з типовим розвитком; активна участь в основних напрямках життя і діяльності суспільства згідно з віком, статтю, що готує їх до повноцінного дорослого життя, найбільш повної самореалізації і розкриття як особистості.

Освітня інтеграція передбачає надання дітям з особливими освітніми потребами можливості спільного навчання в одній школі чи класі з дітьми з типовим розвитком.

Розрізняють також інтервальну і екстервальну моделі інтеграції. Інтервальна здійснюється всередині системи спеціальної освіти, а екстервальну є формою взаємодії спеціальної і загальної освіти.

*Інклюзія* – це політика й процес, що надає можливість всім дітям брати участь у всіх програмах. ЮНЕСКО розглядає інклюзію як процес визнання і реагування на різноманітність потреб всіх тих, хто навчається.

*Інклюзивна освіта* – це система освітніх послуг, яка ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатись за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної освіти.

*Інклюзивне навчання* передбачає створення освітнього середовища, яке відповідало б потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

Інклюзивна освіта є підходом, який допомагає адаптувати освітню програму та освітнє середовище до потреб учнів, які відрізняються своїми навчальними можливостями. Інклюзивна освіта є позитивною не лише для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, а й для їх ровесників з типовим розвитком.

Відвідування дітьми з особливими освітніми потребами закладів загальної освіти без спеціального психолого-педагогічного супроводу й допомоги вважається стихійною інтеграцією/інклюзією (спонтанна неконтрольована інтеграція). Є шкідливою для розвитку й соціалізації дитини.

## **ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТИ І ЗАВДАНЬ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Мета і завдання інклюзивної освіти визначені як міжнародною, так і вітчизняною законодавчою базою.

Головною *метою* інклюзивної освіти є створення умов для особистісного розвитку, творчої самореалізації та утвердження людської гідності дітей з особливими освітніми потребами.

### ***Завдання інклюзивної освіти:***

- забезпечення права дітей з особливими потребами на здобуття середньої загальної освіти в умовах закладів загальної освіти у комплексному поєднанні з корекційно-реабілітаційними заходами;
- різнобічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування інтересів і потреб;
- збереження і зміцнення морального і фізичного здоров'я вихованців;
- виховання в учнів любові до праці, здійснення їх допрофесійної підготовки, забезпечення умов для їх життєвого і професійного самовизначення;
- виховання школяра як культурної і моральної людини з етичним ставленням до навколишнього світу і самої себе;
- надання у процесі навчання й виховання кваліфікованої психолого-медико-педагогічної допомоги з урахуванням стану здоров'я, особливостей психофізичного розвитку вихованця.

## **ХАРАКТЕРИСТИКА УМОВ ЕФЕКТИВНОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

В цілому для забезпечення ефективного інтегрованого чи інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, є необхідним створення таких умов:

- раннє виявлення порушень розвитку і започаткування корекційної роботи;

- правильне психолого-педагогічне вивчення особистості дитини з виявленням не лише порушень чи особливостей в розвитку, а й збережених сторін особистості, урахуванням її можливостей;

- організація та доступність інклюзивної дошкільної освіти, її наступність із шкільною інклюзією;

- психологічна готовність дитини та її батьків до навчання спільно з однолітками з типовим розвитком;

- тісна співпраця з батьками, надання їм необхідного мінімуму знань про психологію розвитку дитини, специфіку методів її виховання; організація психологічної та консультативної допомоги;

- формування психологічної, когнітивної та методичної компетентності педагогів загальноосвітніх закладів для здійснення фахового супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інтеграції чи інклюзії;

- створення спеціальних умов в класі, школі (необхідне обладнання, охоронний режим тощо);

- підготовка учнів з типовим розвитком до взаємодії з однолітками, що мають особливості психофізичного розвитку;

- психолого-педагогічний супровід учнів з особливими освітніми потребами командою фахівців: вчителі загальноосвітньої підготовки, асистенти вчителів, корекційні педагоги (за нозологіями), медичний персонал, соціальні педагоги, психологи, батьки дитини.

Вагомого значення набуває і формування позитивного ставлення суспільства до осіб з особливостями психофізичного розвитку.

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ РОБОТИ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ**

*Інклюзивно-ресурсний центр* (далі –ІРЦ) є установою, що утворюється з метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини (далі – комплексна оцінка), надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг та забезпечення їхнього системного кваліфікованого супроводу.

### ***Завдання ІРЦ:***

- здійснити комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини;

- встановити наявність у дитини особливих освітніх потреб;

- розробити рекомендації щодо організації інклюзивного навчання;

- забезпечити надання психолого-педагогічної допомоги дитині;

- надати методологічну допомогу педагогічним працівникам та батькам дітей;

- забезпечити системний кваліфікований супровід дітей.

**Функції ІРЦ:** організаційна, методична, консультативна, надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг, психолого-педагогічний супровід, просвітницька, підвищення кваліфікаційного рівня та фахової майстерності.

В основі діяльності ІРЦ є забезпечення права дитини на освіту. Тому ІРЦ здійснює свою діяльність з урахуванням таких **принципів**, як:

- повага та сприйняття індивідуальних особливостей дітей,
- дотримання найкращих інтересів дитини,
- недопущення дискримінації та порушення прав дитини,
- конфіденційність,
- доступність освітніх послуг з раннього віку,
- міжвідомча співпраця.

Порядок утворення, основні засади діяльності, а також правовий статус ІРЦ регламентовано Постановою Кабінетом Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» від 12.07.2017 №545.

Засновниками ІРЦ є представницькі органи місцевого самоврядування об'єднаних територіальних громад, районні, міські, районні у містах (у разі їх утворення) ради.

ІРЦ утворюються з розрахунку один центр не більш як на 7 тис. дітей, які проживають на території об'єднаної територіальної громади (району), та не більш як на 12 тис. дітей, які проживають у місті (районі міста). У разі, коли кількість дітей, які проживають на території об'єднаної територіальної громади (району) або у місті (районі міста) перевищує відповідно 7 тис. та 12 тис., ІРЦ додатково залучає необхідних фахівців залежно від кількості виявлених дітей, які потребують психолого-педагогічного супроводу та надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг.

У своїй діяльності ІРЦ підпорядковується засновнику.

## **ПОРЯДОК ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Прийом дітей до інклюзивних груп здійснюється керівником дошкільного навчального закладу протягом календарного року, за наявності місць, на підставі заяви батьків або осіб, які їх замінюють, медичної довідки про стан здоров'я дитини з висновком лікаря, що дитина може відвідувати дошкільний навчальний заклад, довідки дільничного лікаря про епідеміологічне оточення, свідоцтва про народження.

Для дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, додатково подається висновок інклюзивно-ресурсного центру.

До інклюзивних груп зараховуються діти віком від 3 років з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю: з порушеннями слуху, зору, мовлення, опорно-рухового апарату, з інтелектуальними порушеннями, із затримкою психічного розвитку, розладами спектру аутизму та інші, які за висновком ЛКК можуть відвідувати дошкільні навчальні заклади.

Діти з тяжкими порушеннями опорно-рухового апарату, які самостійно не пересуваються і потребують індивідуального догляду, зараховуються до інклюзивних груп лише при забезпеченні постійного супроводу асистентом дитини.

Наповнюваність інклюзивної групи в дошкільному навчальному закладі становить до 15 осіб, з них – 1 - 3 дитини з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю.

Протипоказаннями для прийому дітей до інклюзивних груп дошкільних навчальних закладів: III і IV ступені порушень функцій організму, які не сумісні з перебуванням дитини в організованому колективі; всі хвороби у гострому періоді, хронічні хвороби в стадії загострення, всі хвороби, які потребують стаціонарного лікування, гострі інфекційні захворювання до закінчення строку карантину.

Для реалізації індивідуального підходу до дитини складається індивідуальна програма розвитку, яка містить результати детального психолого-педагогічного вивчення дитини; інформацію про вплив психофізичного порушення на її розвиток та соціалізацію; потреби й можливості дитини; перелік умов для забезпечення в групі комфортного й безпечного перебування дитини; розклад занять із спеціалістами. В індивідуальній програмі розвитку дитини передбачається 10-15 корекційно-розвиткових занять на тиждень в залежності від віку дитини та з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей, висновку ІРЦ, спеціальних програм розвитку дітей з особливими потребами.

Для організації корекційно-розвиткової роботи в інклюзивній групі штатним розписом дошкільного навчального закладу мають передбачатися штатні одиниці: учителя-дефектолога (учителя-логопеда), асистента вихователя, спеціалістів з масажу, ЛФК.

Функцію асистента дитини з особливими освітніми потребами можуть виконувати батьки або визначені особи на волонтерських засадах.

## **ПОРЯДОК ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Зарахування дітей з особливими освітніми потребами до класів з інклюзивним навчанням здійснюється в установленому порядку відповідно до висновку ІРЦ. У класі може бути від одного до трьох дітей з психофізичними порушеннями, при цьому доцільно добирати дітей однієї категорії порушення (нозології).

Навчання в класах з інклюзивним навчанням здійснюється за типовими навчальними планами, програмами, підручниками та посібниками, рекомендованими МОН для закладів загальної освіти, у тому числі й спеціальними підручниками. Вид програми, за якою навчається дитина, встановлюється ІРЦ під час психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини і рекомендації їй типу закладу й форми навчання.

Дітям з важкими порушеннями розвитку (наприклад, порушення інтелекту, глухота та ін.), комплексними порушеннями (наприклад, порушення інтелекту та опорно-рухового апарату, ДЦП та затримка психічного розвитку) може бути рекомендована навчальна програма відповідно до державного стандарту спеціальної освіти. Навчальна програма має відповідати потребам та можливостям дитини.

Успішність навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі забезпечується шляхом індивідуалізації навчального процесу, що потребує індивідуального планування і розробки такої документації: індивідуальна програма розвитку, індивідуальний навчальний план, індивідуальна навчальна програма. Оформлення та ведення відповідної документації покладається на асистента вчителя.

Індивідуальна програма розвитку розробляється спільно командою психолого-педагогічного супроводу і батьків дитини і містить загальну інформацію про дитину; відомості про наявний у неї рівень знань і вмінь; перелік спеціальних та додаткових освітніх послуг; адаптації/модифікації. Індивідуальна програма розвитку розробляється на один рік. Двічі на рік (за потребою частіше) переглядається з метою її коригування.

Для дітей з особливими освітніми потребами, які мають інтелектуальні порушення та зі складними порушеннями розвитку (порушення слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальними порушеннями, затримкою психічного розвитку) на основі робочого навчального плану школи розробляється індивідуальний навчальний план з урахуванням рекомендацій ІРЦ та на основі Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів.

Індивідуальний навчальний план визначає перелік навчальних предметів, послідовність їх вивчення, кількість годин, що відводяться на вивчення кожного предмета за роками навчання, та тижневу кількість годин. У плані враховуються додаткові години на індивідуальні і групові заняття, курси за вибором, факультативи тощо.

В індивідуальному навчальному плані передбачаються години корекційно-розвиткових занять з урахуванням висновку ІРЦ та типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів. Корекційно-розвиткові заняття проводяться відповідними вчителями-дефектологами та практичними психологами.

Індивідуальна навчальна програма для дитини з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням розробляється на основі типових навчальних програм загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі спеціальних, з відповідною їх адаптацією. Навчальна програма визначає зміст, систему знань, навичок і вмінь, які мають опанувати учні в навчальному процесі з кожного предмета, а також зміст розділів і тем.

До складання індивідуальної навчальної програми залучаються батьки, які повинні мати чітке уявлення про те, чому навчання дитини потребує розроблення індивідуальної навчальної програми.

## **СУТНІСТЬ ТА ЗАВДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

*Психолого-педагогічний супровід* дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному закладі - це взаємоузгоджена комплексна діяльність мультидисциплінарної команди фахівців і батьків дитини, спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини; засвоєнню нею знань, умінь і навичок; успішній адаптації, реабілітації; її самореалізації та інтеграції в соціум.

Особливістю психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзії є індивідуальний підхід до вирішення завдань особистісного розвитку, навчання і виховання дитини. Результативність психолого-педагогічного супроводу залежить від координованості дій усіх фахівців.

Взаємодія фахівців має ґрунтуватись на таких принципах: дотримання інтересів дитини; комплексність та неперервність супроводу; системність і узгодженість роботи.

Завдання психолого-педагогічного супроводу:

- комплексне медико-психолого-педагогічне вивчення дитини з особливими освітніми потребами;
- організація освіти дітей з особливими освітніми потребами в комплексному поєднанні з корекційно-розвитковим компонентом та реабілітаційними заходами;
- різнобічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування інтересів і потреб;
- збереження і зміцнення здоров'я дітей;
- корекційно спрямоване виховання школяра як культурної і моральної людини;
- надання у процесі навчання й виховання комплексної психолого-медико-педагогічної допомоги дитині з урахуванням стану її здоров'я, особливостей психофізичного розвитку;
- моніторинг динаміки результатів навчальної, виховної і корекційно-розвиткової роботи; змін в стані здоров'я, інтелектуальній і емоційно-вольовій сферах дитини, її соціальній ситуації розвитку;
- консультування родини з питань виховання і розвитку дитини з особливими освітніми потребами;
- надання батькам необхідної психологічної допомоги;
- створення позитивного соціального середовища для інклюзії через підготовку учнів з типовим розвитком та їхніх батьків до взаємодії із дітьми з особливими освітніми потребами;
- професійна взаємодія фахівців.

Наголосимо, що перебування дитини з особливими освітніми потребами в закладі без психолого-педагогічного супроводу є стихійною або формальною інклюзією, яка приносить лише шкоду і гальмує процес реального впровадження справжнього інклюзивного навчання.

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ШЛЯХІВ РЕАЛІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОГО КОМПОНЕНТУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

*Корекційно-розвиткова робота* – це комплексна діяльність різних фахівців, спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання її психофізичних порушень у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку особистості та підготовки до самостійного життя.

Певні порушення у фізичному та (або) психічному розвитку учнів створюють труднощі в досягненні загальної освітньо-виховної мети, породжують суперечності між прагненнями учнів і їхніми можливостями. З огляду на це, у нормативно-правових документах інклюзивної освіти чітко зазначено, що особливістю навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами є його корекційна спрямованість.

Навчання є одним із основних шляхів корекції недорозвитку психіки дітей з особливими освітніми потребами, оскільки знаходиться у нерозривній єдності з вихованням і розвитком і може бути спрямованим також на формування новоутворень особистості дитини. Взаємозв'язок навчання, виховання, розвитку і корекції вважається основною закономірністю педагогічного процесу, в якому знаходять діти з особливими освітніми потребами. Поняття корекційної спрямованості навчання виражається правилом: навчаючи коригуємо.

Оскільки всі педагогічні заходи спрямовуються не лише на послаблення та/або подолання психічних і фізичних порушень учнів, а й на їхній подальший цілісний особистісний розвиток, вживаються терміни: корекційно–розвиткова робота, корекційно–розвивальний процес навчання, корекційно-розвиткова спрямованість навчання. У документах про інклюзивну освіту вживається термін «корекційно-розвиткова робота».

Корекційно-розвиткова робота обумовлюється специфікою розвитку дитини, а не типом закладу. Відповідно, якщо дитина навчається в інклюзивній школі, вона має одержувати весь комплекс корекційної допомоги, передбачений для неї нормативною базою освітніх послуг.

Корекційний компонент інклюзивної освіти забезпечується такими шляхами:

- реалізація корекційних цілей у процесі навчання і виховання дітей (на уроках, під час виконання домашньої навчальної роботи, на виховних заходах);
- проведення корекційно-розвиткових занять спеціалістами (корекційні педагоги, логопеди, вчителі-реабілітологи, спеціальні психологи);
- включення спеціальних засобів корекції у навчально-виховний процес та у режим дня;
- виконання батьками вимог і рекомендацій фахівців щодо корекційного впливу на дитину.



## **ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Невід'ємною складовою процесу розроблення індивідуальної програми розвитку є оцінка динаміки розвитку дитини з особливими освітніми потребами, збирання відомостей про її успіхи (учнівські роботи, результати спостережень педагогів, контрольні листки, результати тестів, тощо). Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами здійснюється за критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти, затвердженими наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 13.04.2011 №329, зареєстрованим у Міністерстві юстиції України 11 травня 2011р. за №566/19304. Оцінювання навчальних досягнень учнів з інтелектуальними порушеннями, зі складними порушеннями розвитку, які навчаються за індивідуальним навчальним планом і програмою, здійснюється за обсягом матеріалу, визначеним індивідуальною навчальною програмою.

Критерії оцінювання відповідають навчальній програмі, рекомендованій дитині.

Система оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами має бути стимулюючою. З метою оцінювання індивідуальних досягнень та стимулювання може використовуватись портфоліо.

Портфоліо – це накопичувальна система оцінювання, що передбачає формування умінь учнів ставити цілі, планувати і організовувати власну навчальну діяльність; накопичення різних видів робіт, які засвідчують рух в індивідуальному розвитку; активну участь в інтеграції кількісних і якісних оцінок; підвищення ролі самооцінки. Виділяють такі типи портфоліо: портфоліо документів, портфоліо робіт (досягнень), портфоліо відгуків.

Державна підсумкова атестація дітей з особливими освітніми потребами здійснюється відповідно до Положення про державну підсумкову атестацію.

Учням з особливими освітніми потребами, у тому числі з інтелектуальними порушеннями, які навчалися у класі з інклюзивним навчанням, видається документ встановленого зразка для загальноосвітнього навчального закладу, учнями якого вони були. У додатку до свідоцтва про базову загальну середню освіту або до атестата про повну загальну середню освіту вказуються лише ті предмети, які вивчав учень в процесі навчання.

### **Основна література**

1. Інклюзивна освіта: теорія та практика : навчально-методичний посібник / [Колектив авторів; За заг. ред. С.П.Миронової]. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. – 192 с.
2. Інклюзивна освіта: теорія та практика : навчально-методичний посібник / [Колектив авторів; За заг. ред. С.П.Миронової]. – Кам'янець-

Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – Частина 2. – 184 с.

3. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення: навчально-методичний посібник / [кол. авторів; за заг. ред. С.П.Миронової]. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – 236 с.

4. Міжнародні документи зі сфери інклюзивної освіти [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://www.ussf.kiev.ua/news/323/>

5. 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. – 264 с.

6. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти / С.П.Миронова. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. – 164 с.

7. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А.Порошенко та ін. – К.: 2018. – 252 с.

8. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А.А.Колупаєвої. – К.: А.С.К., 2012. – 308 с.

9. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями [Електронний ресурс] // Режим доступу : [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf)

### **Рекомендована література**

1. Бондар В.І. Дидактика / В.І.Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.

2. Бондар В.І. Історія олігофренопедагогіки : підручник / В.І.Бондар, В.В.Золотоверх. – К.: Знання, 2007. – 375 с.

3. Боскис Р.М. Учителю о детях с нарушениями слуха: Кн. для учителя / Р.М.Боскис. – М.: Просвещение, 1988. – 128 с.

4. Вильшанская А.Д. Психолого-медико-педагогический консилиум в школе: Взаимодействие специалистов в решении проблем ребенка / А.Д.Вильшанская, М.И.Прилуцкая, Е.М.Протченко. – М.: Генезис, 2012. – 256 с.

5. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навчальний посібник / О.В. Гаврилов. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – 308 с.

6. Гладкая В.В. Методика проведения коррекционных занятий «Развитие познавательной деятельности» с младшими школьниками с трудностями в обучении: пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне среднего образования / В.В.Гладкая. – Минск, Зорны Верасок, 2013. – 115 с.

7. Даніелс Елен Р. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх закладів / Е.Р.Даніелс, К.Стаффорд. – Львів: Надія, 2000. – 256 с.
8. Державний стандарт початкової базової і повної освіти [Електронний ресурс] // Режим доступу : // <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/462-2011>.
9. Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс] // Режим доступу : // <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/607-2013>.
10. Діти з особливими потребами у початковій школі: поради батькам: Книга 3 / Л.С.Вавіна, А.М.Висоцька, В.В.Жук та ін.; За ред. В.І.Бондаря, В.В.Засенка. – К.: Наук. світ, 2006 – 212 с.
11. Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі. Методичні рекомендації та впровадження інклюзивної форми навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату : навч.-метод. посіб. / А.Г. Шевцов, О.В. Романенко, Л.О. Ханзерук, О.В. Чеботарьова. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 200 с.
12. Дитина зі світу тиші : на допомогу батькам нечуючої дитини : наук.-метод. посібник / уклад. Н.А. Зборовська та ін.; за ред. С.В. Кульбіді. – К. : «СПКТЬ УТОГ», 2011. – 328 с.
13. Завражин С.А. Адаптація дітей с обмеженими можливостями: Учеб. пособие для студ. пед. заведений / С.А.Завражин, Л.К.Фортова. – М.: Академический Проект: Трикста, 2005. – 400 с.
14. Екжанова Е.А. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов / Е.А.Екжанова, Е.В.Резникова. – М.: Дрофа, 2008. – 210 с.
15. Ілляшенко Т.Д. Чому їм важко вчитися : методичний посібник. – К. : Початкова школа, 2003. – 128 с.
16. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад: навчально-методичний посібник / кол. упорядників: Патрикеева О.О., Софій Н.З., Луценко І.В., Василяшко І.П.; за заг. ред. В.І.Шинкаренка. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»», 2011. – 96 с.
17. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями зору : монографія / за ред. Синьової Є.П., Рикова С.О. – К.: Кафедра, 2017. – 320 с.
18. Історія інвалідності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.discrimi.net/istoriya-invalidnosti/>
19. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / А.А.Колупаєва. – К.: Самміт-Книга, 2009. – 272 с.
20. Коноплева А.Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: Монография / А.Н.Коноплева, Т.Л.Лещинская. - Минск, НИО. - 2003. – 232 с.
21. Коррекционная педагогика в начальном образовании : учеб. пособие / [Г.Ф.Кумарина, М.Э.Вайнер, Ю.Н.Вьюнкова и др.; под ред. Г.Ф.Кумариной]. – М.: Академия, 2001. – 320 с.
22. Корекція психосоціального розвитку дітей із церебральним паралічем у реабілітаційному центрі : навч.-метод. посіб. / Т.Д. Ілляшенко,

А.Г. Обухівська, О.В. Романенко, Н.С. Скрипка. – К. : Духовна вісь, 2003. – 155 с.

23. Кравчук Л.С. Корекція розумової працездатності студентів із дитячим церебральним паралічем у навчальній діяльності: монографія / Л.С.Кравчук. - К.: ТАЛКОМ, 2018. – 169 с.

24. Критерії навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальної загальноосвітньої (допоміжної) школи для дітей з порушеннями розумового розвитку. – Київ – Луганськ: редакційно-видавничий відділ ЛДПУ, 2002. – 94 с.

25. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / Ред. кол. Н.Софій (голова), І.Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.

26. Луценко І. Розробляємо індивідуальну програму розвитку: крок за кроком / І.Луценко, Н.Слободянюк // Заступник директора школи. – 2016. - № 6. – С. 24 – 33.

27. Міжнародні документи зі сфери інклюзивної освіти [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://www.ussf.kiev.ua/news/323/>

28. 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.

29. Нормативно-правова база МОН України [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/normativno-pravova-baza1.html>

30. Порядок комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0224-15>

31. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах // Урядовий кур'єр. – 20.08.2011. - № 153. – С. 3.

32. Про визначення завдань працівників психологічної служби системи освіти в умовах інклюзивного навчання: Лист МОНмолодьспорту від 02.01.13 № 1/9-1[Електронний ресурс] // Режим доступу : // [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/33692/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/33692/)

33. Про забезпечення безперешкодного доступу до навчальних закладів : Лист МОН від 13.08.2014 № 1/9-414 [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/other/42597/>

34. Про організаційно-методичні засади забезпечення навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2016/2017 навчальному році [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/5749->

35. Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/other/36815/>.

36. Про реабілітацію інвалідів в Україні: Закон України № 2961-15, від 09.12.2015 [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2961-15>
37. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. – Частина І. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – 238 с.
38. Федоренко С.В. Тифлодидактика: навчальний посібник для студентів ВНЗ. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 144 с.
39. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посібник для студ. вищих пед закладів освіти / М.М.Фіцула. – К.: Академія. 2000. – 542 с.
40. Чайковський М.Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з інвалідністю в інклюзивному просторі: навчально-методичний посібник / М.Є.Чайковський, О.О.Добровіцька. – К.: ТАЛКОМ, 2018. – 272 с.
41. Шевцов А.Г. Освітні основи реабілітології: монографія / А.Г. Шевцов. – К. : МП «Леся», 2009. – 483 с.
42. Шеремет М.К. Логопедія : підручник / М.К. Шеремет, В.В. Тарасун, С.Ю. Конопляста, В.О. Кондратенко, Н.В. Чередніченко, І.С. Марченко, В.В. Тищенко, І.В. Мартиненко, О.Ю. Ромась. – 2-ге вид., переробл. та доповн. – К. : Слово, 2010. – 672 с.
43. Шульженко Д.І. Корекційний розвиток аутичної дитини: (книга для батьків та педагогів) / Д.І.Шульженко, Н.С.Андреева. – К.: Д.М.Кейдун, 2011. – 344 с.
44. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія / Д.І.Шульженко. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова. – 385 с.
45. Щодо посадових обов'язків асистента вчителя: Лист МОНмолодьспорт № 1/9-675 від 25.09.12 року [Електронний ресурс] // Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/32125/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/32125/)

## **ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК**

### **А**

Абстрагування  
Аналіз  
Анкетування  
Асистент вчителя  
Атестація здобувачів вищої освіти

### **Б**

Бесіда

### **В**

Відчуття  
Види інтелектуальних порушень  
Вимоги до самостійної роботи студентів  
Виховання  
Воля  
Вправи

### **Г**

Гра

### **Д**

Деменція  
Деменція, що виникла внаслідок гідроцефалії  
Деменція, що виникла внаслідок менінгоенцефаліту  
Деменція, що виникла внаслідок ревматизму ЦНС  
Деменція, що виникла внаслідок сифілісу головного мозку  
Демонстрація  
Державний стандарт спеціальної освіти  
Дидактичні принципи  
Диференційоване навчання  
Диференційований підхід  
Діти з особливими освітніми потребами  
Діти з затримкою психічного розвитку  
Діти з інтелектуальними порушеннями

### **З**

Заклад вищої освіти  
Засоби корекції

### **Е**

Експеримент  
Емоції  
Епілептична деменція

## Етапи корекційної роботи

### **І**

Ілюстрація  
Індивідуальне навчання  
Індивідуальний підхід  
Інклюзивна освіта  
Інклюзивне навчання  
Інклюзивний заклад  
Інклюзивно-ресурсний центр  
Інклюзія  
Інтелектуальні порушення  
Інтереси

### **К**

Категорії порушень психофізичного розвитку  
Кваліфікаційна характеристика  
Корекційна психопедагогіка  
Корекційна робота  
Корекційний компонент освіти  
Корекційний педагог  
Корекційно-розвиткові заняття  
Корекція

### **Л**

Лабораторні роботи

### **М**

Методи виховання  
Методи оцінки психічного розвитку  
Методи навчання  
Методична робота  
Мислення  
Мовлення  
Мотиваційно-потребова сфера  
Мотивація навчання

### **Н**

Навчальна програма  
Навчальна екскурсія  
Навчальний план  
Навчально-реабілітаційний центр  
Наочні методи  
Неускладнена олігофренія

## **О**

Олігофренопедагогіка

Олігофренопсихологія

Олігофренія

Олігофренія, ускладнена переважанням збудження над гальмуванням

Олігофренія, ускладнена переважанням гальмування над збудженням

Олігофренія, ускладнена психопатоподібним синдромом

Олігофренія, ускладнена лобним синдромом

Особистість

## **П**

Пам'ять

Педагогіка інклюзивної освіти

Перевірка і оцінювання навчальних досягнень

Писемне мовлення

Підсумкова атестація

Поведінка

Показ

Порівняння

Потреби

Пояснення

Практична діяльність виробничого характеру

Принципи виховання

Принципи спеціальної дидактики

Професійна діяльність та особистість корекційного педагога

Процес навчання

Психологія дитини з інтелектуальними порушеннями

Психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини

Психолого-педагогічний супровід дитини

## **Р**

Реабілітація

Робота з друкованими текстами

Розповідь

## **С**

Саламанська декларація та Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами

Самостійна робота

Самооцінка

Синтез

Система закладів

Спеціальна освіта

Спеціальна школа

Спостереження



Сприймання  
Ставлення до навчання  
Ступені інтелектуальних порушень

**Т**  
Типи уроків  
Травматична деменція

**У**  
Увага  
Узагальнення  
Урок  
Усне мовлення

**Ф**  
Функції перевірки і оцінювання навчальних досягнень

**Ш**  
Шизофренічна деменція

**Я**  
Я-концепція  
Я-образ

## ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК

### **Б**

Бондар В.І.

### **В**

Виготський Л.С.

Гаврилов О.В.

Граборов О.М.

### **Д**

Де Греєф Е.

Докучина Т.О.

Дульнев Г.М.

### **Е**

Ескіроль Ж.

### **Є**

Єременко І.Г.

### **З**

Занков Л.В.

### **К**

Колупаєва А.А.

### **Л**

Липа В.О.

### **М**

Матвеева М.П.

Мерсіянова Г.М.

Миронова С.П.

Морозова Н.Г.

### **П**

Певзнер М.С.

Петрова В.Г.

### **С**

Синьов В.М.

### **Відомості про авторів**

**Світлана Петрівна Миронова** – завідувач, професор кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, доктор педагогічних наук, професор. У посібнику автор 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8 розділів.

**Тетяна Олександрівна Докучина** – доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат педагогічних наук. У посібнику автор 1, 4, 7, 8 розділів.