

Міністерство освіти і науки України
Департамент науки і освіти
Харківської державної адміністрації
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради



Навчання та виховання дітей із порушенням інтелекту (навчально-методичний посібник)



Харків – 2017

УДК 378.091.31:376 – 056.313

Укладач:

Тарасова В.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Рецензенти:

Льченко О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти, завідувач кафедри корекційної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Кулішова В.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та методики професійного навчання Української інженерно-педагогічної академії (м.Харків)

Тарасова В.В. Навчання та виховання дітей із порушенням інтелекту: навчально-методичний посібник / В.В.Тарасова – Харків : 2017. – 125 с.

У навчально-методичному посібнику викладаються основні цілі, завдання й принципи олігофренопедагогіки, висвітлюються спеціальні й загальнопедагогічні методи корекційного педагогічного впливу на дітей, що навчаються й виховуються як в загальноосвітніх, так й в спеціальних освітніх установах.

Посібник містить методичні рекомендації до проведення практичних занять з навчальної дисципліни «Навчання та виховання дітей з порушенням інтелекту». Вони включають: тематичне планування занять, перелік навчальних питань й навчально-методичну літературу з кожної теми, види й опис виконуваних студентами практичних завдань.

У посібнику представлені різні інструктивно-методичні матеріали з організації корекційної педагогічної роботи з дітьми, що мають відхилення в інтелектуальному розвитку. Наведений у посібнику методичний матеріал призначений для використання на навчальних заняттях в педагогічних й гуманітарних вузах, а також адресований педагогам й психологам освітніх установ для використання в їх професійній діяльності в процесі корекційної роботи.

Розглянуто і рекомендовано на засіданні
Науково-методичної ради факультету
Протокол № 2 від 5.10. 2016 р.

Розглянуто і рекомендовано на засіданні
Науково-методичної ради академії
Протокол № 2 від 12.10 2016 р

Зміст

Передмова.....	4
<i>ТЕОРЕТИЧНИЙ БЛОК</i>	6
<i>Розділ 1. ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ</i>	6
Тема 1.1. Розвиток теоретичних основ олігофренопедагогіки на Україні...6	
Тема 1.2. Об'єкт, предмет, суб'єкт, завдання, принципи та методи олігофренопедагогіки як науки.....	20
Тема 1.3. Зв'язок олігофренопедагогіки з іншими науками.....	46
Питання до самоконтролю.....	49
 <i>Розділ 2 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ</i>	51
Тема 2.1. Особливості розвитку дітей із порушенням інтелекту.....	51
Тема 2.2. Поняття про особистість дітей із порушенням інтелекту	61
Тема 2.3. Особливості спрямованості особистості розумово Відсталих школярів.....	65
Питання до самоконтролю.....	69
 <i>Розділ 3. ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ</i>	70
Тема 3.1. Специфіка змісту навчання дітей із порушенням інтелекту	70
Тема 3.2. Основні методичні вимоги до уроку.....	76
Питання до самоконтролю.....	90
 <i>ПРАКТИЧНИЙ БЛОК</i>	90
Методичні рекомендації до розділу 1.....	90
Практичні завдання до розділу 1.....	91
Методичні рекомендації до розділу 2.....	92
Практичні завдання до розділу 2.....	94
Методичні рекомендації до розділу 3.....	97
Практичні завдання до розділу 3.....	99
Методичні рекомендації та завдання до самостійної роботи.....	101
Список використаної та рекомендованої літератури.....	105
Короткий понятійно-термінологічний словник	113

Передмова

Сьогодні у зв'язку зі змінами в різних сферах життя є актуальними питання, пов'язані з підготовкою підростаючого покоління до самостійного життя. Особливого підходу вимагають діти з проблемами в інтелектуальному розвитку. Визнання прав такої дитини, її інтересів, потреб, надання допомоги в процесі її особистісного становлення, у виборі відповідної професійної діяльності є надзвичайно важливим. Це викликає необхідність проведення корінних перетворень у системі підготовки дефектологів, і зокрема фахівців в галузі освіти і виховання осіб з порушеннями в інтелектуальному розвитку – олігофренопедагогов. Знання своєрідності психічного розвитку розумово відсталої дитини допомагає олігофренопедагогу кваліфіковано вирішувати питання навчання і виховання учнів допоміжної школи, долати або компенсувати порушені психічні функції.

Знання закономірностей генезу психіки в нормі дає можливість краще розібратися у своєрідності психічного розвитку розумово відсталої дитини, дослідити, який вплив чинить на хід психічного розвитку поразка чи недорозвинення мозку. Зіставлення даних, які були отримані в процесі вивчення психіки розумово відсталої дитини, з даними загальної та дитячої психології дозволяє стверджувати, що розумовий розвиток дітей-олігофренів, при всій його своєрідності, відбувається за такими ж основними закономірностями, що і розвиток нормальної дитини. До таких основних закономірностей відносимо залежність розвитку психіки дитини від її навчання та виховання дорослими.

Олігофренопедагогіка та спеціальна психологія є базовими, провідними навчальними дисциплінами на факультетах корекційної педагогіки, знання яких необхідне для розуміння як загальних закономірностей розвитку, виховання, навчання, так і специфічних особливостей психічного розвитку дітей із порушеннями інтелекту.

Основна мета посібника – максимально сприяти поглибленню і узагальненню знань, що складають методологічну, теоретичну і практичну основу олигофренопедагогіки як науки.

У посібнику висвітлюється кожна з тем курсу. Серед них: «Предмет, завдання принципи та методи олігофренопедагогіки», «Психолого-педагогічна характеристика дітей із розумовою відсталістю», «Особливості корекційно-розвивального навчання розумово відсталих дітей» та ін.

Поглибленню знань в галузі олигофренопедагогіки сприяють семінарські, лабораторні та практичні заняття. Ці заняття допомагають засвоїти теоретичні основи олигофренопедагогіки і сформувати у студентів стійких інтересів до психолого-педагогічних знань і використанню їх на практиці.

ТЕОРЕТИЧНИЙ БЛОК

Розділ 1. ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ

Тема 1.1. Розвиток теоретичних основ олігофренопедагогіки на Україні

На Україні до кінця XIX початку XX ст. провідні лікарі та педагоги розвивали ідею організації спеціальних закладів для навчання розумово відсталих дітей. Зокрема у вересні 1905 р, в м Києві відбувся II З'їзд психіатрів, на якому А. Сікорський у своїй доповіді зазначав про необхідність організації на Україні лікувально-педагогічних закладів. Практичну реалізацію ця ідея набула 1903 року, завдяки активній діяльності його доньок – Ольги і Олени. Відкритий ними «Лікувально-педагогічний інститут для розумово недорозвинених, відсталих і нервово хворих дітей» мав чітку організацію, у ньому проводилася наукова робота щодо вивчення причин і природи аномального розвитку, консультативна робота, яка відзначалася ініціативністю і творчим підходом до виховання дітей. У лікувальному закладі поєднувались такі принципи як оптимальне поєднання педагогічного та лікувального впливу, диференційований підхід до комплектування груп, що сприяло правильному фізичному, розумовому і моральному розвитку розумово відсталих.

Тривалий час питання визначення пріоритетів – лікувальний або педагогічний, було дискусійним. Особливої гостроти ця проблема набула саме в другій половині XIX ст., оскільки, як правило, в спеціальних закладах поруч з дітьми з легким та помірним недорозвитком перебували діти з тяжкою та глибокою розумовою відсталістю. Лікарі та педагоги не могли отримати позитивних результатів без використання в своїй роботі тих і інших методів. Такий стан справ привів до диференціації форм «недорозвинених». Для дітей з легкою розумовою відсталістю почали відкриватися спеціальні

школи або класи, інші розумово відсталі направлялися до притулків або лікарень.

Незважаючи на те, що на початку ХХ століття з'явилися спеціальні школи як нова організаційна форма, педагогічне спрямування стало вирішальним в організації допомоги розумово відсталим.¹ У Харкові 1915 року відкрилися перші в Україні класи для розумово відсталих дітей при міських початкових училищах. Специфіка навчально-виховної роботи в спеціальних установах полягала в тому, що класи комплектувалися меншою кількістю учнів; ширше використовувалась наочність; скорочувалася тривалість навчальних занять; кількість предметів навчального плану, поєднувалася з елементарною ремісничою роботою. В режимі роботи цих установ багато часу відводилося екскурсіям, прогулянкам, іграм, спостереженням в природі, самообслуговуванню.

Функціонування спеціальних установ для дітей з порушенням розумового розвитку довело необхідність розробки теорії та методики навчання, виховання, правил утримання дітей. Довгий час ці питання вирішували самі ентузіасти організатори цих установ, спираючись на власний досвід. Єдиної системи навчально-виховної роботи з розумово відсталими дітьми в той час не було, бо не було й єдиних навчальних планів і програм. Звичайно, це негативно відбивалося на навчальній діяльності, особливо в периферійних спеціальних установах. У виховній роботі переважали філантропічні опікунські принципи й підходи.

Навчання та виховання дітей з проблемами у психофізичному розвитку в державній системі освіти стало реальним після революційних подій 1917 року. Цей

¹ Сухомлинська О.В. Зарубіжний педагогічний досвід в Україні в 20-ті роки // Рідна школа. – 1992. - №2. – С.3-7.

період охарактеризувався розкриттям творчої науково-теоретичної, організаційної та методичної роботи. За порівняно короткий період (1918-1930 гг.) На Україні була розроблена нова методологія спеціальної освіти різних категорій дітей, визначено новий зміст навчально-виховної роботи, побудована робота на принципах соціального виховання, створена диференційована мережа спеціальних шкіл та нормативно-правова база їх діяльності, налагоджена підготовка кадрів-дефектологів.

Першим офіційним нормативним документом, який визначав типи спеціальних закладів та їх структуру було «Тимчасове положення про заклади для дітей-правопорушників та дефективного дитинства» від 6 вересня 1922 року. Залежно від складності порушення, яке визначалося після ретельного дослідження та вивчення у лікарсько-педагогічних кабінетах або колекторах, дитина направлялася в один із двох типів дитячих будинків для розумово відсталих дітей – основний і допоміжний. У цих будинках рекомендувалося розміщувати дітей з такими порушеннями:

- з відставанням у розумовому розвитку в результаті соціальних причин (затримкою психічного розвитку),
- з легким ступенем розумової відсталості та імбецильністю (з помірною та важкою розумовою відсталістю).

У 20-30-ті роки дефектологи України (І.М. Амппер, О.М. Граборов, А.В. Владимирський, П.Г. Гуслистий, М.Н. Котельников, В.П. Любченко, О.Н. Смалюга та ін.) розробляли зміст навчання. На матеріалі вивчення дітей, яке здійснювалося лікарсько-педагогічними кабінетами, уточнювалися й удосконалювалися методики навчання, організаційні форми навчальної роботи, вносилися зміни до структури навчального плану.

Визначальним для розвитку теоретичних основ дефектології став 1924 рік, коли восени відбувся II Всеросійський з'їзд соціально-правової охорони дітей і підлітків. На з'їзді було критично проаналізовано стан практики того часу; особливості виховання і навчання дефективних дітей з позицій основних

принципів соціального виховання; обґрунтовано важливі положення щодо мети, завдань і змісту спеціальної освіти, яка відіграла вирішальну роль у створенні нової теорії виховання дітей, побудованої на корекційних засадах.

Зокрема, у виступах учасників з'їзду зазначалося, що спеціальні заклади продовжують жити ізольовано від навколишнього світу, вихованці не беруть посильної участі у суспільно-політичному житті країни. Це є наслідком того, що в житті дитячих закладів панує особлива система виховання, яка докорінно відрізняється від принципів, покладених в основу виховання здорових дітей. Зауважувалося, що дефективний розвиток не лише змінює ставлення дітей до навколишнього світу, а, насамперед, позначається на взаєминах з людьми і реалізується в соціально ненормальній поведінці.

У виступі на з'їзді Л.С. Виготський рекомендував орієнтуватися на соціальну педагогіку, посилювати соціальне виховання дітей, завдяки чому можуть зніматися негативні соціальні нашарування у процесі формування особистості в доступних видах діяльності; боротися не з дефектом, а з його наслідками. Він наполягав, що питання дефективності має розглядатися як соціальна проблема, оскільки, непомічений раніше соціальний її момент, який помилково розглядався як другорядний, насправді є головним. А отже, соціальне виховання, соціальна реабілітація невід'ємні від процесу подолання чи послаблення всіма медико-педагогічними засобами тих недоліків, які визначають своєрідність особистості.

Недооцінка дефектного розвитку в соціальному плані, зазначав Л.С. Виготський, формує стійкий стереотип уявлень про дефективних дітей, який, на жаль, відноситься до категорії песимістичних.² Негативний стереотип виявляється у дещо спотвореному уявленні про таких дітей як

² Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 "Дефектология". - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1986. - 192 с.

убогих, обмежених, які потребують постійної опіки і догляду. Така думка є виправдовує різні теорії фаталістичної приреченості дитини до розумової неповноцінності, деградації, у кращому випадку – до застою у розвитку. Звідси виникають песимістичні настрої на обмеженість, а то й непотрібність педагогічної дії, на незначні шанси підготовки такої особистості до самостійного життя.

Надзвичайно цінними були погляди Л.С. Виготського на можливості формування у розумово відсталих дітей вищих психічних функцій. Не заперечуючи вплив біологічних і соціальних факторів на розвиток людини, розглядаючи їх в динамічній взаємодії, він в той же час надає перевагу соціальним факторам у формуванні вищих психічних функцій. В одній із своїх праць Л.С. Виготський підкреслював, що виховання дефективних дітей, є в основі своїй соціальним. Процеси компенсації, що закономірно виникають у дефективних дітей під впливом дефекту, спрямовуються, переважно, не лініями виховання органічного порушення, що просто неможливо, а лініями психологічного подолання, заміни, вирівнювання дефекту, завоювання соціальної повноцінності або наближення до неї.

Обґрунтовуючи різні варіанти реорганізації діяльності закладів спеціальної освіти, Л.С. Виготський відзначав, що робота з дефективними дітьми залишається «...не пов'язаною ані теоретично, ані практично із загальними основами соціального виховання і системою народної освіти».

Розглядаючи виховання дефективних дітей як соціальну проблему, учений переконував, що її вирішення можливе за умови наближення спеціальної педагогіки до загальної педагогіки. Спираючись на ці погляди, учасники з'їзду визначили основні шляхи перебудови роботи з дефективними дітьми.

Допоміжна школа, як і загальноосвітні заклади, повинна здійснювати підготовку учнів до самостійної праці. У зв'язку з цим, вона зобов'язана дати учням певний обсяг знань з того чи іншого виду праці (професії), сформувати

відповідні професійно-трудові уміння і навички, моральні переконання, особистісні якості, що й забезпечать залучення вихованців до виробничої праці. У цьому випадку мова йде про виховання в учнів позитивного ставлення до праці, соціальних мотивів трудової діяльності, стійкої цілеспрямованості та самостійності. Побудоване таким способом трудове навчання стане могутнім засобом корекції недоліків їхнього розвитку.³

Окремі заклади для дефективних дітей уже на той час мали міцну матеріальну базу для трудового навчання. Наприклад, у Харківському і Одеському колекторах було відкрито шевську, швейну, столярну майстерні. Такі ж майстерні було відкрито у Київському, Дніпропетровському колекторах, у Чернігівському, Миколаївському, Чигиринському дитячих будинках. Оскільки більшість спеціальних закладів мали земельні ділянки, значне місце належало сільськогосподарським видам праці. Так, у Слов'янському, Чернігівському дитячих будинках трудове навчання мало сільськогосподарське спрямування. У звіті Маріупольського дитячого будинку для розумово відсталих дітей зазначалося, що навчання розумово відсталих дітей повинно мати освітньо-професійну спрямованість. У перспективі передбачалося розширити практичні роботи з садівництва, городництва, бджільництва.

Незважаючи на те, що трудове навчання і на цьому етапі мало ремісничо-непрофесійний характер, обґрунтовувалася необхідність «...пов'язати спеціальну педагогіку фізично дефективних і розумово відсталих дітей із загальними принципами та методами соціального виховання». З цією метою «... питання виховання зазначеної категорії дітей повинні бути поставлені і розв'язані як проблема соціального виховання. Завдання виховання фізично дефективних і розумово відсталих полягає і в тому, щоб залучати цих дітей до суспільно корисної трудової діяльності».

³ *Выготский Л.С. Основы дефектологии. -- СПб.: Лань, 2003. - 654 с.*

Основні положення, вироблені учасниками II з'їзду СПОН, були позитивно оцінені й підтримані українськими дефектологами, широко впроваджувалися в практику роботи спеціальних закладів. Особлива увага зосереджувалася на розширенні мережі закладів, збільшенні контингенту дітей, охоплених спеціальною освітою, залученні учнів до трудових процесів школи (заняття ручною працею на базі навчальних та виробничих майстерень). Це тісніше поєднувало навчання із суспільно корисною, виробничою діяльністю, із самообслуговуючою працею, хоч і здійснювалося в елементарних формах.

Так, наприклад, при Одеському лікарсько-педагогічному кабінеті було створено гурток педагогів і лікарів (В.А. Тарасевич, Г.О. Озерянська, Б.О. Бобер, К.Н. Попова, В.В. Семикова, К.Н. Соловійова, А.Є. Токарева та ін.) з метою вивчення стану вихованої роботи у дитячих будинках та розробки методик проведення окремих її видів. Як результат – було опубліковано низку наукових праць «До питання про сексуальні переживання у сучасного нормального і дефективного дитинства» М.М. Тарасевича (1925); «Спадковість і поведінка» (1926), «Роль комбінацій у практиці повсякденного життя» (1923), «Динаміка довкілля» А.В. Владимирського (1926). У них наводилися результати проведених досліджень, висвітлювалися природа порушень і причини їх виникнення, засоби подолання. Окремі дослідження сприяли виробленню оптимістичних прогнозів щодо можливого подолання негативних наслідків порушень за допомогою засобів педагогічної корекції.

Таким чином, кінець 20-х років характеризувався задовільним станом розв'язання багатьох проблем, пов'язаних із вихованням і навчанням розумово відсталих дітей. За порівняно невеликий проміжок часу в Україні сформувалися ті основні організаційно-методичні засади, які стали базовими для подальшого розгортання науково-методичних досліджень і розробок у галузі аномального дитинства та обґрунтування нових підходів у розв'язанні

багатьох теоретичних і практичних питань корекційного виховання і навчання розумово відсталих дітей. Основними серед них були:

- створення в Україні державної системи навчальних закладів нового типу для розумово відсталих дітей, діяльність яких ґрунтувалася на педагогічних засадах;
- розробка навчально-методичного забезпечення навчання, виховання і підготовки цієї категорії дітей у звичайних умовах суспільного розвитку;
- захист прав і охорони праці осіб з розумовими вадами і здійснення практичних заходів щодо їх фізичного, морального і соціального оздоровлення;
- підготовка спеціалістів-дефектологів до роботи у закладах спеціальної освіти;
- розгортання наукових досліджень у галузі дефективного дитинства з метою наукового обґрунтування природи порушеного розвитку, причин виникнення цього стану та засобів педагогічної корекції вад розвитку цієї категорії дітей;
- подолання матеріальних і господарських труднощів у житті спеціальних закладів, створення умов для удосконалення навчально-виховного процесу.

Водночас реалізація завдань, що висувалися перед дитячими будинками в питаннях суспільного виховання розумово відсталих дітей, ускладнювалася багатьма проблемами організаційного і методичного характеру.

Насамперед, в умовах політичної нестабільності України, економічної кризи, культурної відсталості великих прошарків населення мережа спеціальних закладів розвивалася без урахування реальних потреб дитячої групи. Ужиті урядом заходи щодо розширення контингенту дітей, охоплених спеціальним навчанням, за рахунок місцевих бюджетів і шляхом відкриття приватних закладів були недостатньо результативними.

Окрім того, недоліки і труднощі в організації спеціальної освіти на Україні виникали не лише через недостатнє фінансування цієї галузі, а й через інші об'єктивні фактори. Як свідчать архівні матеріали, часто дитячі будинки для дефективних дітей комплектувалися випадковими кадрами, без педагогічної освіти людьми, тими, хто мало вірив у можливості розвитку дітей під впливом спеціально організованого виховання. Несумлінна праця одних працівників спеціальних закладів, безініціативність і байдужість інших викликали песимістичний настрій, пасивність у навчально-виховній роботі, формували установку на негативний кінцевий результат. Унаслідок цього представники органів народної освіти, працівники лікарсько-педагогічних кабінетів змушені були відволікатися від вирішення проблем організаційного характеру, зосереджуючи увагу на розв'язанні питань, пов'язаних із розробкою і впровадженням методик навчання і виховання різних категорій дефективних дітей. Вони вели листування з Наркомосом, керівниками дитячих будинків, займалися різноманітними перевітками. Все це відволікало їхню увагу від вирішення основних проблем. Мало уваги також приділялося вивченню передового педагогічного досвіду окремих дитячих будинків, його аналізу і впровадженню у практику щойно відкритих закладів.

Нарешті, низький рівень навчально-виховної роботи дитячих будинків, неоднорідність складу учнів за природою дефективності і глибиною порушень в одному й тому ж закладі, невизначеність у меті і завданнях роботи з ними пояснювалося тим, що і на цьому етапі не було розроблено нормативних документів щодо статусу спеціальних закладів, їх структури, порядку комплектування учнями і педагогічними працівниками. Як і раніше, навчально-виховна, позаурочна робота у дитячих будинках організовувалися на основі Статуту єдиної трудової школи 1-го ступеня без урахування особливостей психофізичного розвитку цієї категорії дітей.

Проте, попри всі негаразди, у кінці 20-х років частково долалися матеріальні та організаційні труднощі, пов'язані зі створенням нового типу навчальних закладів для дефективних дітей, започатковано розробку науково-методичного та навчального забезпечення їх діяльності, а також теоретичних основ вітчизняної дефектологічної науки і становлення педагогічної практики.

Важливим у розвитку теоретичних і методичних основ дефектології стало створення Інституту фізичної дефективності в Харкові, перейменованого у 1930 р. на Інститут дефектології. У цьому інституті проводив дослідження відомий вчений – олігофренопедагог О.М. Граборов – основоположник вітчизняної науки про навчання і виховання розумово відсталих дітей. У 1926 р. він опублікував українською мовою перший посібник «Олігофренопедагогіка», який став настільною книжкою для студентів і вчителів-дефектологів. У ньому вперше було визначено нові принципи, зміст і специфіку навчання і виховання розумово відсталих дітей у світлі нових завдань, було класифіковано розумову відсталість.

Питання дефектології, які традиційно розглядалися як біологічна проблема, набували все більшої соціальної значущості. Науково-теоретичне обґрунтування цей підхід отримав у працях Л.С. Виготського, який сформулював положення, згідно з яким корекція і компенсація психофізичних порушень може відбуватися тільки шляхом розвитку, за умови залучення дітей до найрізноманітнішої соціально значущої діяльності. Ця основна ідея була позитивно сприйнята українськими дефектологами, наукові пошуки яких здійснювалися у тісній співпраці з російськими колегами.

Важливою подією слід вважати відкриття в 1929 р. у Москві науково-практичного інституту дитячих будинків та спеціальних шкіл, і створення при ньому лабораторії спеціальної психології, що об'єднала зусилля молодих талановитих учених. Серед них був Л.С. Виготський, який вплинув на

розвиток і загальної, і спеціальної психології та педагогіки на Україні. На початку 1930-х рр. Л.В. Занков розробляв теоретичні основи спеціальної психології та вивчав різнопланове вивчення пам'яті у розумово відсталих дітей. Він охарактеризував загальний напрямок, етапи розвитку їхньої пам'яті, умови, які цьому сприяють. Пізніше вчений дослідив мислення і мову цих дітей, а також провів лонгітюдinale вивчення індивідуальних і типологічних особливостей учнів спеціальної школи і гостро поставив питання про необхідність розробки проблеми диференціальної діагностики.⁴

Л.В. Занковим була написана перша у історії Росії та України книга, у якій були широко використані матеріали, надані співробітниками нової лабораторії. Це «Нариси психології розумово відсталої дитини». Деяко пізніше ним було опубліковано перший оригінальний підручник з психології розумово відсталих дітей для студентів дефектологічних факультетів педагогічних інститутів. Він написав також статтю де дослідив пам'ять, стаття увійшла до збірки «Умственно отсталый ребенок», виданий під редакцією Л.С. Виготського і І.І. Данюшевського і яка вплинула на велику становлення в нашій країні спеціальної психології.

У період 30 - 40-х рр. ХХ ст. тема соціальних проблем та соціальної допомоги розумово відсталим дітям, була закрита після постанови «О перекручиваниях педологий в системе Наркомосов» (1936 р.).

У 30-50-е роки у радянській психолого-педагогічній науці ця тема залишалася закритою. Настав період «замовчування» не тільки у педагогіці і психології, але і у інших галузях суспільствознавчих наук.

З метою поліпшення організації, удосконалення методів обслуговування інвалідів та інших, у 60-х роках. Міністерство соціального забезпечення прийняло відповідний урядовий документ щодо узгодженості

⁴ Спеціальна психологія. Тексти. Частина I / За ред. М.П.Матвеевої, С.П.Миронової. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. - 158 с.

назв закладів та їх розподілу на дитячі будинки, психоневрологічні інтернати та інтернати для людей похилого віку та інвалідів.

До кінця 60-х рр. навчання і виховання дітей з важкою розумовою відсталістю здійснювалося в будинках-інтернатах для розумово відсталих (підпорядковувалися Міністерству соціального забезпечення), а з помірною – у спеціальних класах для імбецилів, які відкривалися на Україні при допоміжних школах (підпорядковувалися Міністерству освіти).

У дитячих будинках-інтернатах основна увага приділялася виховній роботі: діти отримували елементарні соціальні і трудові навички. Проте недостатньо уваги приділялося навчальній роботі, що негативно впливало на розвиток потенційних можливостей вихованців.

У спеціальних класах для дітей з помірною розумовою відсталістю при допоміжних школах головна увага приділялася отриманню елементарних знань з предметів: читання, письма, лічби, ручної праці, малювання, співу, фізичної культури і ритміки. Навчальні плани розроблялися без урахування пізнавальних можливостей дитини, саме для цієї категорії дітей значення трудового навчання недооцінювалася.

У сучасній Україні освіта для людей з обмеженими психофізичними можливостями існує традиційно як спеціальна.

З 1996 року Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» за підтримки Міжнародного фонду «Відродження» розпочав реалізацію проекту «Впровадження інклюзивної освіти на Україні».

«Інклюзивна освіта» у широкому значенні означає «освіта для всіх», У сучасному євро-американському варіанті поняття «інклюзивна освіта» передбачає акцент на особливостях демократичної освітньої політики й означає утворення для тих соціальних груп населення, які опинилися в зоні освітньої дискримінації : інваліди, ув'язнені, бідні, іммігранти тощо.

У Саламанкській декларації, підписаної в 1994 році, зазначено «існування звичайних шкіл з установкою на інклюзію – ефективний спосіб

боротьби з дискримінацією дітей з обмеженими можливостями, формування добрих відносин в шкільних співтовариствах, побудови суспільства, прийняттого для всіх, і забезпечення можливості загальної освіти».⁵

У рамках цього проекту вийшов наказ Міністерства освіти і науки України від 1 грудня 2008 №1087 Про проведення науково-педагогічного експерименту» «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку шляхом запровадження інклюзивної освіти», з метою впровадження інклюзивної освіти в навчальні заклади Автономної Республіки Крим.

Спеціальне виховання будується на основі систематичного цілеспрямованого виховно-освітнього процесу, що спирається на науково обгрунтовану програму, що враховує основні психофізичні особливості дітей.

Особливу роль у розвитку підходу до виховання і навчання аномальних дітей, в тому числі і розумово відсталих, відіграли роботи Л. С. Виготського. Він довів, що розвиток дитини – це єдність біологічного і соціального; без людського мозку, без людських біологічних передумов немає і не може бути людського розвитку, але людського розвитку не може бути без людського середовища.

Розвиток дитини йде шляхом отримання дитиною суспільного досвіду. На кожному віковому етапі привласнення суспільного досвіду відбувається по-своєму, що певною мірою визначається ступенем біологічного дозрівання. На кожному етапі розвитку поєднання біологічного і соціального змінюється, набуває нових взаємин, це виражається в поєднанні рівнів фізичного і психічного розвитку. Саме закономірність, що фізичний і психічний розвиток перебігає в єдності, але не збігається між собою, не являє собою

⁵ Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах
Лист МОНмолодьспорт № 1/9-384 від 18.05.12 року

тотожності, стало основою ідеї Л. С. Виготського про первинний і вторинний дефект.

Сучасна система виховання і навчання розумово відсталих дітей спирається на положення теорії Л. С. Виготського про складну структуру дефекту, що виникає в результаті первинного та вторинного дефекту; про те, що корекція і компенсація аномального розвитку може здійснюватися лише у процесі розвиваючого навчання, у максимальному використанні сензитивних періодів і зони найближчого розвитку.

Корекція і компенсація аномального розвитку не можуть відбуватися стихійно. Розумово відстала дитина значно більше потребує своєчасного і всебічного систематичного педагогічного впливу, ніж дитина що нормально розвивається.

Принципи, на яких спирається виховання і навчання, повинні мати розвиваючий характер. Розвиваюче навчання повинно враховувати як особливості віку, так і особливості дефекту. Воно повинно бути спрямоване на, можливо, більш ранній початок корекційно-виховного процесу, прискорення темпу розвитку та подолання відхилень у розвитку. Навчання стає розвиваючим тільки тоді, коли воно враховує зону найближчого розвитку дитини.

Зона найближчого розвитку це – той резерв потенційних можливостей дитини, який вона не може реалізувати самостійно, а тільки за допомогою дорослого. Учити можна і потрібно тому, що ще не може з'явитися само, але вже може бути сприйнято від дорослого.

Прикладом правильного використання зони найближчого розвитку може служити формування навички вмивання у розумово відсталих дітей, які щойно прийшли в спеціальне дошкільний заклад (п'ятий рік життя). Ці діти, як правило, не вміють умиватися і не можуть навчитися цьому самостійно, навіть коли наслідують дорослого. Однак, при спеціальній організації навчання, побудованої з урахуванням особливостей їх розвитку, діти

опановують навиком швидко і правильно. При цьому створюється готовність до засвоєння інших, більш складних навичок, тощо. Розширюється зона найближчого розвитку.

Розвивальне навчання тісно пов'язане також з урахуванням сензитивних періодів розвитку. Л. С. Виготський показав, що в розвитку дитини є періоди, в які даний процес, дана функція формується найбільш швидко і, що головне, повноцінно. В якій жодний період домогтися такої повноцінності вже не вдається. Ці періоди він назвав *сензитивними*, тобто, чутливими до розвитку певної функції, процесу, діяльності. Так, наприклад, найбільш сензитивним до розвитку мовлення у нормально розвивається дитини є період від 1 року до 3 років. Якщо мова в цей період не розвивається, її формування проходить із значними труднощами і вимагає спеціального навчання.

Одне із завдань курсу олігофренопедагогіки полягає в тому, щоб показати, що основні положення, загальні для всієї спеціальної педагогіки, та реалізуються в навчанні розумово відсталих дітей та підлітків.

Іншим завданням, безпосередньо пов'язаним з першим, є аналіз побудови всього процесу навчання і виховання дітей із порушенням інтелекту. Особлива увага приділяється принципам, методам і організації корекційної роботи з цим контингентом дітей. Необхідно при цьому визначити потенційні можливості розвитку розумово відсталих дітей дошкільного та шкільного віку та оптимальні умови їх навчання і виховання, що дозволяють реалізувати ці можливості.

Тема 1.2. Об'єкт, предмет, суб'єкт, завдання олігофренопедагогіки
Олігофренопедагогіка є педагогічною наукою, що розробляє теоретичні основи, принципи, методи, форми і засоби виховання та освіти дітей та підлітків з розумовою відсталістю.

Олігофренопедагогіка як наука має свій предмет дослідження. Її предметом є теорія і практика навчання, виховання і розвитку, соціальна, правова адаптація та реабілітація, інтеграція в соціум школярів з порушеннями інтелекту.

У системі корекційної освіти розглядаються три основні підходи: навчання, виховання і формування особистості на основі корекції і компенсації наявних порушень психофізичного розвитку. Предмет олігофренопедагогіки змінювався з урахуванням конкретної історичної формації і розглядався з філософських, культурологічних, економічних і політичних поглядів суспільства.

Суб'єктом вивчення є дитина з розумовою відсталістю. Великий внесок у розробку теоретичних основ навчання, виховання та розвитку дітей з розумовою відсталістю зробили вчені-олігофренопедагоги і психологи: Л.С.Виготський, М.Ф. Гнезділов, Г.М.Дульнев, В.І.Лубовскій, М. С. Певзнер.

У витоків олігофренопедагогіки стояли лікарі-фізіологи В.М.Бехтерев, Г. І. Россолімо. Розвиток олігофренопедагогіки як науки пов'язаний з іменами Т.А.Власової, В.П.Кашенко. Перед олігофренопедагогікою як наукою стоять такі завдання:

1) Розробка цілей, завдань, принципів, змісту навчання і виховання дітей та підлітків з порушенням інтелекту.

2) Визначення організаційних форм та умов навчання і виховання дітей та підлітків з порушенням інтелекту.

3) Розробка ефективних методів, прийомів і засобів навчання і виховання дітей та підлітків з порушенням інтелекту з урахуванням особливостей їх розвитку.

4) Розробка шляхів педагогічної допомоги молоді та дорослим з порушенням інтелекту.

Принципи навчання в спеціальних навчальних закладах

Навчально-виховний процес спирається на традиційно сформовані загальні положення і виникли в сучасних умовах. Вони дозволяють реалізувати освітню, розвиваючу і виховну функції навчання. У педагогіці ці загальні базові положення, що визначають діяльність учителя й характер пізнавальної діяльності учнів, отримали назву принципів навчання.

Уперше в історії педагогічної думки Ян Амос Коменський розробив систему принципів навчання і назвав їх основними, на яких має будуватися навчальний процес. Розглядаючи людину як частину Всесвіту, він зауважив, що принципи навчання можна вивести із загальних законів природи і життя. Навчання як одна зі сторін розвитку людини підкоряється цим загальним законам.⁶

Ж. Ж. Руссо, спираючись на ідеї природосообразності навчання, говорив про необхідність безпосередніх контактів дитини з природою як принциповій основі навчального процесу. І. Г. Песталоцці, слідом за Я. А. Коменським, обґрунтував принцип наочності навчання. Якщо Я. А. Коменський розглядав наочні посібники як засіб засвоєння навчального матеріалу, то І. Г. Песталоцці наочність навчання переважно характеризує як засіб розвитку логічного мислення і виводить з цього принципу зміст навчання.

Великий внесок у розробку принципів навчання зробив К. Д. Ушинський. Він виділяє наступні дидактичні принципи:

- виховуючий характер навчання;
- систематичності, доступності та посильності навчання;
- міцності знань;
- свідомості і активності навчання;

⁶ *Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б.П.Пузанов, Н.П.Коняева, Б.Б.Горскин и др.; Под ред. Б.П.Пузанова. -- М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 272 с.*

- наочності навчання.

Звичайно, що в спеціальній школі загальнодидактичні принципи навчання загальної педагогіки реалізуються з урахуванням особливостей всього навчально-виховного процесу, і, в першу чергу, його корекційної та практичної спрямованості.

Охарактеризуємо основні дидактичні принципи спеціальної школи.

Принцип розвиваючого навчання. Цей принцип спрямований на забезпечення всебічного розвитку особистості дитини. У спеціальній школі такий розвиток особистості учня розуміється як розвиток потенційних розумових і фізичних можливостей дитини в спеціально створених педагогічних умовах.

Для активізації розумового і фізичного розвитку своїх учнів спеціальна школа створює такі умови:

1) Забезпечує протягом досить тривалого пропедевтичного періоду (порівняно з масовою школою) підготовку своїх учнів до засвоєння системи загальноосвітніх і професійно-трудова навичок. З перших днів вступу розумово відсталої дитини до школи через відсутність необхідних навичок вона не здатна до тривалої цілеспрямованої навчальної діяльності. Тому в перші роки навчання корекційно-виховна робота з дитиною є провідною, основною. У дітей виховуються навички поведінки в школі, колективі, а також навички самообслуговування.

2) Використовуючи різні прийоми, в учнів розвивають фонематичний слух, виправляють недоліки вимови, поповнюють і формують елементарні уявлення про навколишній світ, розширюють пасивний і активний словниковий запас.

Дієвим засобом у системі корекційно-виховних заходів, спрямованих на розумовий розвиток дітей, у спеціальній школі є трудове навчання і виховання. Ручна предметна діяльність на ранніх роках навчання більш

конкретна і більш доступна для розуміння передуює включенню розумово відсталого дитини до процесу навчання. Між загальноосвітньої роботою школи та професійно-трудовим навчанням повинен бути тісний взаємозв'язок, який стимулює розумовий і фізичний розвиток учнів.

Принцип виховуючого навчання. Реалізація цього принципу включає кілька напрямків:

- 1) формування світогляду, наукового розуміння світу і його законів;
- 2) виховання моральних якостей особистості, дисциплінованості, активності та працелюбності. Навчальний матеріал сприяє формуванню позитивної спрямованості особистих якостей учня;
- 3) корекція розумового розвитку. Будь-який матеріал може бути вивчений і засвоєний на основі певних індивідуальних розумових можливостей учнів, що відіграє важливу роль в загальному процесі формування особистості школяра, впливає на всі сторони його життя. До коригуючої діяльності вчителя висуваються певні вимоги. На кожному уроці учитель створює умови, що сприяють корекції та розвитку розумової діяльності, прагнучи до узагальнень, формуючи в учнів уявлення про загальну картину світу, що не обмежена підручником і стінами класу. Учитель пов'язує зміст навчання з життям учня, його поведінкою, інтересами, схильностями, потребами;
- 4) кожен урок повинен бути включений до системи корекційно-виховної роботи.

Принцип систематичності і системності в навчанні: світовою цивілізацією накопичений величезний обсяг знань про навколишній світ і місце самої людини в цьому світі, про його взаємодію з навколишнім середовищем. Накопичення цих знань йде за двома напрямками. Один напрямок – це диференціація науки. У традиційно фундаментальних галузях знань (фізика, хімія, математика, біологія та ін.) з'являються нові напрямки, які з часом (здебільшого досить швидко) самі стають новою галуззю знання. Для отримання найбільш повної і адекватної картини того чи іншого явища

або процесу, сучасні дослідники використовують системний підхід, використовуючи досягнення різних галузей знання. Звичайно, номенклатура загальноосвітніх предметів спеціальної школи і об'єм що вивчається не можна порівняти з обсягом знань, умінь і навичок, передбачених Державним стандартом неповної середньої освіти. Проте, це певну система природничих та гуманітарних знань (рідна мова і література, математика, природознавство, географія, історія і т. Д.), А трудове навчання дозволяє використовувати їх на практиці.

Елементи структури навчального процесу: урок, певна стабільна кількість навчальних днів на тиждень, у чверті, році, єдиний для всіх термін навчання в школі – роблять навчальний процес систематичним. Заздалегідь спланована система впливів учителя на учнів у навчальній роботі сприяє вихованню позитивних якостей особистості.

Принцип систематичності охоплює не тільки організацію навчального процесу, але і його зміст. Іноді його називають принципом послідовності в навчанні. Під послідовністю розуміють розташування матеріалу відповідно до вікових можливостей учнів. На цьому принципі побудовано вивчення ряду предметів (наприклад, математики) по концентру, коли учні вивчають якусь тему або розділ послідовно в декількох класах (концентр), при цьому кожний наступний концентр являє навчальний матеріал ширше і глибше порівняно з попереднім (згадайте «зону найближчого розвитку»). Для спеціальної школи це особливо важливо, бо вона є практично єдиним навчальним закладом для своїх вихованців.

Принцип науковості в навчанні. Процес пізнання навколишнього світу складний, суперечливий. Наукове пізнання покликане допомогти перейти від зовнішнього опису явища, предмета до характеристики їх сутності, внутрішньої будови. У результаті наукових знань формується теорія. Розвиток наукових знань йде від менш до більш глибокого розуміння закономірностей навколишнього світу. Наукові знання можуть з різною

глибиною пояснювати світ, не втрачаючи ознак науковості. Системи знань у навчанні та в науці не завжди збігаються. Учні вивчають менш глибоко те, чим володіє сучасна наука. Основні вихідні положення науки, які повинні засвоїти учні, складають головну ланку шкільних знань, а для спеціальної школи, власне, і їх об'єм. Особливості пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів не дозволяють їм опанувати програму загальноосвітньої неповної, а тим більш повної середньої школи. Багаторічна практика роботи спеціальної школи дозволила визначити той оптимальний мінімум загальноосвітніх предметів та їх зміст, який формує наукові (на найелементарнішому рівні) уявлення учнів про навколишній світ. Проте навіть на найперших етапах оволодіння науковими поняттями педагогу дуже важливо не допустити спрощення і примітивізму у процесі викладання навчального матеріалу.

Принцип доступності. Цей принцип нерозривно пов'язаний із попереднім (принципом науковості). Його реалізація в спеціальній школі потребує особливої уваги, бо не виправдане спрощення наукових знань, орієнтоване на особливості інтелектуального розвитку та пізнавальної діяльності учнів, може призвести, як вже було наголошено, до примітивізації процесу навчання.

Доступність в засвоєнні знань, формуванні вмінь і навичок передбачає врахування рівня розвитку школярів, їх особистого досвіду, тих знань, умінь і навичок, якими володіє учень. Звичайно, що у розумово відсталого учня обсяг знань про навколишній світ значно відрізняється від обсягу знань, тієї дитини яка нормально розвивається, як в кількісному, так і в якісному відношенні, тому в спеціальній школі зв'язок змісту нових знань з наявними особливо важливий.

Новий зміст може включати звичні, незвичні або зовсім незнайомі учням міркування, доведення та операції мислення. Доступність навчання залежить від того, наскільки вчитель зуміє пов'язати засвоєння нових знань з

особливостями мислення розумово відсталого школяра. Труднощі, що виникають у тих випадках, коли новий зміст вимагає нових операцій мислення, нових, незвичних для учня способів міркування, практичних дій, наприклад, нових математичних розрахунків, використання раніше отриманих знань у новій ситуації, практичного використання нових знань, умінь, навичок.

Положення Л. С. Виготського про зону найближчого і зону актуального розвитку дитини у навчальному процесі дозволяє припустити, що навчання повинно впливати на розвиток розумово відсталого дитини. Навчальний процес може бути побудований на механізмах мислення, які ще повністю не сформувалися, але достатні для засвоєння нового змісту. У цих умовах буде інтенсивно формуватися більш високий інтелектуальний рівень учнів, стає доступним більш складний зміст. Дослідження Н. А. Менчинської, Є. Н. Кабанова-Меллер, А. А. Люблінської показали, що спираючись на механізми пізнавальної діяльності що ще не є дозрілими але розвиваються, значно прискорюється розвиток школярів і підвищується результативність навчання.

Цей принцип передбачає також необхідність комплексного підходу до розумового, морального, естетичного, трудового виховання та фізичного розвитку школярів. Іноді при вивченні матеріалу школярам потрібно більше переживати, ніж запам'ятовувати (наприклад, при читанні деяких літературних творів), або, навпаки, ґрунтовно запам'ятовувати послідовність робочих операцій (наприклад, на уроці праці) і не проявляти непотрібних емоцій.

Принцип наочності навчання. З накопиченням людством знань, появою книг, розвитком виробництва більш складний зміст значно ускладнюється. Цей зміст, що виражений в знаковій формі (словах), учням потрібно співвіднести з уявленням про реальне життя (в чуттєвих образах). Без такого співвіднесення знання залишається мертвим. Особливо це актуально для розумово відсталого дитини, у якого майже не розвинене абстрактне мислення.

У XVII ст. Я. А. Коменський обґрунтував принцип наочності як основу успішності навчання. І. Г. Песталоцці перетворив наочність на основний засіб навчання. Значним кроком вперед в розробці цієї проблеми є наукові та навчальні книги К.Д.Ушинського. Він дав більш повне психологічне обґрунтування принципу наочності.

У сучасній педагогіці під наочностю розуміємо організацію чуттєвого пізнання учня. Чуттєве пізнання як відображення навколишньої дійсності у відчуттях, сприйнятті, уявленнях, конкретно-образному мисленні може мати у розвитку учня самостійне значення або бути засобом формування абстракцій. Чуттєві образи розглядаються як засіб, що сприяє засвоєнню понять, законів, правил, теорії.

У складному процесі переходу думки від конкретного до абстрактного чуттєві образи займають різне місце в залежності від навчальної задачі. Організуючи навчальний процес, учитель повинен розуміти, що опора на чуттєве пізнання учнів, на їхні уявлення, на їх особистий досвід - одна з головних умов успішності навчання.

Використання наочності є найважливішою зі сторін організації чуттєвого пізнання в навчальному процесі. Образи реальних предметів, явищ, властивостей, процесів можна подати у вигляді натуральних об'єктів чи зображень на картині, малюнку, схемі, діаграмі, продемонструвати, показати муляж, фотографії, фільм тощо.

У сучасній спеціальній школі все більшого значення набувають технічні засоби навчання (ТЗО), особливо найсучасніші - персональні калькулятори і комп'ютери. Використовуються такі технічні засоби, як кіно, телебачення, діапроектори, кодоскопи тощо, які по суті можуть передати будь-яку ситуацію, епізод, показати зв'язки, залежності, будова об'єктів та ін. Усе більшого значення в навчальному процесі посідають кіно і телебачення, бо зближують навчальний матеріал з уявленнями про найрізноманітніші боки життя, про минуле та сьогодення, зовнішнє внутрішнє, близьке і далеке,

знайоме і невідоме. Учителю потрібно вміти використовувати ці технічні засоби.

При використанні наочності важлива не тільки і, можливо, не стільки технічна оснащеність, скільки адекватна методика використання ТЗН у навчальному процесі. Наочність є засобом для створення нових і відтворення вже існуючих чуттєвих образів у свідомості учня.

Усі наочні приладдя залежно від способу сенсорного впливу і сприйняття учнями класифікуються на кілька груп.

До першої групи належать реальні, або натуральні, предмети, явища, які можна використовувати в навчально-виховному процесі (наприклад, мінерали, рослини, невеликі тварини: кролик, білка; комахи). Не всі предмети, явища навколишнього світу можемо віднести до навчальних наочних приладь та засобів. Натуральний предмет стає засобом наочності, якщо, по-перше, ізолюється від реальних умов свого буття (птах в клітці), по-друге, використовується для реалізації дидактичної і виховної мети. Перевага цієї групи наочних засобів у тому, що вони зближують теоретичні знання із життям.

До другої групи наочних засобів відносяться площинні зображення (картини, малюнки та ін.) і моделі (також реальні) предметів, явищ. У спеціальній школі на уроці дуже часто використовуються засоби цієї групи. Їх перевага в тому, що вони можуть замінити реальні предмети, які часто показати в класі важко або неможливо (наприклад, великих або вимерлих тварин, історичні епізоди, природні зони та ін.).

До третьої групи належать схематичні і символічні наочні засоби, які представляють собою схеми, креслення, карти, символи і т. п. Вони використовуються для кращого розуміння та засвоєння математичних, граматичних, фізичних, історичних, географічних та інших закономірностей, теоретичних положень. Наприклад, учню важко було б зрозуміти геометричні докази, якби не використовувалися креслення, схеми, моделі

фігур. Також неможливо уявити вивчення географії без карт, глобусів, схем. Всебічне використання принципу наочності навчання передбачає не тільки опору на наочні посібники, але й керівництво, управління всіма сторонами чуттєвого пізнання учнів⁷.

В сучасних умовах дотримання принципу наочності пред'являє до вчителя такі вимоги:

- розуміти необхідність чуттєвих образів в процесі вивчення навчального матеріалу;
- визначати характер використання чуттєвих образів на уроці як самостійну сторону в розвитку учнів або як засіб формування абстракцій;
- за допомогою яких наочних приладь або технічних засобів формувати і вчити відтворювати на уроці чуттєві образи;
- стимулювати пізнавальну діяльність учня в уявленні реальних предметів, явищ навколишньої дійсності;
- добре розуміти, яку сукупність предметів, явищ характеризує навчальний матеріал, і створювати умови для того, щоб учні отримували уявлення про ці предмети;
- адекватно поєднувати наочність зі словом для формування на основі наочно-образного і наочно-дієвого мислення елементів абстрактного мислення.

Принцип свідомості і активності в навчанні. Знання повинні бути усвідомлені учнем, а для цього необхідно мати високу пізнавальну активність. Інакше матеріал швидко забувається, стає епізодом у житті учня. Цей принцип передбачає формування в учнів:

- 1) свідомого розуміння навчального матеріалу;
- 2) свідомого ставлення до навчальних занять;

⁷ *Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б.П.Пузанов, Н.П.Коняева, Б.Б.Горский и др.; Под ред. Б.П.Пузанова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 272 с.*

3) пізнавальної активності.

Реалізація принципу свідомості і активності починається з постановки пізнавальних завдань і проблемних навчальних ситуацій. Найчастіше учні не можуть запам'ятати зміст, бо не сприймають навчальне завдання як проблемну ситуацію, яку потрібно вирішити. Вони не аналізують задачу, а запам'ятовують зі слів учителя, що потрібно зробити. Необхідно допомогти дітям усвідомити завдання, а потім визначити вихідні дані, які забезпечують пошук рішення.

Іноді учні не можуть поєднати пізнавальну задачу з наявними знаннями і запам'ятовують неусвідомлено, механічно. У цьому випадку потрібно показати їм доступну і зрозумілу форму міркування, доказів, пояснень.

Іноді учні, знаючи фактичний матеріал, не можуть опанувати логіку міркування за підручником або пояснення вчителя. Тоді вони намагаються запам'ятати приклади і в майже не зосереджуються на теорії. Свідоме ставлення до вчення передбачає насамперед розвиток в учнів пізнавальних інтересів.

У спеціальній школі, особливо в молодших класах, активність і свідомість в навчанні формуються в учнів тільки завдяки професійним навичкам вчителя. У старших класах свідомість в навчанні виявляються, як правило, на уроках професійно-трудового навчання та тих загальноосвітніх предметів, які безпосередньо використовуються у професійно-трудовій підготовці. Це пов'язано в основному з тим, що основна маса учнів починає усвідомлювати важливість отримання навіть найпростішої професії для подальшої адаптації в суспільстві.

Реалізація принципу свідомого і активного засвоєння знань у спеціальній школі висуває перед вчителем-олігофренопедагогом низку вимог. Йому слід:

- створювати умови для формування розумових дій, розумових операцій, що сприятимуть усвідомленому сприйняттю матеріалу;

- вивчати мотиви навчання і передбачати фактори, які сприятливо впливають на позитивне ставлення до навчальних занять, учителів, товаришів;
- у процесі підготовки і проведення навчальних занять спеціально планувати засоби і методи підвищення пізнавальної активності, формування стійкої уваги, працездатності.

Принцип міцності засвоєння знань. Одне з найважливіших завдань навчання в спеціальній школі полягає в тому, щоб певний мінімум знань, умінь і навичок окреслений програмою, був міцно і надовго засвоєний учнями. Окрім того, цей мінімум повинен стати надалі базою, на якій вони зможуть формувати або за допомогою якої будуть поглиблювати професійно-трудова вміння і навички, необхідні для успішної соціальної реабілітації та адаптації у самостійному житті.

Спиратися на психологічні особливості пам'яті - одна з умов досягнення гарних результатів в навчанні. Здавна в практиці навчання використовуються різні прийоми і способи запам'ятовування і збереження в пам'яті вивченого матеріалу, найдавніший з яких, напевно, повторення. Відтворюючи вивчений раніше матеріал, учень отримує інформацію про те, що він пам'ятає і що забув. Однак повторення в спеціальній школі в зв'язку з особливостями пам'яті розумово відсталого дитини має свої особливості. У першу чергу (і це торкається, всіх навчальних предметів), воно повинно бути різноманітним за формою. На важливість цієї проблеми для допоміжної школи неодноразово звертав увагу Х. С. Замский.

Міцність засвоєння навчального матеріалу залежить від багатьох факторів: науковості і систематичності пояснення, осмисленості розуміння, пізнавальної активності учнів, мотивації навчання, якості навчальних книг, майстерності вчителя. До навчального процесу, побудованому відповідно до цього принципу, висувуються такі вимоги:

1) Виділення головної думки в цьому навчальному матеріалі. Пояснення на уроці, закріплення, повторення, практичні роботи, які мають певний обсяг матеріалу, що складається з теоретичних положень та суми фактів, описів, роз'яснень. Теоретична частина, в свою чергу, складається зі глибоких, другорядних або додаткових відомостей. Фактична частина також неоднорідна за структурою: одні факти відомі учням, зустрічаються у повсякденному житті; інші є новими, раніше невідомими дітям; треті виникають в результаті спостереження та екскурсій. Фактичний матеріал може мати різний ступінь узагальненості, бути більш конкретним або більш абстрактним.

Така ж ситуація виникає, якщо формуються вміння або навички. Розумові й практичні дії, що здійснюються учнями, мають різну значущість у цьому процесі. Деякі можна виконати, лише згадавши теорію; інші мають більш механічний характер; деякі вимагають попередньої підготовки; інші – виконуються одразу. Потрібно знайти головну думку, головне положення у матеріалі уроку. Вони визначають увесь шлях пояснення та засвоєння знань. Якщо учні розуміють головні положення, вони глибше і легше засвоюють весь зміст уроку.

При формуванні умінь і навичок теж потрібно визначити основні операції, від яких залежить структура навички. Навчальний матеріал не можна ділити на рівнозначні, однорідні порції, які одна за одною засвоюють школярі. Виділення головного положення та залежних від нього частин забезпечує продуктивне засвоєння всього матеріалу.

2) Потрібно добре уявляти те коло теоретичних відомостей і фактів, які групуються, об'єднуються на основі головної думки. Головне положення зберігається в пам'яті на тривалий час, якщо воно займає певне місце у системі знань, умінь і навичок. Учні добре розуміють ті факти, події, явища, які характеризуються на основі головних думок.

3) Знання, вміння, навички стають міцними, якщо учень застосовує їх у своєму житті, у практичній діяльності. Тому пов'язати знання, вміння та навички з практикою – значить забезпечити на тривалий час їх збереження у пам'яті і створити позитивні умови для відтворення матеріалу. Важливо розкрити перед школярами практичне значення знань, які вони отримують, показати ті сторони життя, в яких їх можна використати на практиці.

Принцип індивідуалізації навчання. Класно-урочна форма організації навчальних занять передбачає спільну, колективну навчальну діяльність. Групові форми засвоєння матеріалу засновані на загальних психолого-педагогічних та вікових особливостях розвитку дітей. Потрібно знати загальні особливості мислення, уваги, пам'яті, волі, почуттів та інших властивостей того чи іншого контингенту учнів, щоб пояснити нове і бути впевненим, що школярі спроможні зрозуміти і засвоїти зміст уроку.

Однак учень, крім загальних має і індивідуальні властивості, він мислить, переживає, працює відповідно до своїх особистих рис характеру, темпераменту, розуму. Психофізичні причини аномального розвитку ще більш поглиблюють індивідуальні особливості особистості. Ось чому індивідуалізація навчання у спеціальній школі набуває особливої важливості.

Принцип диференційованого підходу навчання. В олігофренопедагогіці цей принцип реалізується двох напрямках.

По-перше, диференційований підхід до змісту освіти залежності від соціально-економічних, географічних, історичних, етнічних та інших умов регіону. Наприклад, зміст професійно-трудової підготовки у місті та сільській місцевості, буде різним. Такий підхід, з одного боку, дозволяє краще використовувати індивідуальні особливості та можливості учнів, а з іншого боку, найбільш адекватно використовувати їх професійно-трудова підготовку на промисловості або у сільському господарстві.

По-друге, поділ класу на декілька груп за здібностями і рівнями здатності навчатися. Зазвичай таких груп буває три: сильна, середня і слабка.

До 60-х років спеціальній школі виділялася ще й четверта група, якій навчалися діти, які стійко не засвоювали програму спеціальної школи, незважаючи на всі види та обсяги індивідуальної допомоги. У цьому випадку виникало питання про діагностування у цієї дитини більш глибокого ступеня розумової відсталості (імбецильності) і переведенні її на індивідуальну форму навчання умовах сім'ї або улаштування в спеціальну установу закритого типу системи соціального захисту. За інструкціями, що діяли в цей час, які визначали принципи комплектування допоміжної школи, діти із діагнозом «розумова відсталість в ступені імбецильності» вважалися нездібними і не могли перебувати в допоміжній школі. Наприкінці 60-х років так звані класи «імбецильності» були розформовані.

Спираючись на вищезазначене, можна ще раз окреслити основні дидактичні принципи спеціальної корекційної школи:

- навчання повинно всебічно розвивати особистість кожного учня – принцип розвивального навчання;
- навчання повинно бути виховуючим – принцип виховуючого навчання;
- навчання повинно бути систематичним і системним – принцип систематичності і системності навчання;
- усі знання, що повідомляються в школі, повинні бути лише науковими – принцип науковості навчання;
- навчання будується з урахуванням вікових особливостей дітей та доступності для них навчального матеріалу – принцип доступності навчання;
- в навчанні повинна широко використовуватися наочність – принцип наочності навчання;
- навчання повинно ґрунтуватися на свідомості і активності учнів – принцип свідомості і активності навчання;
- навчання повинно забезпечувати міцність засвоєння знань, умінь і навичок – принцип міцності засвоєння;

- навчання забезпечує індивідуальний підхід до дитини при колективних формах навчання – принцип індивідуалізації навчання;
- увесь навчально-виховний процес у спеціальній школі будується із урахуванням психофізичних особливостей учнів, які ще більш індивідуалізують особистість учня. В умовах класно-урочної системи (навіть при наповнюваності класу в 12-16 осіб індивідуалізація навчання із урахуванням усіх індивідуальних особливостей кожного учня практично неможлива. У цьому випадку на допомогу приходить принцип диференційованого підходу до навчання, на основі якого виділяються групи учнів за рівнем засвоєння навчального матеріалу.

Говорячи про основні дидактичні принципи спеціальної школи для дітей із порушенням інтелектуального розвитку, необхідно відзначити практичну і корекційну спрямованість усього навчально-виховного процесу. Учні спеціальної школи, як правило, мають соматичні порушення, порушення моторики, насилу оволодівають складними цілеспрямованими рухами, в більшості випадків ослаблене загальне здоров'я. Усе це певною мірою може бути скоригировано шляхом проведення системи педагогічних, лікувально-оздоровчих та санітарно-гігієнічних заходів. До них відносяться:

- фізичні вправи, адаптовані до особливостей фізичного розвитку розумово відсталого дитини;
- включення учнів в посильну фізичну працю в побуті та в шкільних майстернях, та сільському господарстві, та на виробництві;
- організація різного роду лікувальних і оздоровчих заходів (медикаментозне лікування, фізіотерапія, літні оздоровчі табори, тощо);
- неухильне дотримання певного режиму життя дитини (правильне чергування праці та відпочинку; відповідне харчування);
- виконання санітарно-гігієнічних вимог у школі та сім'ї.

Провідна роль у всьому навчально-виховному процесі спеціальної школи протягом усього періоду навчання належить вчителю і педагогічному

колективу. У деяких школах (особливо старших класах і інтернатах) використовуються деякі елементи учнівського самоврядування (організація чергувань по школі, спальному корпусу, їдальні, кухні тощо).

Визначення і класифікація методів навчання

Методи навчання можна розглядати з погляду дидактики (розділу педагогіки) більш-менш узагальнено, а також методики певної навчальної дисципліни окремих розділів тем окремих уроків або певної частини уроку.⁸

Методи навчання, які використовуються на окремому уроці або на частині уроку набувають деталізації. Метод, у цьому випадку розпадається на ряд прийомів. Прийом – це деталь, частина методу, окремі операції мислення, моменти процесу засвоєння знань, формування вмінь і навичок. Прийом не має самостійної навчальної задачі, а підкоряється тій задачі, яка виконується за допомогою даного методу. Наприклад у I класі додавання у межах першого десятка є навчальним завданням, яке досягається певним методом (наприклад поясненням). Операції рахунку (уміння розділити число на складові його одиниці на основі знання складу числа, прораховування по одиницях тощо) є прийомами мислення, які формуються у дітей відповідними прийомами викладання. Однакові прийоми навчання можуть бути використані у різних методах. І, навпаки, один і той же метод у різних вчителів може включати різні прийоми. Метод складається з прийомів, але не є їх сукупністю. Метод у навчанні – самостійна структурна одиниця. Він завжди підпорядкований певній меті, вирішує поставлене навчальне завдання, що веде до засвоєння певного змісту, призводить до планованого результату.

⁸ Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б.П.Пузанов, Н.П.Коняева, Б.Б.Горский и др.; Под ред. Б.П.Пузанова
 . -- М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 272 с.

Сукупність методів навчання – це шлях пізнання навколишньої дійсності, яка пропонується дітям. Шлях, який визначає характер розумового розвитку, реалізує можливості засвоєння знань, формує риси особистості учня.

Найбільш проста класифікація методів навчання – за методами роботи вчителя і учня.

До першої групи належать способи викладання: розповідь, бесіда, опис, пояснення учителем та інші при яких основна роль належить вчителю. Уцьому випадку завдання учня зводиться до того, щоб йти за логікою міркування, зрозуміти матеріал, що викладається, запам'ятати його і потім зуміти відтворити.

До другої групи належать способи вчення: вправи, самостійні, лабораторні та практичні роботи, контрольні роботи.

Існує багато інших класифікацій методів навчання. Так в основу класифікації запропонованої І. Я. Лернером і М. Н. Скаткіним покладена внутрішня характеристика розумової діяльності учнів. Б. П. Єсіпов класифікує методи навчання, взявши за основу виконувану навчальну задачу на певних типах уроків. Наприклад, навчальна задача при викладанні знань учителем виконується методами розповіді, пояснення, бесіди, демонстрації наочних матеріалів; навчальна задача, пов'язана з формуванням в учнів навичок і вмінь, вимагає методу вправ та практичних робіт; при перевірці знань умінь і навичок учнів проводяться поточні спостереження, усне опитування, письмові та практичні контрольні роботи.

На даний час у педагогіці поширена класифікація, яка поділяє всі методи навчання на три групи; словесні, наочні і практичні. Основою такого підрозділу є характер пізнавальної діяльності, переважного джерела отримання знань.

Найбільш поширеними словесними (усними, вербальними) методами викладу навчального матеріалу є: розповідь, опис, пояснення та бесіда. Живе

слово вчителя, присутнє в оповіданні чи розмові, розвиває мислення і мову учнів, є основною формою спілкування вчителя з учнями. Слово вчителя служить для учнів зразком усного мовлення, збагачує їх власну мову, розширює їх понятійний апарат і активний словниковий запас, поглиблює розуміння мови оточуючих, викликає інтерес до навчального матеріалу, робить цей матеріал доступним для розуміння учнів.

У зв'язку з цим до усного викладання учителем навчального матеріалу висувається низка вимог, як з боку змісту, так і з боку форми викладу:

- навчальний матеріал, який викладається учителем, повинен бути перш за все науково достовірним;
- навчальний матеріал повинен бути викладений у певній системі і послідовності;
- виклад навчального матеріалу учителем вимагає чіткості, ясності та наукової простоти, щоб бути зрозумілим і доступним розумово відсталим учням;
- матеріал, який викладається учителем, повинен бути близьким і цікавим для учнів; таким викладення буде в тому випадку, якщо вчитель наводить приклади з навколишнього життя, побуту, трудової діяльності;
- усний виклад учителя повинен поєднуватися з демонстрацією наочних матеріалів, графічними та ілюстративними роботами, закріплюватися постійними повтореннями, самостійними роботами і вправами спрямованими на розвиток активності учнів;
- виклад вчителя має бути цілісним закінченим і пізнавально цінним.

Серед учнів спеціальної школи (особливо серед учнів молодших класів) велика кількість дітей з різними дефектами мови. І хоча над виправленням цих дефектів працює фахівець-логопед проте це не применшує ролі вчителя. Кожному вчителю необхідно працювати над виразністю своєї мови. Не можна бути хорошим учителем спеціальної школи, якщо не вмієш виразно читати і розповідати, виразно говорити. Своєю інтонацією учитель

показує своєрідність прочитаного твору і робить його доступнішим для розуміння учнів.⁹

Засвоєння навчального матеріалу залежить від темпу мовлення учителя. Якщо викладення матеріалу учителем проводиться у швидкому темпі – то думка дитини не встигає за промовою вчителя. Увага швидко знижується, працездатність падає. Учень перестає слухати і чути, випадає з роботи.

Темп мови вчителя має велике значення протягом усіх років навчання у спеціальній школі, але абсолютно виняткове значення він набуває на заняттях в молодших класах. Спокійна, рівна, але не позбавлена емоційного забарвлення мова вчителя дає великий педагогічний ефект. Мова вчителя повинна бути проста, в структурована, зрозуміла учням і небагатослівна. Тому вчителю необхідно проводити спеціальну обробку тексту підручника з метою найбільш повної його адаптації до індивідуальних особливостей учнів даного класу.

Мова вчителя спеціальної школи повинна бути логічно правильною. Правильна побудова кожної фрази, послідовність викладу, усебічний, але короткий ясний опис досліджуваного предмета чи явища – це обов'язкова вимога до мови вчителя, бо в умовах спеціальної школи вона є ще й засобом корекції мислення розумово відсталих учнів.

Одним з основних методів навчання в спеціальній школі є *розповідь* - форма викладу навчального матеріалу, що є словесним описом подій, фактів, процесів, явищ у природі і суспільстві, в житті окремої людини або групи людей. В оповіданні подаються відомості про наукові відкриття, біографії письменників, поетів, історичні події, описується життя тварин і рослин тощо.

⁹ *Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б.П.Пузанов, Н.П.Коняева, Б.Б.Горский и др.; Под ред. Б.П.Пузанова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 272 с.*

Метод розповіді зручний для повідомлення вражень про екскурсії, переглянуті кінофільми прочитані книги.

До розповіді в спеціальній школі висуваються такі вимоги.

- Визначеність теми і змісту. Розповідь завжди запам'ятовується краще і засвоюється легше, якщо відомості, факти, події, приклади тощо, об'єднуються однією спільною темою, єдиним завданням яке розкривається послідовно і систематично.

- Емоційність. Зв'язок розповіді з особистим досвідом учня з місцевими умовами і подіями робить його цікавим і більш доступним для розуміння розумово відсталих школярів, викликає співпереживання і пробуджує почуття. Учитель готує свою розповідь, враховуючи конкретну ситуацію і психологічні особливості учнів.

- Чіткість структури. Розповідь учителя повинна мати чітку структуру: початок, розвиток подій, кульмінація, фінал.

Як метод, розповідь використовується на різних етапах уроку. Перш за все для повідомлення нових знань в тих випадках, коли матеріал не вимагає теоретичного доведення. Він може бути і засобом повідомлення додаткових знань.

Розповідь може займати на уроці самостійне місце, а може бути включена до процесу пояснення на різних його етапах. На початку уроку вона підготовлює учнів до засвоєння нового матеріалу. У цьому випадку в своїй розповіді вчитель систематизує і узагальнює знання з даної теми що отримані учнями раніше.

Якщо розповідь є основним методом повідомлення нових знань, то їй приділяється основна частина уроку. Наприкінці уроку розповідь учителя узагальнює вивчене (у тому випадку, коли учні не зможуть зробити цього самостійно).

Пояснення – метод оволодіння теоретичним навчальним матеріалом. Головна особливість цього методу - теоретичні докази, які допускають:

- постановку пізнавальної задачі яку можна вирішити на основі досягнутого рівня знань і розвитку учнів;
- строгий ретельний підбір фактичного матеріалу;
- певну форму міркування: аналіз і синтез спостереження і висновки індукція (на основі конкретних фактів робиться висновок) дедукція (на основі раніше вивчених загальних положень формулюється більш конкретне правило, положення);
- використання ілюстративного матеріалу (картин малюнків схеми та ін.);
- формулювання висновків;
- включення додаткових моментів що потребують роз'яснювання які бувають необхідні в зв'язку з конкретною ситуацією навчання. Вчителю необхідно передбачати можливі труднощі і готувати різні варіанти роботи (наприклад для слабких учнів доведеться викласти якусь частину розповіді використовуючи уявлення, більш доступні їм).

Суттєвою ланкою пояснення є отримання зворотного зв'язку яке реалізується шляхом постановки питань, що спонукає учнів до висловлення свого розуміння важких місць («Маша як ти зрозуміла те, що я зараз сказала?»), пропозиції виконати окремі розумові або практичні дії («А тепер запишіть те що я зараз сказала»). Зворотній зв'язок, контакт із класом у процесі пояснення допомагають вчителю удосконалювати пояснення, безпосередньо по ходу уроку вносити необхідні поправки і коригування.

Бесіда як метод навчання – це форма «питання-відповідь» оволодіння навчальним матеріалом.

Головна вимога до використання цього методу – чітка система продуманих запитань і передбачуваних відповідей учнів. Запитання (головні, другорядні і додаткові) повинні бути взаємопов'язані, підпорядковані основній ідеї, поставлені так, щоб учні розуміли предмет розмови.

Проблемі значення питання і вимог до питання вчителя в спеціальній школі велику увагу приділяли в своїх роботах А. Н. Граборов Н. Ф. Кузьміна-Сиромятникова та інші дослідники.

Мистецтво правильно ставити питання – це перш за все, уміння подумки виділити конкретний зміст і зосередити на ньому увагу школярів. Ставлячи запитання, потрібно уявляти можливі варіанти відповідей учнів. Припускаючи, що вони можуть бути неправильними, учитель заздалегідь готує ряд допоміжних додаткових запитань, які у собі мають певні елементи конструкції відповіді, якими міг би скористатися учень. Питання має ставитися перед класом, а не задаватися одному учню. Дотримуватися цього простого правила, в спеціальній школі особливо необхідно. Учні класу включаються в роботу лише тоді, коли вони знають що кожен з них може бути викликаний учителем для відповіді. Звернення із запитанням до одного учня знімає завдання з решти учнів класу.

Кожне питання має бути точно, чітко і правильно сформульоване і зрозуміле учням. Точне і правильне формулювання питання передбачає отримання від учня тільки однієї, але досить вичерпної відповіді. Питання не повинне бути багатослівним, наприклад, містить два і більше питальних слова («де», «коли» тощо). Також не можна задавати поспіль кілька запитань. Питання повинні відрізнятися за своїм змістом. Одні з них можуть бути предметними («Хто читає книгу?») Інші спрямовані на з'ясування дії предмета, якості часу, дії, а також просторових або причинно-наслідкових відносин.

Рівень складності запитань, що задаються розумово відсталим дітям, повинен бути різним. Тимчасові, просторові, причинно-наслідкові відносини сприймаються ними дуже важко, отже, питання, які будуть спрямовані на виявлення цих відносин, потребують від вчителя особливої уваги.

Усебічне вивчення того чи іншого предмета або явища вимагає різних за своїм змістом запитань. У спеціальній школі їх кількість буде завжди

більшою, ніж у масовій школі. Форма і складність запитання залежать від вікових та інтелектуальних особливостей дітей. Використання різного формулювання запитання дозволяє варіювати вправи для повторення і поглиблювати знання учня про предмет або явище.

Ставлечі запитання, не слід зводити завдання до тренування або «натаскування» учнів. Завдання полягає в тому, щоб, наскільки це можливо, розвивати логіку мислення учнів. Правильно сформульовані запитання є передусім стимулом, щоскерує увагу і мислення дитини на певний об'єкт про зв'язки, властивості, дії якого він повинен розповісти.

Індивідуалізація в навчанні розумово відсталих дітей вимагає індивідуалізації і в постановці запитань, як за формою відповіді, так і за його змістом. Наприклад, учню з досить вираженими дефектами мови, необхідно поставити запитання таким чином, щоб він зміг оформити відповідь на нього якомога коротше, або ж відповісти, показавши картинку предмет, тощо. Вимога до індивідуалізації питання ні в якій мірі не суперечить вимозі задавати питання фронтально всьому класу. Індивідуалізація в даному випадку буде проявлятися у виборі учня для відповіді та індивідуальній оцінці.

Запитання можуть бути задані не тільки в усній, а й у письмовій формі, що дозволить працювати над розвитком не тільки усної, але й письмової мови учнів. Наприклад, до уроку, на якому вчитель ставить мету повторити і закріпити пройдене, він готує ряд запитань, пов'язаних між собою спільною темою. Запитання вчителя значною мірою зумовлює відповідь учня, воно є лексичної підказкою, але в умовах спеціальної школи, навіть правильно сформульоване запитання вчителя не завжди визначає наперед правильність відповіді учня. Учитель повинен дуже уважно ставитися до відповіді учнів і не залишати без виправлення жодної допущеної помилки або неточності.

Розумово відсталі діти часто готові обмежитися однослівними відповідями стверджувального чи заперечувального характеру. Необхідно,

щоб учень відповідав розгорнутої фразою з використанням лексики запитання. Завдання вчителя полягає в тому, щоб навчити дитину вести бесіду правильно будувати своє повідомлення або розповідь вичерпно, докладно відповідати на поставлене запитання.

Робота учнів з підручником книгою є одним з дієвих методів оволодіння навчальним матеріалом. Уміння та навички роботи з книгою що сформовані в школі, зберігаються на все життя.

Основна увага при використанні цього методу навчання приділяється таким вимогам:

- кожен учень повинен мати книгу, уміти знаходити те місце, яке вивчається;
- учитель повинен дати короткий і чіткий інструктаж з виконання завдання (знайти абзац, прочитати, вказати тему, питання, завдання, правила, тощо). У спеціальній школі необхідно перевірити правильність засвоєння отриманої інструкції. Не можна обмежуватися тільки вказівкою на сторінку, на якій знаходиться навчальна стаття, правила й ін.
- учні повинні чітко уявляти собі характер роботи: який матеріал потрібно відтворити яка послідовність навчальних операцій тощо;
- учні повинні знаходити головне в процесі роботи з книгою опорні пункти, не намагаючись запам'ятати все підряд.

Використання *методу демонстрації* дозволяє проводити роботу із розвитку в учнів кола елементарних уявлень і ставити своїм завданням із одного боку, збагачення та систематизацію наявного у дітей досвіду, а з іншого – навчати спостерігати предмети та явища, виділяти в них головні риси, порівнювати, узагальнювати, встановлювати своє ставлення до об'єкта. Демонстрація об'єкта може випереджати або завершувати оволодіння учнями навчального матеріалу.

Перші демонстрації, з якими вчитель звертається до учнів, – це демонстрації натуральних об'єктів, які сприятимуть розвитку уявлень і понять учнів про навколишній світ. Увагу дітей слід звертати не лише на

нові, незнайомі їм об'єкти, але і на об'єкти досить добре відомі. В останньому випадку використовується метод спостереження, яке передує вивченню об'єкта. Пропонуючи дитині певну послідовність вивчення об'єкта, ми сприяємо розвитку в учня мислення (наприклад логічного).

Робота з розвитку кола елементарних уявлень на основі дослідження об'єкта значно збагачує чуттєвий досвід розумово відсталих учнів, дає конкретний матеріал для розвитку і корекції мовлення учнів. Важливо, щоб учні не починали говорити раніше, ніж у них виникне яскраве різнобічне уявлення про предмет, який досліджується. Тому зв'язна передача вражень відкладається на пізніший момент уроку. Тоді учням можна задати запитання що нагадують і систематизують знання.

Від демонстрації натуральних об'єктів потрібно переходити до демонстрації моделей. Спочатку це зменшені копії натуральних речей – іграшки. Демонстрацію натуральних об'єктів та їх моделей краще проводити одночасно. Таким чином, у дитини поступово формується вміння порівнювати і співвідносити натуральний об'єкт з його моделлю.

Поступово відбувається перехід від роботи з окремими предметами до роботи з групою предметів. Тут важливо встановити залежність між елементами спостережуваного об'єкта і просторовими відносинами, що виражаються словами «попереду», «позаду», «зліва», «зверху» тощо.

На даний час в школах широко використовуються різні технічні засоби навчання, за допомогою яких можна переглядати кіно- і діафільми, слайди тощо. Така демонстрація активізує розумову діяльність учнів служить додатковим джерелом інформації. Однак, необхідно пам'ятати, що учні часто захоплюються сюжетом, зовнішньою фабулою, описової стороною і втрачають зв'язок з досліджуваними поняттями. Тому при аналізі вражень і формуванні уявлень і понять, головну увагу потрібно приділяти тому, наскільки ці враження пов'язані з теоретичними положеннями уроку.

Спостереження та лабораторні роботи. Основна мета лабораторних робіт у спеціальній школі - це розвиток навичок самостійної роботи учнів та їх спостережливості. Форми застосування лабораторних робіт можуть бути досить різноманітними. Перші лабораторні роботи проходять на базі спостережень. У процесі цих спостережень школярі накопичують певний фактичний матеріал, що дозволяє робити логічно обгрунтовані висновки, а також можливість підтвердження сформульованих учителем правил, положень.

Експерсії - це досить поширений метод навчання в спеціальній школі. Цінність їх полягає в тому, що діти вчаться спостерігати натуральні об'єкти в реальних природних умовах. Експерсії мають загальноосвітнє і спеціальне навчальне значення.

Відвідуючи виробництво, сільськогосподарські ферми, перебуваючи на природі діти отримують, в одних випадках, загальні враження, в інших, перед ними висувається конкретне навчальне завдання, пов'язане з вивченням певних виробничих процесів або природних явищ. Будь-який вид експерсії у спеціальній школі вимагає ретельної організаційної підготовки.

Тема 1.3. Зв'язок з іншими науками

Оскільки в основі розумової відсталості лежить органічне ураження центральної нервової системи, дошкільна олігофренопедагогіка повинна використовувати дані клінічного вивчення дітей, в якому беруть участь лікарі-психоневрологи, невропатологи, фізіологи, генетики. Знання закономірностей генезу, психіки в нормі дає можливість краще розібратися у своєрідності психічного розвитку розумово відсталої дитини, в тому впливі, який чинить на хід психічного розвитку поразка чи недорозвинення мозку. Зіставлення даних, отриманих у процесі вивчення розумово відсталої дитини, з даними загальної та дитячої психології дозволяє стверджувати, що

розумовий розвиток дітей-олігофренів при всій її своєрідності перебігає за тими же основними закономірностями, що і розвиток нормальної дитини. До таких основних закономірностей слід віднести залежність розвитку психіки дитини від її навчання і виховання дорослими.

Отже, результати клінічного вивчення аномального розвитку дитини включають в себе дані фізіології, генетики, психіатрії, невропатології. Використовуючи дані цих наук, клінічне вивчення розумово відсталої дитини виявляє своєрідну структуру дефекту, розкриває патогенетичні і патофізіологічні механізми, що лежать в його основі.

Наука олігофренопедагогіка спирається також на ті знання про закономірності функціонування людської психіки, які дає загальна психологія, і використовує досягнення вікової та педагогічної психології, що вивчає основні закономірності розвитку. Педагогічна психологія орієнтує спеціальну психологію на необхідність дотримання ряду психологічних умов навчання та виховання дітей з метою досягнення найкращих результатів. Без знання законів нормального психічного розвитку, неможливо побудувати наукову систему навчання і виховання дітей, як нормальних, так і розумово відсталих.

Спеціальна психологія спирається на вчення І. П. Павлова про пластичність центральної нервової системи. Завдяки цій пластичності стає можливим здійснити компенсацію і корекцію відхилень у психічному розвитку, зумовлених органічним ураженням головного мозку.

Психологія розумово відсталої дитини спирається і на досягнення дитячої психіатрії. Вітчизняні психіатри зробили великий вклад в клінічне вивчення розумово відсталих дітей. Ними вивчені питання етології, патогенезу та лікування наслідків захворювань центральної нервової системи. Окрім цього, встановлено своєрідність психіки розумово відсталої дитини в залежності від перенесеного захворювання, дана клініко-педагогічна класифікація дітей-олігофренів, визначені типологічні

особливості їхньої психіки, розкрита динаміка розвитку дітей-олігофренів. Нарешті, предметом їх вивчення є подібні з олігофренією стани. Психіатри, педагоги і психологи проводять спільні дослідження з метою визначення клінічних, психологічних та педагогічних діагностичних критеріїв розумової відсталості.

Клініка олігофренії дає можливість встановити етіологію розумової відсталості, невропатологія – анатомічні, органічні відхилення центральної нервової системи, фізіологія – функціональні зміни в центральній нервовій системі. Усе це дозволяє зрозуміти своєрідність психіки розумово відсталої дитини.

Олігофренопедагогіка пов'язана з такими науками, як спеціальна педагогіка, спеціальні методики і логопедія. Ці науки використовують дані психології розумово відсталої дитини. Знання закономірностей розвитку психіки розумово відсталих дітей дає можливість науково обґрунтувати теорію їх навчання і виховання. У логопедичній роботі також необхідно спиратися на своєрідність психіки розумово відсталих дітей при визначенні змісту та методів корекції дефектів мовлення учнів допоміжної школи.

Олігофренопедагогіка є частиною загальної педагогічної науки і входить до складу спеціальної педагогіки. Отже, вона використовує всі основні принципи сучасної педагогічної науки.

Теорія навчання (дидактика) в дефектології будується на принципах дидактики загальноосвітньої школи, але з урахуванням усіх специфічних особливостей спеціальної школи. Однією з основних особливостей є сам предмет олігофренопедагогіки – дитина з відхиленнями у психофізичному розвитку.

Відомо, що нормально розвивається дитина – це неповторна комбінація взятих в єдності антропологічних і соціально-психологічних характеристик. Особистість з'єднує в собі соматичну структуру, тип нервової системи,

пізнавальні, емоційні та вольові процеси, потреби і спрямованість, які проявляються в переживаннях, судженнях, вчинках і діях.

В особистості як цілісної системи одні ланки, структурні елементи можуть домінувати, тоді як інші – гальмуватися, в залежності від вимог дійсності, задач, які вирішує людина в конкретній ситуації, і т.п.

Особистість людини є результат складної дії і взаємодії численних факторів. Тому і структуру особистості треба розглядати не в загальному, а в генезі розвитку у конкретно сформованих умовах життя і виховання.

Усе сказане відноситься до особистості дитини, яка нормально розвивається. Але все це, за одним винятком, такою ж мірою, відноситься і до особистості розумово відсталого дитини. І цей виняток, як не парадоксально, полягає в тому, що біологічний дефект розвитку (порушення вищих відділів кори головного мозку, емоційно-вольової сфери, тощо) робить дітей, об'єднаних одним діагнозом «олігофренія в ступені дебільності», не менш індивідуальними. Більш того, через особливості дефекту (часу ураження, тяжкості, локалізації в корі головного мозку та інших факторів) формується особистість розумово відсталого більш неповторною, ніж однолітка, що нормально розвивається.

Питання до самоконтролю

1. Предмет завдання і методи олігофренопедагогіки.
2. Дайте характеристику розумово відсталим дітям як об'єктам вивчення навчання і виховання.
3. Які концепції (положення, вчення) Л. С. Виготського є важливішими для дефектології, і для олігофренопедагогіки зокрема?
4. Чому класифікація розумової відсталості (за М. С. Певзнер) відноситься до категорії медико-психолого-педагогічної?
5. Чому вивчення, навчання, виховання розвиток і корекція розглядаються в олігофренопедагогіці як єдиний педагогічний процес?
6. Зміст процесу навчання у корекційній школі.
7. Перелічте основні принципи навчання в корекційній школі.
8. Дайте коротку характеристику змісту освіти в корекційній школі.
9. Перелічте основні методи навчання в корекційній школі.

10. Форми організації навчання в корекційній школі.

11. Наведіть приклади організації перевірки та оцінки знань, умінь і навичок учнів корекційної школи.

Розділ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ

Тема 2.1. Особливості розвитку дітей із порушенням інтелекту

Правильне визначення розумової відсталості має велике теоретичне значення, адже воно сприятиме глибокому розумінню змісту аномального психічного розвитку і створенню найбільш сприятливих умов для корекції даного відхилення. Розумова відсталість аномальної дитини може бути наслідком такого первинного дефекту, як слабкість орієнтувальної діяльності, пов'язана з низькою пізнавальною активністю (відсутність потреби у нових враженнях, пасивність у пізнанні навколишнього світу), слабкістю замикаючої функції кори головного мозку (від чого залежать швидкість та міцність утворення нових умовних зв'язків), інертністю нервових процесів, низькою розумовою працездатністю. У результаті дії цих первинних («ядерних», за термінологією Л. С. Виготського) ознак розумової відсталості дитина з інтелектуальним дефектом, починаючи з ранніх етапів свого розвитку, не має змоги повноцінно розвиватися. За звичайних умов виховання вона повною мірою не проходить ряд важливих «соціальних шкіл» таких, як мовне спілкування, повноцінне ознайомлення з довколишнім, предметні дії, колективні ігри. Саме тому в розумово відсталій дитині виникають вторинні відхилення розвитку: недорозвинення вищих форм мислення, пам'яті, уваги, різноманітні порушення розвитку особистості (волі, впевненості, самооцінки, критичності, самостійності).

Розвиток аномальної дитини характеризується рядом специфічних симптомів. Проте, як підкреслював Л. С. Виготський, кожний симптом

перебуває в цілком тотожному відношенні до причини, що породила увесь ряд. Одні з таких симптомів безпосередньо викликані хвороботворними факторами (первинні дефекти), інші – пов'язані з ними в різній за ступенем опосередкування мірі (вторинні ускладнення чи ознаки).

Дефектологи звернули увагу на взаємодію первинних дефектів та вторинних ознак відхилень у розвитку.

Необхідно підкреслити, що позитивному педагогічному впливу піддаються саме вторинні ускладнення в розвитку аномальної дитини, оскільки їх виникнення головним чином пов'язане з дією середовищних факторів розвитку психіки. Якщо виховання дитини, з тим чи іншим дефектом, вже на ранніх періодах її розвитку не враховує специфічних особливостей і труднощів оволодіння нею соціальною культурою, що викликані первинним дефектом, то в розвитку дитини з'являються вторинні відхилення. За таких умов, як зазначав Л. С. Виготський, виникає *дивергенція*, тобто розходження біологічного та соціального планів розвитку, тоді як для розвитку нормальної дитини характерне саме злиття цих двох планів.

Таку розбіжність біологічних передумов розвитку та середовищних впливів на аномальну дитину, які не пристосовані до її особливостей, оскільки традиційно розраховані на нормальну психофізіологічну організацію, можна вважати, за Л. С. Виготським, основною специфічною рисою психічного розвитку аномальної дитини.

Чим раніше будуть створені спеціальні умови для виховання аномальної дитини, чим оптимальніше буде враховано специфіку її розвитку, первісно зумовлену ядерними ознаками дефекту, тим з більшою ефективністю можна буде запобігати чи певним чином згладжувати виникнення вторинних ускладнень. Необхідно враховувати важливу закономірність аномального розвитку: чим далі від першопричини (первинного дефекту, викликаного хвороботворним фактором) стоїть

вторинне відхилення, чим більш опосередковано воно пов'язане із первинним дефектом, тим легше воно піддається виправленню за допомогою педагогічних засобів впливу.¹⁰

Певне визначення розумової відсталості дозволяє здійснювати правильний відбір учнів у допоміжні школи, адекватно діагностувати цю аномалію розвитку і відмежовувати її від інших станів.

Комплектування допоміжних шкіл є важкою, складною і відповідальною справою. Помилкове направлення розумово відсталої дитини до масової школи, а дитини з прикордонним станом до допоміжної школи завдає їй великої шкоди. У дітей формується негативне ставлення до школи, навчання, виникає штучна затримка розвитку.

Розумова відсталість – не окремий, а загальний дефект психіки. Необхідно виділити три діагностичні критерії:

- 1) клінічний (наявність органічного ураження головного мозку);
- 2) психологічний (стійке порушення пізнавальної діяльності);
- 3) педагогічний (низька здатність до навчання і стійка неуспішність у загальній школі).

Причини розумової відсталості різноманітні. Г. Є. Сухарева виділяє за етіологією розумової відсталості три групи чинників:

- 1) неповноцінність генеративних клітин батьків, спадкові захворювання батьків, патологія ембріогенезу;
- 2) патологія внутрішньоутробного розвитку (впливу інфекцій інтоксикацій травм);
- 3) родова травма і постнатальне ураження центральної нервової системи.

Глибина дефекту психіки дитини залежить від часу ураження центральної нервової системи, характеру перенесеного захворювання сфери і глибини патологічного процесу. Поняття «розумова відсталість» ширше

¹⁰ Гуровец Г.В. Патопсихология детского возраста. Спб., 2008.

понять «олігофренія», «інтелектуальна недостатність». Воно виникло в більш пізній період (після двох-трьох років) в результаті перенесених травм, менінгітів, енцефалітів, та менінгоенцефалітів, «деменція».

До цієї класифікаційної групи належать варіанти психічного дизонтогенезу, для яких специфічним є недостатність середньонормативного розвитку всіх, або окремих психічних функцій та їх базових складових. При цьому виявляються недостатньо сформованими такі передумови психічного розвитку як: довільна регуляція психічної активності, просторові відносини, просторово-часові уявлення (за рахунок зміщення в бік більш пізнього розвитку або порушення послідовності сфер). При цьому спостерігаються, в першу чергу, проблеми когнітивного характеру, що ускладнюються специфікою формування регуляторної та афективної сфер тобто поведінки дитини в цілому. Причини, що викликають при такому варіанті відхилення розвитку різні: від виражених органічних уражень ЦНС, в тому числі і генетично зумовлених, до неяскраво вираженої специфіки функціональної організації мозкових систем. Так само різні і рівень вираженості когнітивних поведінкових проблем дитини, прогноз її подальшого розвитку, види спеціальної психологічної допомоги.

У рамках групи недостатнього розвитку можна виділити три основні підгрупи, що розрізняються як за характером, так і по виразності недостатності психічного розвитку в цілому:¹¹

- *Тотальне недорозвинення*; У тотальному недорозвиненні виділяють наступні типи: простий врівноважений (діагнози – розумова відсталість, олігофренія), афективно-нестійкий (діагнози – атипова олігофренія, розумова відсталість, гіперактивний розлад, пов'язаний з розумовою відсталістю та стереотипними рухами) і гальмівно-інертний (діагнози – розумова відсталість з мінімальними поведінковими порушеннями; ранні ураження

¹¹ *Дети с задержкой психологического развития / под ред. Власовой Т.А.; Лубовского В.И.; Цытиной Н.А. М.1984г.*

ЦНС, пов'язані з розумовою відсталістю, в тому числі і спадкової природи). Перший тип характеризується вкрай низьким показником критичності адекватності і здатності навчатися Діяльність дітей, що відносяться до цього типу носить маніпулятивний і наслідувальний характер. Дослідники встановили, що ці діти дуже залежні і несамотійні, у них утруднена дрібна моторика, не сформовані просторові відносини, уявлення. Динаміка їх психічного розвитку уповільнена. Але ці діти не агресивні, орієнтовані на оцінку іншої людини, добре засвоюють правила нормативного поведінки. Для дітей другого типу тотального недорозвинення характерні: виражена імпульсивність поведінки, невмотивованість перепадів настрою, швидке пересичення діяльністю, розгальмування потягів На цьому фоні часто бувають спалахи агресивності. Серед базових складових психічного розвитку дослідники відзначають «найгрубішу несформованість довільної регуляції психічної активності починаючи з несформованості найелементарніших рівнів довільної регуляції сили м'язового тону». ¹²

Для дітей третього типу характерні млявість і загальмованість Вони часто плачуть, погано вступають в контакти схильні до монотонної одноманітної діяльності. При її перериванні відчують психологічний дискомфорт. Ці діти воліють перебувати поруч з дорослим до якого звикли. Відносини з однолітками носять формальний характер. Темп їх діяльності низький, відволікання високе. Вкрай низький рівень розвитку загальної і дрібної моторики.

- *Затриманий розвиток*; Затриманий психічний розвиток (ЗПР) багатьма дослідниками трактується як «умовно нормативний» оскільки за допомогою спеціальних корекційних заходів до 9-11 років дитина може наздогнати своїх однолітків Цей прогноз у багатьох випадках збувається в

¹² *Выготский Л.* Проблема развития высших психических функций / Л. Выготский // Психология развития как феномен культуры / под ред. М.Г. Ярошевского. – М. ; Воронеж : Изд-во "Институт практической психологии", 1996. – С. 219–261.

тому випадку якщо дитина починає навчання в школі не відповідно до паспортним віком, а відповідно дозріванню власне-регуляторних функцій, емоційно-особистісної та когнітивної сфер.

В.В. Лебединський зазначав, що діти із затримкою психічного розвитку найчастіше виглядають молодше своїх років. Їх емоційна сфера відповідає складу дитини більш молодшого віку вони схильні до марень, недостатньо самостійні але невтомні в іграх. У той же час працездатність дітей з ЗПР низька, вони швидко втомлюються від інтелектуального навантаження. Соціальна адаптація утруднена внаслідок чого правильна поведінка на відповідному віковому рівні не сформована. Багато дослідників вказують, що у цих дітей досить високі компенсаторні та адаптаційні можливості - парціальна несформованість ВПФ.

- *Парціальна несформованість ВПФ*; Терміном парціальна несформованість вищих психічних функцій (ВПФ) фахівці користуються для характеристики нерівномірності розвитку тих чи інших сторін психічної діяльності. Розвиток дітей, що відносяться до цієї групи йде, як вказують дослідники, принципово іншим шляхом, ніж розвиток дітей із справжньою затримкою психічного розвитку. Розходячись ще в ранньому віці, шляхи розвитку цих двох груп дітей продовжують розходитися протягом усього дошкільного дитинства, а якщо не вживати серйозних специфічних заходів допомоги ця розбіжність продовжується і в молодшому шкільному віці. Ці діти не наздоганяють своїх однолітків а ні до 9-11 років, а ні навіть пізніше.

Виділяють кілька типів парціальної несформованості вищих психічних функцій. Кожен тип має свої специфічні особливості розвитку. Характерними ознаками дітей, що відносяться до групи парціальної несформованості переважно регуляторного компонента є: некерованість поведінки, рухове і мовне розгальмування, швидка втрата інтересу до діяльності, труднощі освоєння програмного навчального матеріалу,

конфліктність і некритичність. Але фізичні параметри розвитку цих дітей як правило, відповідають віку.

При парціальній несформованості ВПФ переважно вербального і вербально-логічного компоненту у дітей відзначається низький рівень розвитку загальної моторики. Вони неспритні і незграбні. Діяльність нецілеспрямована, утруднено розуміння складних мовних конструкцій. Ці діти часто невпевнені в собі, і як наслідок тривожні. Саме у них часті невротичні реакції (тики, енурез, заїкання тощо). Дослідники відзначають у таких дітей неблагополуччя в плані здоров'я. Вони часто хворіють. Основні діагнози які ставлять цим дітям: «загальне недорозвинення мови», «специфічний розлад мови», «специфічний розлад навчальних навичок» та деякі інші.

Парціальну несформованість змішаного типу дослідники визначають як проміжний варіант між тотальним недорозвиненням і парціальною несформованістю ВПФ. Діти цієї групи неактивні, їх адаптаційні можливості знижені. Вони швидко втомлюються, і як наслідок, імпульсивні. Сфера інтересів звужена, самооцінка занижена і діти дуже швидко звикають бути неуспішними. Процес навчання новим видам діяльності та руховим навичкам йде дуже повільно. Серед особливостей когнітивного розвитку фахівці, в першу чергу, відзначають недостатність операціональної сторони мисленнєвої діяльності (в першу чергу, параметрів уваги). Рівень психічної активності може коливатися в залежності від метеорологічних змін, фаз місяця тощо.

Своєчасність корекційної допомоги та сприятлива соціальна ситуація розвитку дає підстави сприятливого прогнозу подальшого розвитку. Основні діагнози - «затримка психомовного розвитку», «ЗПР церебрально-органічного генезу», «специфічна затримка розвитку», «неврозоподібний (астенічний) синдром». Часто таким дітям в дошкільному віці помилково ставиться діагноз «легка розумова відсталість».

Необхідно зазначити, що, незважаючи на деяку схожість окремих типів недостатнього розвитку, наприклад, підгрупи тотального недорозвинення і однією з форм парціальної несформованості ВПФ, всі вони вимагають зовсім різного підходу до побудови корекційної та розвиваючої роботи, специфіки супроводу різними фахівцями.

Вельми важливим є вчення Л. С. Виготського про співвідношення навчання і розвитку. Навчання стає розвиваючим тільки тоді, коли воно дещо випереджає психічний розвиток дитини. У світлі цього положення учитель повинен спиратися не тільки на рівень актуального розвитку (на сформовані психічні функції), а й на зону найближчого розвитку, тобто, на психічні функції, що знаходяться в стадії формування. Л. С. Виготський вказував на те, що ядерні симптоми більш тугорухливі, менш податливі до виховного впливу, ніж вищі психічні функції.

Учені вказують на своєрідність, атипичність психічного розвитку розумово відсталих дітей і школярів, оскільки воно перебігає на дефектній основі. Цим дітям притаманні: уповільнений темп психофізичного розвитку, нерівномірність фізичного і психічного розвитку (фізичний розвиток випереджає психічний), дисгармонічність у розвитку психіки (менш розвинені вищі психічні функції: духовні потреби, вищі почуття, узагальнення і відтворення). Розвиток цих дітей протікає на більш низькому рівні, ніж розвиток їх нормальних однолітків, і відрізняється вузькістю, бідністю змісту психічної діяльності, а також більш пізнім становленням вищих психічних функцій.

Незважаючи на атипичність у розвитку розумово відсталих дітей, учені В. Г. Петрова Н. Г., Морозова, Ж. І. Шиф, С. Я. Рубінштейн, І. П. Єременко та ін. відзначають динаміку і значні потенційні можливості розвитку розумово відсталих дітей.

Серед невстигаючих в масовій школі можуть виявитися і діти із психопатоподібною формою поведінки, що є наслідком впливу травм та

інфекцій на центральну нервову систему. Клініцисти відзначають збільшену вагу психогенного чинника у виникненні розладів поведінки: стреси і короточасні гострі або хронічні психотравмуючі ситуації. У цієї групи дітей відзначається зміна емоційно-вольової сфери, характеру, відсутність уміння організувати цілеспрямовану діяльність, поведінку, підкорятися вимогам, наказам. Але, на відміну від дітей-олігофренів, у них первинно збережений інтелект. За зовнішньої картини поведінки нагадувати розумово відсталих можуть діти з грубою патологією слухо-мовної системи. Через біологічні (хвороба дитини) або соціальні (конфліктна ситуація в школі, сім'ї) причини, за відсутності систематичного навчання і виховання може виникнути педагогічна занедбаність.

Невстигаючими в масовій школі можуть виявитися і діти з синдромом акалькулія, за відсутності індивідуальної корекційно-виховної роботи Акалькулія виражається в порушенні здатності виробляти арифметичні дії і виникає в результаті органічних уражень головного мозку (ліва півкуля тім'яно-потиличної області). У даному випадку у дітей спостерігається порушення сприйняття простору. Вони не засвоюють обрисів цифр, букв, погано оволодівають уявленнями про число, не орієнтуються в розрядах, для них важко порахувати в умі, складний перехід через розряд за рахунком. Але ці порушення протікають на фоні збереження особистості і первинно збереженого інтелекту. Акалькулія спостерігається при дифузних коркових ураженнях і деяких формах олігофренії. Олігофренопедагог повинен уміти віддиференціювати дітей з синдромом акалькулія, які страждають на олігофренію, від дітей із первинно збереженим інтелектом, але з порушенням здатності здійснювати підрахунок.

При відмежуванні розумової відсталості від подібних станів виникає ряд труднощів, викликаних тим, що:

- етіологія розумової відсталості і східних станів часто буває одна і та ж;

- у ряді випадків у дітей з подібними з олігофренією станами може відзначатися органічне ураження головного мозку;
- порушення пізнавальної діяльності у дітей з легким ступенем дебільності виражені не чітко;
- ускладнені форми психофізичного інфантилізму важко диференціювати від ускладнених форм олігофренії.

Відмінності ускладнених форм олігофренії від подібних з нею станів виявляються в орієнтовній діяльності дітей при отриманні завдання, способі виконання завдання, ставленні до допомоги дорослого і результатами власної праці.¹³

Як проявляються ці особливості у розумово відсталих дітей.

- 1) Орієнтування в завданні. Розумово відстала дитина насилу сприймає словесну інструкцію, йому потрібні повторення, додаткові пояснення та показ.
- 2) Спосіб діяльності. Розумово відстала дитина часто приступає до виконання завдання необдумано, не планує майбутньої діяльності, не проявляє ініціативи і самостійності.
- 3) Відношення до допомоги дорослого при виникненні труднощів. Розумово відстала дитина важко сприймає допомогу дорослого. Після показу вона не може самостійно виконати аналогічне завдання, і експериментатор змушений переходити до тривалого навчання новому способу діяльності.
- 4) Відношення до результатів власної праці. Розумово відстала дитина не критично ставиться до результатів діяльності, не співвідносить результатів діяльності до вимог оточуючих.

¹³ *Виноградова А.Д. и др. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2111 "Дефектология"/ А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов, И.П. Ушакова; Сост. А.Д. Виноградова. -- М.: Просвещение, 1985. - 144 с.*

При всьому цьому психолого-педагогічні критерії необхідно співвіднести з клінічними, медичними даними: наявністю органічного ураження центральної нервової системи, станом вищої нервової діяльності, соматичними порушеннями, станом сенсомоторної сфери та ін..

Тема 2.2. Поняття про особистість дітей із порушенням інтелекту

При правильному вихованні розумово відсталої дитини в умовах спеціальних установ вона може стати людиною, яка здатна адекватно реагувати на навколишнє середовище, самостійно жити і працювати.

Однак виховувати цих дітей, формувати їх особистість в правильному напрямку досить важко, оскільки, як вже наголошували, їх розвиток відбувається в умовах органічного ураження головного мозку і зумовленим ним вторинних ускладнень.

Для правильного виховання розумово відсталих дітей майбутньому педагогу необхідно мати уявлення про ті їх особливості, які ускладнюють формування особистості.

Ряд особливостей розумово відсталих дітей зумовлене порушенням вищої нервової діяльності, недорозвиненням мислення, пізнавальної діяльності, незрілістю емоційно-вольової сфери тощо. Ці особливості, у свою чергу, зумовлюють відому інертність, млявість, зниження активності, працездатності. У деяких розумово відсталих дітей виявляється замкнутість і неконтактність. Все це накладає своєрідний відбиток на структуру їх особистості. Необхідно пам'ятати, що основні компоненти структури особистості розумово відсталих дітей ті ж, що й у їхніх нормальних однолітків. Спрямованість особистості розумово відсталих дітей включає систему мотивів, потреб та інтересів. У цьому зв'язку необхідно зазначити, що через недорозвинення інтелекту, їхні потреби елементарні і слабо регулюються свідомістю. Конкретно це виражається в переважанні елементарних органічних потреб (їжа, сон, тощо). Недорозвинення вищих

культурних потреб обумовлює своєрідність інтересів і мотиваційної сфери розумово відсталих дітей.

Диференційований характер органічного ураження головного мозку призводить до різкого зниження компенсаторних можливостей, обмежує можливості як загального розвитку, так і розвитку здібностей розумово відсталих дітей.

У цих дітей має свої особливості і така структурна одиниця особистості, як система саморегуляції (самоврядування).

Ця система повинна забезпечувати можливість здійснювати самоконтроль в процесі виконання мисленнєвої і практичної діяльності. Вища саморегуляція здійснюється спеціальною системою, що позначається як «я». Ця система - освіта самосвідомості. Залежно від виховання і способу життя визначається якість «я», його можливості в саморегуляції власних сил і засобів. Особистість, як саморегулююча система, здійснює: виклик, затримку процесів (дій, вчинків); перемикання психічної діяльності; посилення або послаблення активності тощо. Властива розумово відсталим слабкість регулюючої функції мислення часто зумовлює їх некритичність що до відношення своїх і чужих вчинків і дій. Низький рівень самосвідомості в багатьох випадках призводить до того, що вони починають обмірковувати дію не до, а після його виконання. Це, у свою чергу, призводить до помилкових дій і невміння спланувати майбутню діяльність. Розумово відсталі діти не можуть критично оцінити свої можливості, схильності, результати власної праці. Спочатку, як уже зазначали, усі названі недоліки зумовлені органічним ураженням головного мозку.

Однією з особистісних структур є характер. Це складне утворення, де у єдності проявляються зміст і форма духовного життя людини, це стиль поведінки особистості. У характері відбиваються воля, інтереси, емоційний склад людини. Через низьку активність роботи кори головного мозку, недорозвинення емоційно-вольової сфери, інтересів, переконань, характер

розумово відсталих так само, як і інші структурні компоненти особистості, є своєрідним. Треба відзначити, що недорозвинення характеру при розумовій відсталості досить часте, але це не обов'язково вторинне відхилення.

Характер проявляється і формується в системі відносин. Людина не тільки пізнає навколишній світ, а й певним чином ставиться до нього. Особистість людини знаходиться в сфері впливу різних відносин: до близьких людей, колективу однолітків, суспільству, самому собі, діяльності своєї та інших людей. Через органічне ураження мозку розумово відсталим недоступний високий рівень узагальнень. Вони не здатні, наприклад, у процесі діяльності розподілити увагу, передбачити послідовність дій; їм важко виділити головне і встановити основні зв'язки, ознаки. Їм властива схильність до стереотипних дій.

Системі відносин розумово відсталих школярів властивий ряд особливостей:

- порівняно з нормою низький рівень активності відносин;
- ускладненість процесу формування відносин через недорозвинення психічних властивостей, процесів, зниженої потреби в спілкуванні, недорозвинення пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери;
- порівняно елементарна мотивація відносин;
- недостатньо усвідомлений характер відносин та їх регуляції;
- порушення вибірковості відносин.

Незважаючи на всі ці недоліки, слід мати на увазі, що в процесі навчання і виховання система відносин розумово відсталих школярів в значній мірі коригується.

Необхідно враховувати і те, що система відносин всередині різних груп розумово відсталих має своєрідний характер. Так, наприклад, діти-олігофрени з переважанням процесу збудження некритичні, афективні, імпульсивні. Діти з переважанням процесу гальмування мляві, інертні і не відчувають навіть незначної потреби в спілкуванні. З курсу загальної

психології відомо, що розвиток особистості зумовлено як біологічними, так соціальними чинниками. При цьому, як уже зазначалося, визначальним у розвитку особистості є конкретне історичне середовище, в якому вона розвивається. Названі сторони представляють певну єдність. Причому біологічне відзеркалюється в структурі особистості, заломлюючись в її соціально-психологічних рисах. До біологічних факторів можна віднести стать, ембріональний розвиток, зміну життєвих процесів в різні вікові періоди, тощо. Певне значення мають стан і властивості нервової системи, її сила, пластичність, рухливість.

Органічне ураження центральної нервової системи у розумово відсталих зумовлює слабкість замикальних функції кори головного мозку, інертність нервових процесів, часте позамежне гальмування, тощо. Психологічно це проявляється в збідненні сенсорно-перцептивного досвіду дитини-олігофрена, що має недорозвинення в ступені дебільності.

Інший комплекс порушень немов би надбудовується над описаними вище порушеннями первинного порядку. Цей комплекс порушень зумовлений вторинними причинами. Справа в тому, що дитина з олігофренією в ступені дебільності виявляється, як говорив Л. С. Виготський, «вивихнутим» з нормального спілкування з середовищем в силу свого дефектного атипового розвитку.¹⁴ В результаті цього «вивиху» порушується і без того ускладнене біологічним дефектом формування вищих форм діяльності, які складаються тільки в процесі онтогенетичного розвитку. Так, наприклад, ускладнюється формування вищих форм пам'яті, мислення, почуттів, потреб і тощо.

Таким чином, слід ще раз підкреслити, що структурні компоненти особистості дитини з олігофренією в ступені дебільності такі ж, що і у

¹⁴ Виноградова А.Д. и др. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2111 "Дефектология"/ А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов, И.П. Ушакова; Сост. А.Д. Виноградова. -- М.: Просвещение, 1985. - 144 с.

нормальних дітей. Однак суттєва різниця полягає у тому, що в своєму розвитку ці компоненти не досягають того рівня, який має місце в нормі. Необхідно також нагадати, що у нашій країні всі розумово відсталі особи отримують в допоміжній школі доступну їм освіту, підготовку до трудової діяльності. У результаті, як показують деякі спеціальні дослідження, майже всі випускники допоміжних шкіл досить швидко працевлаштовуються, забезпечують свої сім'ї, живуть нормальним життям. Професії, якими вони оволоділи, дають їм можливість бути корисними членами суспільства і сім'ї.

Тема 2.3. Особливості спрямованості особистості розумово відсталих школярів

Спрямованість особистості – основна психологічна властивість, що визначає цільові установки, зміст діяльності та поведінки людини. Спрямованість включає сукупність взаємодіючих мотивів, потреб та інтересів – це система спонукань, що виявляються в вибірковості відносин і активності особистості.¹⁵

У кожній конкретній діяльності можна виділити ведучий та другорядні мотиви. У процесі діяльності провідний мотив може змінюватися. Зміна ведучого мотиву означає зміну позицій особистості щодо мети діяльності

У нормальних дітей уже в дошкільному віці мотиви опосередковуються свідомо поставленою метою, відбувається підпорядкування одних мотивів іншим. У шкільному віці цей процес удосконалюється, збільшується кількість мотивів, змінюється їх зміст, зростає їх усвідомленість.

Для розумово відсталих характерні низький рівень усвідомленості мотивів, швидка змінюваність, нестійкість провідних мотивів, що

¹⁵ Варій М.Й. *Психологія особистості: Навч. пос.* – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.

пояснюється сильною залежністю мотиву від ситуації, ускладненість процесу опосередкування мотивів, пов'язана з невмінням поставити і усвідомити мету, порушення змістоутворення мотивів, при якому мотив залишається лише тим, що відоме і не спонукає до дії. Мотиви розумово відсталих бідні за змістом. Особливо ускладнено формування широких соціальних мотивів, оскільки тут потрібен високий рівень узагальнення.

Недорозвинення мотиваційної сфери викликає труднощі у формуванні потреб та інтересів. Потреби зазвичай відображають стан потреби людини в будь-чому. Будучи усвідомленими, вони проявляються у формі мотивів поведінки. Це спонукальні сили розумової діяльності й вчинків особистості.

У нормальної дитини при правильному вихованні одночасно розвиваються усі види потреб, також числі і потреби пізнавального характеру. У розумово відсталих дітей недорозвинена допитливість, немає потреби отримувати знання, майже не виражені спонукання до різних видів діяльності. Разом з тим, у них залишаються збереженими адекватні органічні потреби. Однак, з роками спонукальна сила останніх збільшується. У результаті зниження контролюючої функції мозку, може спостерігатися гіпертрофірованість потягів: збільшення апетиту, непомірність жадання, можуть передчасно розвиватися сексуальні потреби. Питання про причини цього явища ще недостатньо вивчені, не з'ясовані основні чинники передчасного розвитку елементарних потягів. Духовні ж потреби розвиваються в них уповільнено. Така дисгармонічність у розвитку потреб зумовлює і неповноцінний розвиток певних особистісних якостей. Потреби зумовлюють інтереси кожної конкретної особистості.

Інтерес – це емоційно-пізнавальне ставлення до предмета або дії, яке спонукає до пізнання безпосередньо, незалежно від інших мотивів.

Розвиток інтересів та потреб взаємопов'язані. Спираючись тільки на це, потрібно зазначити, що у розумово відсталих з запізненням і насилу формуються вищі духовні інтереси. У процесі спеціальної виховної роботи

такі інтереси можуть бути виховані. Однак, вони все ж не досягають у своєму розвитку того високого рівня, який може бути досягнутий у процесі виховання нормальної людини.

Пізнавальні інтереси є однією з різновидів інтересів духовних. До початкового прояву пізнавального інтересу потрібно віднести бажання розумово відсталої дитини ближче познайомитися з предметом, що потрапив до поля зору. Цей інтерес нестійкий, ситуативний. Зі зникненням ситуації що викликала інтерес, він втрачається. Подібний елементарний прояв інтересу властивий усім групам учнів допоміжної школи. Стійкий же, особистісний інтерес характеризується пізнавальною стійкою спрямованістю. Для його виникнення у розумово відсталих дітей, потрібна спеціальна тривала і копітка робота.

У процесі спеціальних досліджень було встановлено поетапне формування пізнавальних інтересів у розумово відсталих дітей.

На першому етапі інтерес тісно пов'язаний з цікавістю, викликається зовнішніми факторами: використанням нового і цікавого матеріалу, ігор, барвистою наочністю. На цьому етапі інтерес нестійкий, проте він все ж сприяє створенню позитивного ставлення до діяльності.

На другому етапі виникає інтерес до процесу занять: письму, розв'язанням прикладів, читанню та ін. Тут домінують зовнішні моменти (майстерність вчителя, використання ним на уроці прийоми, види робіт тощо). Однак інтерес підтримується виконанням навчальних завдань.

На третьому етапі інтерес проявляється безпосередньо до змісту досліджуваного матеріалу. Виникають прагнення і здатність застосовувати отримані знання на практиці. Спрямовуюча роль у формуванні інтересу належить вчителю. Однак при цьому дитина є активним діячем у процесі розвитку інтересу.

На четвертому етапі розвитку інтересу провідна роль належить творчій діяльності. Але ця діяльність належно не виражається, зважаючи на

недорозвинення вищих форм мислення та пізнавальних потреб. За рівнем дієвості розрізняють активні, пасивні інтереси. Учням допоміжної школи більш властиві пасивні інтереси. Школярі з розумовою відсталістю обмежуються сприйняттям об'єкта що їх цікавить, не прагнучи проникнути його суть, пізнати глибше. Інтереси розумово відсталих бідні за змістом, однобічні, поверхневі.

У системі спрямованості особистості певне місце займають світогляд, ідеали. Треба сказати, що ця проблема олігофренопсихології розроблена недостатньо. Так, зовсім не вивчені особливості ідеалів розумово відсталих школярів, а особливості світогляду досліджені лише частково. Однак, положення загальної психології, досвід допоміжних шкіл і наявні наукові публікації дають можливість скласти про це відоме уявлення.

Під світоглядом розуміють систему поглядів на природу, суспільство, людське мислення. Світогляд особистості становить ядро її спрямованості, розкривається у відносинах з різними сторонами суспільного життя і відображає не тільки особисте, а й суспільне буття соціального класу, психологію цього класу. Формується світогляд під впливом певної ідеології. Світогляд, визначаючи спрямованість особистості, позначається у всьому її вигляді: поведінці, звичках, схильностях.

Формування світогляду у розумово відсталих учнів являє собою складне, але цілком здійсненне завдання.

У розумово відсталих учнів світогляд формується у процесі вивчення предметів, що їм викладаються (історія, біологія, література та ін) Він розвивається під впливом виховання, корекційної роботи. Особливості формування світогляду у цієї категорії дітей обумовлені властивою їм нерозвиненістю мислення, низьким рівнем засвоєння загальних понять, закономірностей. У результаті вони порівняно пізно починають розбиратися в питаннях суспільного устрою, поняттях моралі. У молодшому шкільному віці їх уявлення про те, що добре і що погано мають досить поверхневий

характер. З книг, від вчителів, батьків вони дізнаються про правила нашої моралі. Однак, вони не завжди діють, спираючись на ці знання, навіть у звичній конкретній ситуації. Зважаючи на це трапляється, що вони потрапляють під поганий вплив, учиняють неправильні дії, вчинки

На жаль, не всі розумово відсталі мають можливість систематичного навчання і виховання. У зв'язку з цим великий відсоток злочинності. Ці факти використовуються прихильниками теорії «моральної дефективності», які стверджують, що розумово відсталі – це потенційні злочинці, що в них вроджена схильність до аморальної поведінки. Дослідженнями учених встановлено, що власне дебільність не може бути причиною аморальних, антисоціальних вчинків.¹⁶ Розумово відсталий підчас неправильно діє або в силу нерозуміння ситуації, що склалася, або тому, що не здатний адекватно оцінити свої вчинки. Не хвороба є причиною антисоціальних, аморальних дій розумово відсталих дітей, а те середовище, в якому живе і розвивається дитина.

У нас країні існує закон про загальне обов'язкове навчання. Завдяки цьому всі розумово відсталі охоплені систематичним навчанням, вихованням

Правильне виховання і навчання розумово відсталих учнів у сприятливих умовах дає можливість не тільки сформувати в них правильний світогляд, але і зробити його достатньо стійким. Учителі та вихователі можуть досягти того, щоб переконання учнів відповідали основним нормам моралі суспільства.

На основі світогляду, морально-політичних поглядів складається моральний ідеал, який служить мотивом і планом самовиховання особистості

¹⁶ *Виноградова А.Д. и др. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2111 "Дефектология" / А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов, И.П. Ушакова; Сост. А.Д. Виноградова. -- М.: Просвещение, 1985. - 144 с.*

Ідеал відображає життєву позицію особистості, формується на основі знань, переконань, досвіду особистості. Позитивний ідеал виникає в результаті узагальнення всього найкращого, що є в дійсності.

У розумово відсталих можливе формування ідеалів. Проте їх ідеали не відрізняються узагальненістю. Через недорозвинення вищих форм мислення вони мають переважно конкретний характер, близькі до навколишнього розумово відсталого, побутової дійсності.

Питання до самоконтролю.

1. Розкрийте зміст поняття «психічне недорозвинення», «порушення інтелекту», окресліть провідні психологічні критерії оцінки, аргументуйте їх нерозривність, взаємозумовленість.
2. Назвіть причини розумової відсталості.
3. Охарактеризуйте форми вияву психічного недорозвинення (М.С. Певзнер, В.В. Лебединський).
4. Розкрийте зміст поняття «пошкоджений розвиток», чим воно відрізняється від психічного недорозвинення. Які ознаки є спільними для цих станів?
5. Назвіть принципи класифікації розумової відсталості, розробленої М. С. Певзнер. Чим вона відрізняється від сучасної класифікації, прийнятої в дитячій психіатрії?
6. Розкрийте психолого-педагогічну характеристику ускладнених форм розумової відсталості.
7. У систему спрямованості особистості розумово відсталих школярів так само, як і нормальних, входять мотиви, потреби, інтереси, ідеали.
9. В чому є дисгармонія розвитку потреб розумово відсталих школярів?
10. Які недоліки притаманні мотивам розумово відсталих школярів?
11. У чому своєрідність етапів розвитку пізнавальних інтересів у розумово відсталих школярів?
12. Які особливості ідеалів розумово відсталих школярів?

РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ

Тема 3.1. Специфіка змісту навчання дітей із порушенням інтелекту

Діти з розумовою відсталістю потребують спеціальних умов навчання і виховання. Однією з форм навчання даної категорії дітей є спеціальні

(корекційні) освітні установи або класи в школах для дітей із обмеженими можливостями здоров'я, де навчання ведеться за спеціальними програмами. Чим раніше розпочато корекційну роботу з розумово відсталою дитиною, тим кращих успіхів можна досягти у процесі корекції дефекту і запобігти виникненню вторинних відхилень. Крім загальноосвітніх предметів (лист, читання, математика, фізична культура, образотворче і ін), у цих освітніх установах (класах) повинні бути передбачені й спеціальні предмети (ритміка, соціально-побутове орієнтування)

Специфічною формою організації навчальних занять є індивідуальні і групові логопедичні заняття, лікувальна фізкультура, психологічна корекція. Психічну діяльність розумово відсталої дитини можна певною мірою скорегувати. Її мозок пластичний, що є основою розвитку. При корекції необхідно спиратися на збережені можливості дитини, приділяти особливу увагу розвитку її вищих психічних функцій.¹⁷

Необхідною умовою успішного навчання розумово відсталих дітей у спеціальних (корекційних) освітніх установах (класах) є психолого-педагогічний супровід (підтримка) учнів. Роль учителя-дефектолога у компенсації дефекту, профілактиці виникнення вторинних порушень, адаптації дитини у соціумі вкрай важлива. Правильно організоване психолого-педагогічний супровід розумово відсталих дітей дозволяє здійснювати якісне навчання та виховання учнів шляхом надання їм допомоги у адаптації до школи, корекції виявлених порушень, у придбанні навичок конструктивного спілкування із оточуючими.

Практика показує, що успішність корекційно-розвивальної роботи у спеціальному (корекційному) освітньому закладі (класі) визначається не

¹⁷ *Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектологических факультетов пединститутков / Под ред. В.В.Воронковой. - М.: Школа-Пресс, 1994. - С. 62-79.*

тільки і не стільки загальної методичної підготовкою вчителя-дефектолога, його професійним багажем, скільки позицією, яку він займає щодо розумово відсталого дитині, принципами, за допомогою яких він буде свою діяльність.

Основоположними, ціннісними принципами, на які необхідно спиратися в процесі психолого-педагогічного супроводу, є такі:

- опора психічні, особистісні досягнення дитини, додержування природного розвитку дитини даному віковому етапі;
- організація супроводу в логіці розвитку особистості і психічного світу дитини;
- пріоритетність завдань корекції і розвитку самої дитини з урахуванням педагогічних цілей.
- створення умов, що дозволяють дитині самостійно будувати систему відносин зі світом, оточуючими людьми і самим собою.

Психолого-педагогічний супровід розумово відсталого дитини представляє цілісну, системно організовану діяльність, у процесі якої створюються соціально-психологічні та педагогічні умови для успішного навчання, розвитку та реабілітації. Основними завданнями психолого-педагогічного супроводу є:

- систематичне відстеження динаміки психічного розвитку дитини в процесі його навчання і виховання;
- створення спеціальних соціально-психологічних умов для розвитку особистості учня і його успішного навчання;
- психолого-педагогічна корекція;
- профілактика вторинних порушень.

Особливості навчання в спеціальному навчальному закладі Важлива сторона процесу навчання в спеціальній школі - мотиви навчання. Вони багато у чому визначають спрямованість особистості школяра, його успіхами і невдачами. Мотивація навчання може бути позитивною, нейтральною, негативної або складною, що поєднує в собі різні мотиви.

Позитивними мотивами є прагнення до знань, бажання отримати хорошу оцінку, заслужити вдячність батьків та вчителів, бути шанованим серед своїх однолітків, прагнення до праці, до отримання спеціальності. Завдання вчителя в цьому випадку полягає в тому, щоб розвивати і зміцнювати ці мотиви.

В учнів спеціальної школи, як правило, домінують нейтральні або негативні мотиви до процесу навчання. Дуже часто, на жаль, у цьому буває винне мікросередовище – сім'я, однолітки, тощо.

Однією з особливостей спеціальної школи є те, що частина контингенту (особливо в 1-11 класах) складається з учнів, переведених із загальноосвітньої школи, в якій вони показали повну неспроможність навчання. Глузування однолітків (а іноді і вчителів) виробили в них стійкий негативний стереотип до школи і до навчальної діяльності. Перед колективом учителів спеціальної школи у цьому випадку постає важке завдання нейтралізації негативних мотивів, виховання позитивної мотивації навчання, формування позитивних стереотипів. Моделювання проблемних ситуацій підвищує інтерес учнів до навчального заняття.

Значно сприяють розвитку бажання вчитися цікаві практичні заняття, екскурсії, спостереження, а також активна участь школярів у позакласній та позашкільній роботі.

Щоб навчитися керувати навчальною пізнавальною діяльністю учнів, необхідно добре уявляти основні етапи оволодіння знаннями

Першим етапом є сприйняття. Психологія визначає сприйняття як цілеспрямований пізнавальний процес, який має виборчий характер. Тому перш за все, учням потрібно повідомити те, що вони будуть вивчати, поставити завдання і роз'яснити його. Не можна розпочинати знайомство з матеріалом, якщо учні не усвідомлюють навчальне завдання.

Перший етап закінчується тоді, коли учні отримують достатні уявлення про те, які явища, події, предмети вони будуть вивчати, і зрозуміють навчальне завдання.

Другий етап – осмислення навчального матеріалу. Він полягає у виділенні головної думки, поняття, його основних ознак, з'ясуванні характеру пояснюючого, вивченні прикладів і фактів. Цей етап можна вважати пройденим, якщо учні опанували способи вирішення навчального завдання.

Третій етап – запам'ятовування і закріплення. Завдання полягає в тому, щоб зберегти тривалий час отримані знання. Тут пізнавальна діяльність складається переважно з вправ, самостійної репродуктивної роботи.

Теоретичний матеріал, поняття, правила, доведення повторюються у різного виду вправах. Цей етап в дидактиці спеціальної школи має особливе значення. Проблема запам'ятовування і закріплення присвячені роботи Х.С. Замського. На цьому етапі учні повинні вміти використовувати засвоєний теоретичний матеріал для виконання вправ, розв'язання задач, побудови найпростіших висновків.

Четвертий етап полягає в застосуванні знань, умінь і навичок у практичній діяльності. Цей етап особливо важливий для спеціальної школи, оскільки учням з порушенням інтелекту дуже складно використовувати вже сформовані знання, вміння та навички, та адекватно використовувати їх в нових умовах, а тим більше в самостійній роботі. Тут важлива не тільки навчальна діяльність під час загальноосвітніх уроків, а й усі види трудового та професійно-трудоного навчання, суспільно корисна і обслуговуюча праця, робота пришкольній ділянці, тощо. Великого значення має у цьому відношенні позакласна і позашкільна робота. Участь школярів у роботі різних гуртків, у спортивних, художніх секціях вчить дітей використанню навчальних умінь і навичок у різних видах практичної діяльності.

Навчання – один з видів пізнавальної діяльності людини. Навчання в школі приводить дитину до світу наукових знань, понять, закономірностей.

Учень за короткий проміжок часу дізнається про те, що людська цивілізація накопичувала століттями.

В навчанні реалізуються три функції.

- 1) Освітня – складає процес оволодіння знаннями, формування навчальних навичок і умінь.
- 2) Розвиваюча – полягає в розумовому розвитку учнів. Одна і та ж сукупність знань може призвести до різного рівня інтелектуального розвитку. Це відбувається завдяки діалектично складному і суперечливому процесу формування розумових здібностей учня. Навчання повинно постійно підвищувати загальний рівень розвитку учнів.
- 3) Виховна – полягає в тому, що навчальна діяльність формує особистість учнів: патріотичні, моральні якості, погляди, переконання, ідеали, естетичні почуття, дисциплінованість, працьовитість.

Завдання полягає в тому, щоб навчитися керувати цими функціями цілеспрямовано, систематично впливати на розум, почуття, волю дітей з метою прищеплення необхідних якостей.

Реалізація освітньої, розвиваючої і виховної функцій навчання забезпечує комплексний підхід до процесу формування особистості школяра. У спеціальній школі, як і в масовій, процес навчання і виховання єдиний і нероздільний і в кінцевому рахунку підпорядкований основній меті – підготовці випускників до самостійного життя та суспільно корисної праці. Однак, оскільки в спеціальній школі навчаються діти з порушеннями вищої нервової діяльності, тому, природно, процес навчання і виховання в ній реалізується своєрідно.

Ця своєрідність виражається насамперед у тому, що в спеціальній школі в процесі навчання необхідно компенсувати наслідки мозкових захворювань, коригувати аномалії розумового розвитку дитини. Тому конкретні методи і прийоми роботи з дітьми повинні не тільки забезпечити повідомлення певної суми загальноосвітніх знань і професійних умінь і

навичок в обсязі, доступному засвоєнню розумово відсталим учнем, але й одночасно скорегувати процес розумового розвитку дитини.

Навчання – це двосторонній процес. Він включає викладання, як діяльність учителя і вчення, як діяльність учня. Учитель представляє інтереси суспільства, він зобов'язаний навчити і виховати школярів у відповідності зі цілями і завданнями спеціальної освіти. Учитель несе в собі ту частину досвіду людства, яку повинен опанувати учень.

Викладання передбачає: знання учителем свого предмета, вміння організувати навчально-виховний процес, знання сучасних методів навчання, глибоке розуміння розумового розвитку учня, його психофізичних особливостей, пізнавальних можливостей, особливостей емоційно-вольової сфери тощо. Для вчителя викладання – пізнавальна діяльність. Він постійно поглиблює і вдосконалює свою професійну майстерність, зміст і методи навчання.

Навчання – активний пізнавальний процес, в якому проявляються і формуються розумові сили учня, моральні та вольові риси характеру, властивості особистості й темпераменту.

Викладання та навчання – дві сторони єдиного навчально-виховного процесу в школі. Не можна здійснювати викладацьку діяльність, не думаючи про учнів, не орієнтуючись їх активність, розвиток, можливості, знання та вміння.

Навчально-виховний процес спирається на традиційно сформовані загальні положення які виникають в сучасних умовах, вони дозволяють реалізувати освітню, розвиваючу і виховує функції навчання.

Тема 3.2. Основні методичні вимоги до уроку

Урок - це основна форма організації навчальної роботи у сучасній школі, частина педагогічного процесу, органічно пов'язана з усією його системою. Кожен урок, що реалізує якусь частину загальних задач

навчально-виховного процесу, є етапом (початковим, проміжним, заключним) у формуванні знань, умінь і навичок, у розвитку позитивних якостей в учнів, здійсненні міжпредметних і внутріпредметних зв'язків. І в той же час кожен урок повинен відрізнятися цілісністю і завершеністю, вирішувати цілком конкретну освітню задачу, відповідати основним дидактичним принципам навчання.

Проблемі уроку в спеціальній школі в теоретичному і практичному плані вітчизняними дефектологами приділялося достатньо багато уваги.

Розглянемо лише узагальнені методичні вимоги до уроку і типам уроків, найбільш повно відповідають особливостям навчального процесу¹⁸. У цьому зв'язку урок представляє складну дидактичну систему, що складається з:

- змісту, який проявляється через різні джерела – слово учителя, навчальну книгу, документальні матеріали, матеріали періодики, художню літературу, засоби наочності тощо;
- різних ланок навчання – формування нових знань (засвоєння нового матеріалу);
- закріплення, перевірки засвоєння, повторення, використання нових знань, умінь і навичок у новій ситуації, практиці;
- різних методів і прийомів навчання;
- корекційної спрямованості уроку.

Отже, на кожному уроці вирішуються три завдання (дидактична тріада) навчальна, виховна і корекційна.

Вирішення цих завдань висуває до уроку такі вимоги:

¹⁸ *Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б.П.Пузанов, Н.П.Коняева, Б.Б.Горский и др.; Под ред. Б.П.Пузанова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 272 с.*

- правильне визначення місця даного уроку в системі уроків з даної теми або розділу, основи чинної програми та планування, зв'язок з попереднім матеріалом і підготовка до вивчення подальшого;
- достовірність і науковість знань, які повідомляються, їх зв'язок з життям;
- доступність сформованих знань з урахуванням пізнавальних можливостей учнів;
- створення умов для активізації пізнавальної діяльності учнів уроці;
- облік індивідуальних особливостей учнів і диференційований підхід до процесу навчання;
- наукова організація самого педагогічного процесу уроці, що виражається в оптимальній організації праці учнів і виборі форм і методів, адекватних поставленим даному уроці завданням;
- обладнання уроку, яка відповідає його дидактичній меті, раціональне використання наочності і ТЗН;
- відповідність загальної структури та внутрішньої логіки уроку, поставленим освітнім, виховним та корекційним задачам, правильний взаємозв'язок і відповідність його частин.

Особливе значення в спеціальній школі на кожному уроці має його корекційна спрямованість. Корекція мислення, пам'яті й мови проводиться практично на всіх загальноосвітніх уроках, уроках праці та професійно-трудового навчання. Корекція фізичних недоліків, рухової сфери, загальносоматичне розвиток організму - уроках фізичного виховання.

Розвиток фонематичного слуху, ритміки, сприймання кольору, просторового сприйняття – під час уроків образотворчого мистецтва, ручної праці, співу та музики.

Будь-який урок активно сприяє формуванню позитивних якостей особистості. Освітня і корекційна сторона уроку, його зміст, організація, методи, створюють певну виховуючу направленість навчальної діяльності.

Учитель визначає конкретні виховні завдання. Наприклад, виховання спостережливості, якщо на уроці доводиться аналізувати процеси або об'єкти, формувати навички самостійної роботи; наполегливості і терпіння, якщо на уроці пропонується виконати ряд вправ; виховання почуття колективізму і відповідальності за себе та інших – на уроках виробничого та сільськогосподарської праці, що вимагають спільної діяльності, тощо.

У свою чергу виховні завдання уроку впливають на організацію і методи навчальної роботи. Наприклад, виховання самостійності та пізнавальної активності, як якостей особистості, вимагає більше уваги приділяти вправам і різним видам самостійної роботи (природно, з урахуванням особливостей контингенту учнів даного класу).

На кожному уроці необхідно враховувати особистий досвід учнів. Учням легше, цікавіше, доступніше вивчати матеріал, якщо він пов'язаний із знаннями, які стали особистим надбанням учнів, з місцевими природними та соціальними особливостями. При організації уроку враховується індивідуальний темп роботи учня, особливості його пізнавальної діяльності, пам'яті, моторики, тощо, що допомагає досягти оптимального поєднання колективної, групової та індивідуальної форм роботи на уроці. Кожен урок вимагає від учителя контролю за навчальною діяльністю учнів, який дозволяє йому визначити характер розуміння та засвоєння дітьми навчального рівня сформованості умінь та навичок. Аналіз процесу навчання допомагає вчителю вводити необхідні корективи з метою розвитку позитивних і зниження негативних моментів уроку.

Будь-який урок має особливості, що відрізняють його від іншого за своїми конкретним завданням і змістом. Однак, існує ряд спільних рис у викладацькій та навчальній діяльності на уроці. Робота на будь-якому уроці передбачає ряд етапів: повідомлення нового, закріплення, повторення, перевірка і контроль, навчальні домашні завдання, узагальнення та підведення підсумків уроку, оцінка знань тощо.

Дидактична задача уроку є підставою для виділення таких основних типів уроків:

- вступний урок – здійснює підготовку учнів до сприйняття нового матеріалу. На цьому уроці встановлюються, актуалізуються і систематизуються наявні у школярів знання з даного питання і повідомляються деякі відомості загального характеру, необхідні для осмисленого сприйняття нового матеріалу, з яким належить познайомитися на наступних уроках;
- урок формування (повідомлення) нових знань, на якому основна увага приділяється вивченню нового;
- узагальнюючий (повторительно-узагальнюючий) урок, на якому систематизується матеріал, вивчений з певних тем і розділів;
- контрольний урок, на якому учні виконують різного роду перевірочні та контрольні роботи усно або письмово;
- урок формування і закріплення умінь і навичок, де основна увага приділяється практичній діяльності;
- комбінований урок, на якому поєднуються різні види роботи - пояснення, закріплення, перевірка, підбиття підсумків тощо.

За своєю організацією від традиційних форм відрізняються уроки професійно-трудового навчання в навчальних майстернях і на пришкольній ділянці.

Під структурою уроку розуміється співвідношення і послідовність проведення частин, моментів, етапів уроку, які сприяють вирішенню поставлених завдань.

У теорії та практиці навчання для кожного типу уроку склалася певна структура. Спільними елементами уроку є: організація початку уроку, перевірка засвоєння вивченого, підготовка учнів до сприйняття нового, постановка мети і завдання уроку, пояснення нового, вправи, закріплення і повторення вивченого, підведення підсумків уроку, оцінка, повідомлення домашнього завдання і підготовка учнів до самостійної роботи над ним.

Кожен з цих структурних елементів уроку переслідує свої завдання.

1) Організація почала уроку займає звичайно від однієї до кількох хвилин і проводиться як його самостійна частина Оргмомент на уроці в спеціальній школі приділяється особлива увага, так як від його результатів багато в чому залежить ефективність подальших частин уроку. Дійсно, враховуючи важку переключаємость розумово відсталих учнів з одного виду діяльності на інший, під час оргмоменту необхідно зняти в дітей зайву збудливість, наприклад, після зміни, уроків фізкультури і тощо і переключити їх увагу на даний який урок З перших хвилин учні повинні відчувати у вчителі лідера, який не відступить від своїх вимог. У організації початку уроку все має значення: як учитель увійшов до класу, його впевненість у собі, тон, манера поведінки, навіть те, як він іде від дверей до свого столу. Учитель перевіряє готовність до уроку: наявність в учнів зошитів, підручників, щоденника, ручки, спеціального обладнання для даного уроку, порядок розташування їх на учнівському столі, чи немає відволікаючих сторонніх предметів. До речі, це ж вимога ставиться до столу вчителя. Це привчає учнів до дисципліни та вмінню організувати свій навчальний працю. Деяким учням, які мають уповільнену реакцію, учитель може допомогти привести в порядок або підготувати до уроку робоче місце, але саме допомогти, а не зробити це за нього.

2) Перевірка домашнього завдання (актуалізація знань) – традиційно сформована частина уроку, зміст якої полягає як у перевірці і контролі, так і в підготовці до вивчення нового матеріалу. При цьому виді роботи вчитель передусім зосереджує увагу учнів на основних правилах, які були використанні під час виконання домашнього завдання. Перевіряє, чи всі виконали завдання, які і у кого виникли труднощі, які типові помилки були допущені. Якщо до даного уроку не було домашнього завдання, то учні за серією спеціально підготовлених питань відтворюють знання, які будуть використані в процесі пояснення. Від цієї частини уроку безпосередньо

залежить пізнавальна активність і інтерес учнів до нового матеріалу.

3) Постановка мети і завдання (завдань) уроку має велике значення для активізації уваги учнів і формування початкового інтересу до досліджуваного предмету.

4) Пояснення – науковий виклад змісту навчального матеріалу – найважливіша частина в структурі уроку. Доступна для розумово відсталих школярів логіка наукових доказів, що спирається на наявні в них знання, проста й переконлива форма викладу є основами доброго розуміння та засвоєння учнями нового матеріалу. У спеціальній школі пояснення може включатися і до інших частин уроку (наприклад, до процесу закріплення), коли матеріал не зрозумілий якоюсь частиною учнів і вимагає повторного пояснення на більш доступному рівні.

5) Закріплення – цьому етапу уроку приділяється особлива увага. Закріплення у вигляді системи вправ, самостійних робіт, спеціальних завдань проводиться учителем після пояснення нового матеріалу. В процесі закріплення зосереджується увага на поєднанні теоретичних положень з практичною діяльністю та досвідом учнів, на процесі формування певних умінь і навичок. На цьому етапі уроку особливо важливі диференційований підхід до учнів і різноманітність використовуваних педагогом форм закріплення вивченого залежно від індивідуальних можливостей і особливостей школярів. Це може бути усне повторення висновків учителя, запис основних положень у зошиті, знаходження сказаного у тексті підручника, відповіді на заздалегідь підготовлені і написані на дошці питання, робота з дидактичним матеріалом і тощо.

б) Повторення – це систематизація, повідомлення, відтворення навчального за темами, розділами, курсом. Складність цього етапу уроку у спеціальній школі полягає в тому, що розумово відсталим учням в силу особливостей їх пізнавальної діяльності (слабкість процесів аналізу і узагальнення) важко самостійно виділити основні ідеї та положення вивченого матеріалу.

Найчастіше вони запам'ятовують несуттєві деталі і не пам'ятають головного, плутають причину і наслідок. Тому вчитель заздалегідь намічає план повторення: які питання будуть задані учням, який матеріал вони будуть відтворювати по пам'яті, а який – користуючись підручником, які тренувальні вправи і на відпрацювання яких навичок будуть їм дані. Для підвищення ефективності процесу повторення у спеціальній школі рекомендується, наскільки це можливо, урізноманітнити його форми (наприклад, використовувати розповідь по картині, діапозитиви, слайди, сюжетні і рольові ігри тощо.)

7. Підбиття підсумків та оцінка роботи учнів. Не можна недооцінювати цієї частини уроку. За 1-3 хвилини учитель відтворює основний зміст уроку, виділяє позитивні моменти і недоліки в роботі учнів. Знання учнів спеціальної школи оцінюються в установленому для загальноосвітніх шкіл порядку. Однак при оцінці необхідно в першу чергу враховувати вимоги програм спеціальної школи і психофізичні особливості учнів, для яких оцінка має велике виховне і активізує значення. Щоб підвищити виховну роль оцінки, зробити її стимулом до роботи, вчитель має допомогти розумово відсталому школяреві правильно оцінити результати своєї діяльності. Об'єктивна оцінка, умінь і навичок учнів досягається поєднанням різних видів поточної та підсумкової перевірки знань. Поточна оцінка, умінь і навичок учнів дозволяє своєчасно виявляти прогалини в знаннях окремих учнів, вживати заходів до усунення цих прогалин, попереджати неуспішність учнів.

Підсумкова оцінка, умінь і навичок учнів виводиться за результатами повсякденного усного, індивідуального та фронтального опитування учнів, виконання ними навчальних класних і домашніх робіт та інших навчальних завдань, а також на підставі періодичного проведення поточних і підсумкових контрольних робіт з досліджуваному програмним матеріалом

Поточні контрольні роботи мають на меті перевірку засвоєння досліджуваного, зміст їх визначається учителем.

Підсумкові контрольні роботи мають на меті встановити на основі об'єктивних даних рівень оволодіння необхідними знаннями, вміннями і навичками, які забезпечують учням подальше успішне просування у навчанні.

Підсумкові контрольні роботи проводяться після вивчення окремих тем програми, а також в кінці навчальної чверті, півріччя, року. Час проведення підсумкових контрольних робіт для уникнення перевантаження учнів визначається загальношкільним графіком, який складається директором або завучем школи за погодженням з викладачем. У один навчальний день слід давати у класі тільки одну письмову контрольну роботу, а протягом тижня не більше двох. Не рекомендується проводити контрольні роботи у перший день чверті, перший день після канікул, перший і останній дні навчального тижня. Підсумкові (четвертні та річні) контрольні роботи в I класі не проводяться, але починаючи з другого півріччя з метою перевірки визначених програмою, умінь і навичок проводяться окремі перевірочні письмові роботи. У робочих зошитах проводиться систематична робота над помилками.

При оцінці знань, умінь і навичок учнів необхідно брати до уваги індивідуальні особливості інтелектуального розвитку учнів, стан їхньої емоційно-вольової сфери. Учневі з низьким рівнем інтелектуального розвитку можна запропонувати більш легкий варіант завдання. При оцінці письмових робіт учнів, які страждають глибоким порушенням моторики, не варто знижувати оцінку за поганий почерк, неохайність письма, якість записів, малюнків, креслень і тощо

Використовуючи оцінку як стимул навчальної діяльності, як виняток, роботи деяких учнів можна оцінювати більш високим балом

8) Домашнє навчальне завдання. Повідомляючи завдання додому, учитель роз'яснює основні положення та способи його виконання. Головне завдання

цього етапу уроку полягає в тому, щоб допомогти учням організувати свою домашню навчальну працю.

Учитель повинен бути впевнений, що кожен учень записав домашнє завдання до щоденника, знає, як його потрібно виконувати, уміє користуватися навчальною книгою, має в родині необхідні умови для самостійної роботи. Домашнє завдання не рекомендується залишати на останні хвилини уроку, оскільки учні, чекаючи на дзвоник, не уважні й деякі з них можуть не встигнути записати завдання, інші – не зрозуміють, як його виконувати. Бувають випадки, коли вчитель і після дзвінка продовжує давати інструктивні вказівки, які учнями вже, природно, не сприймаються. Після повідомлення домашнього завдання необхідно запитати кількох учнів про те, як його зрозуміли.

Залежно від навчального завдання і змісту роботи співвідношення частин уроку змінюється. Деякі з них займають головне місце на уроці, інші – підпорядковуюче, допоміжне або зовсім відсутнє. У зв'язку з цим виникають особливості в побудові різних типів уроків.

Структура уроку повідомлення нового матеріалу

1. Організація початку уроку.
2. Визначення мети і завдання уроку.
3. Підготовча робота до пояснення нового матеріалу (перевірка домашнього завдання, відтворення раніше вивченого, активізація уваги учнів і тощо.).
4. Пояснення нового матеріалу.
5. Підсумки уроку і оцінка знань учнів.
6. Завдання додому.

Головна частина даного типу уроку - пояснення нового матеріалу. Однак найбільший ефект буде залежати від успіху всіх компонентів уроку. Єдність структури означає, що кожен елемент сприяє успіху всього уроку в цілому. Наприклад, вже на початку уроку можна зосередити увагу учнів на тих положеннях нового, які мають корекційний характер. Під час перевірки

домашнього завдання потрібно відтворити ті положення, які мають безпосереднє відношення до пояснення нового матеріалу. Тому домашнє завдання, що було задане на попередньому уроці, повинно носити підготовчий характер.

На уроці повідомлення нового матеріалу закріплення відіграє допоміжну роль і проводиться переважно з діагностичною метою. Учитель отримує інформацію про те, як діти зрозуміли і опанували новий матеріал. Тому, на даному типі уроку, закріплення краще не виділяти в самостійну частину, а включати низку вправ, питань, спеціальних завдань до системи пояснення. Ці вправи та завдання добираються таким чином, щоб у них, в основному, був представлений новий матеріал.

Підсумки уроку учитель підводить, спираючись на поставлені завдання. Він указує на позитивні і негативні моменти в роботі учнів, пов'язує підсумки уроку з вказівками на те, як потрібно виконати домашнє завдання.

Структура уроку закріплення матеріалу

1. Організація початку уроку.
2. Визначення мети і завдань уроку.
3. Закріплення матеріалу.
4. Підсумки уроку, оцінка роботи учнів.
5. Завдання додому.

На початку уроку необхідно перевірити готовність кожного учня до роботи, зручно розташувати навчальне приладдя. Саме добре проведення організаційної частини уроку створює робочу обстановку і забезпечує проведення всього уроку в цілому.

При постановці мети уроку вчитель нагадує основні положення і правила, які будуть лежати в основі практичної діяльності. Основна частина уроку - практичні завдання, тренувальні вправи, самостійна робота. Успіх уроку багато в чому залежить від добору вправ з урахуванням

особливостей учнів даного класу. Головне тут – правильно знайти ступінь складності вправ і завдань. Занадто важкі викликають у розумово відсталих учнів негативну реакцію, бо вони погано з ними справляються і витрачають на них надто багато часу і сил. Занадто легкі – слабо сприяють закріпленню теоретичного матеріалу. У цьому випадку особливо необхідний диференційований підхід до учнів з урахуванням їх індивідуальних можливостей.

На етапі підведення підсумків уроку та оцінці учнів необхідно відзначити працездатність та старанність окремих учнів.

Уроки закріплення знань - це уроки тренування волі, працездатності, самостійності.

Структура уроку на узагальнення та повторення матеріалу

1. Організація початку уроку.
2. Визначення мети і завдань уроку.
3. Узагальнення і систематизація навчального матеріалу.
4. Підсумки уроку і оцінка знань.
5. Завдання додому.

Особливість і складність даного типу уроків полягають в тому, щоб точно визначити межі навчального матеріалу, що виноситься для повторення, окреслити основні ідеї і поняття, положення, терміни, підібрати відповідні запитання та завдання.

У процесі повторенні допомогою досліджуваних фактів і подій посилюється увага до виховної сторони навчання.

Одна з особливостей систематизації і узагальнення полягає в тому, що вчитель сам пояснює мало, а переважно керує і направляє пізнавальну діяльність учнів. Це особливо важливо для корекції таких форм розумової діяльності розумово відсталих учнів, як узагальнення, абстрагування, виявлення закономірностей на основі окремих фактів, явищ.

Підбиття підсумків уроку зручно пов'язати з домашнім завданням, яке дається з метою закріплення основних ідей і понять навчального матеріалу.

Структура комбінованого уроку

1. Організація початку уроку.
2. Перевірка домашнього завдання.
3. Визначення мети і завдань уроку.
4. Пояснення нового матеріалу.
5. Закріплення і повторення вивченого матеріалу.
6. Підбиття підсумків уроку і оцінка знань.
7. Завдання додому.

Цей тип уроків – комбінація всіх елементів. Причому кожна частина уроку має рівноцінне значення. Структура комбінованого уроку нагадує структуру уроку повідомлення нового матеріалу, але в тому випадку все підпорядковано поясненню нового, а інші частини уроку відіграють допоміжну роль.

У комбінованому уроці поясненню також приділяється велика увага. Однак і інші частини уроку мають не менш важливе значення. Наприклад, перевірка домашнього завдання зазвичай виконується як самостійний елемент структури уроку, який іноді важко пов'язати безпосередньо із вивченням нового матеріалу. Закріплення або повторення, а також перевірка знань є теж відносно самостійними частинами уроку. Таке поєднання різноманітних форм роботи на одному уроці робить його досить ефективним в спеціальній школі, бо допомагає долати одноманітність, стимулює й активізує пізнавальну діяльність учнів.

Структура уроку-вступу

1. Організація початку уроку.
2. Перевірка домашнього завдання.
3. Визначення мети і завдань уроку.
4. Систематизація знань, які учні вже мають.

5. Підбиття підсумків уроку.

6. Завдання додому.

На даному типі уроків відбувається підготовка учнів до сприйняття нового матеріалу. На цих уроках систематизуються наявні у школярів знання з даного питання і повідомляються деякі відомості загального характеру, необхідні для засвоєння матеріалу, з яким учням належить познайомитися на наступних уроках.

Структура контрольного уроку

1. Пояснення мети перевірки та інструкція організації роботи. Перевірка готовності учнів до виконання завдання.
2. Ознайомлення зі змістом контрольного завдання і способами його виконання.
3. Самостійна робота учнів.
4. Попереднє підведення підсумків уроку.

Початок уроку включає інструкцію і перевірку готовності школярів до роботи. Одразу ж потрібно пояснити характер контрольної роботи, які знання, за якою темою перевіряються.

Учитель говорить спокійним, упевненим, доброзичливим тоном, щоб створити ділову атмосферу без зайвої нервозності і хвилювань. Учитель нагадує про те, яке правило, поняття буде перевірятися. Говорить про те, в якій формі буде проводитися контрольна робота. Учитель вказує шлях мисленнєвої діяльності учнів: як потрібно застосувати теоретичні знання, пов'язати їх з практичною роботою, які можуть бути способи самоконтролю.

Потрібно обов'язково нагадати учням, в яких випадках вони можуть звернутися за допомогою до вчителя, а найбільш слабким учням він надає допомогу, не акцентуючи на цьому увагу інших учнів. Диференційований підхід до учнів у цьому випадку реалізується шляхом

підбору різних за обсягом і рівнем складності контрольних завдань відповідно до індивідуальних особливостей дітей.

Попередній аналіз підсумків полягає в тому, щоб повідомити учням, як вони працювали: швидко чи повільно, спокійно або занадто хвилювались. Можна запитати, які завдання або елементи контрольної роботи викликали найбільші труднощі.

Як правило, після контрольної роботи учні домашнього завдання не отримують.

Питання до самоконтролю

1. Охарактеризуйте методичні вимоги до уроку
2. Розкажіть про основні принципи побудови занять у спеціальних навчальних установах: обґрунтуйте необхідність частої зміни видів діяльності на перших етапах навчання; повторюваності.
3. Назвіть які завдання вирішуються на уроці в корекційній школі
4. Яким чином виховні завдання уроку впливають на організацію і методи навчальної роботи
5. Чим керується учитель-дефектолог при відборі змісту для індивідуальних занять?
6. Яке значення в спеціальній школі має корекційна спрямованість уроків
7. Охарактеризуйте кожен з типів уроку: урок формування нових знань, узагальнюючий урок, урок систематизування знань, контрольний урок, урок формування і закріплення умінь і навичок, комбінований урок.

ПРАКТИЧНИЙ БЛОК

Розділ 1. ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ.

Тема 1.1. Розвиток теоретичних основ олігофренопедагогіки на Україні.

Тема 1.2. Об'єкт, предмет, суб'єкт, завдання, принципи та методи олігофренопедагогіки як науки.

Тема 1.3. Зв'язок олігофренопедагогіки з іншими науками.

Методичні рекомендації. У практичних роботах до 1 розділу повинні знайти відображення теоретичні основи олігофренопедагогіки. Студентам необхідно розкрити найбільш актуальні питання, що стоять в даний час перед

олігофренопедагогікою в цілому, визначити завдання навчання і виховання дітей з порушеннями інтелекту, виявити відмінності між спеціальною та загальною дидактикою. Важливо з'ясувати, якими поняттями і категоріями користується олігофренопедагогіка, як це позначається на навчально-виховному процесі, які основні етапи розвитку теорії навчання виховання відомі студенту, що з попередніх етапів знайшло місце в сучасній теорії навчання дітей з порушеннями інтелекту.

Олігофренопедагогіка тісно пов'язана з іншими науками: загальною педагогікою, історією загальної та корекційної педагогіки, філософією, цілим рядом медичних наук, з загальної та спеціальної психологією, соціологією. Необхідно розкрити цей зв'язок.

При виконанні практичних робіт цього розділу студенти повинні користуватися спеціальною термінологією, визначити зміст корекційного навчання, особливу увагу приділити питанню компенсаторних можливостей дітей зі зниженим інтелектом.

Розкриваючи зміст теми 1.2, студентам необхідно не тільки перерахувати методи наукових досліджень, а й показати специфіку їх використання у корекційній педагогіці, указати критерії їх оцінки, варіативність.

Завдання1.

1. Розкрийте предмет завдання і методи олігофренопедагогіки.
2. Розкрийте значення відомостей з нейрофізіології, дитячої психології, дитячої психіатрії в становленні та розвитку науки про розумово відсталому дитину.
3. Перелічіть основні принципи та методи навчання в корекційній школі.
4. Підтвердіть прикладами взаємозв'язок ряду наукових дисциплін при вирішенні теоретичних і практичних завдань олігофренопедагогіки дітей з розумовою недостатністю.

Література.

- Бгажнокова И. М.* Психология умственно отсталого школьника. М., 1987. С. 4-9.
- Выготский Л. С.* Собр. соч. М., 1983. Т. 5. С. 3,66-173. Дефектологический словарь. 2-е изд., доп. М., 1970. С. 305-309.
- Замский Х. С.* Умственно отсталые дети. М., 1995. С. 337-351.
- Лурия А. Р.* Мозг человека и психические процессы. М., 1963.
- Рубинштейн С. Я.* Психология умственно отсталого школьника. М., 1986. С. 3-6.
- Шиф Ж. И.* Проблемы развития умственно отсталых учащихся в исследованиях советских авторов // Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Под ред. *Ж. И. Шиф.* М., 1965. С. 3-19.
- Григорьева Л. П., Зислина Н. И., Толстова В. А. и др.* О теоретическом и практическом значении нейрофизиологических исследований в дефектологии // Дефектология. 1997. №5. С. 15-26.

Завдання 2.

1. Розкрийте на прикладах поняття про психіку з точки діалектичної методології: психіка як відображення об'єктивної дійсності, психіка як властивість мозку, свідомість як вищий рівень розвитку психіки.
2. Л. С. Виготський про роль біологічних і соціальних факторів у розвитку психіки і формуванні особистості дитини з розумовою відсталістю.
3. Підтвердіть прикладами з досвіду роботи, як дефектологів слід розуміти і враховувати в практичній діяльності теорію Л. С. Виготського про «зону найближчого розвитку» дитини.
4. Поясніть, чому навчання є одним з провідних умов розвитку психіки нормального і аномального дитини.

Література.

- Выготский Л. С.* Собр. Соч. М., 1983. Т. 5. С. 6-142.
- Выготский Л. С.* Проблемы дефектологии. М., 1995.
- Ерёменко И. Г.* Олигофренопедагогика/ И.Г. Еременко.- Киев; 1985.
- Лапшин В.А., Пузанов Б.П.* Основы дефектологии/ В.А.Лапшин, Б.А. Пузанов. - М., 1990.

Завдання 3.

1. Розкрийте основні принципи наукового дослідження психіки.

2. Назвіть методи дослідження, прийняті у спеціальній психології.
3. Викладіть положення, в яких містяться вимоги до експериментальних методів, методу спостереження і завданням природного експерименту.

Розкрийте зміст катамнестического дослідження, наведіть приклади

Література.

Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М., «Владос», 1995.

О педагогическом изучении учащихся вспомогательных школ / Под ред. *Л. В. Занкова*. М., 1958. С. 8-14.

Основы специальной психологии. / Под ред. *Кузнецовой Л. В.*, М., «Академия», 2002.

Психологический словарь. / Под ред. *Зинченко В. П., Мещерякова Б. Г.*, М., «Педагогика - Пресс», 2001.

Семаго Н., Семаго М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. С-Петербург, «Речь», 2005, с.38-66.

Завдання 4.

1. Дайте аналіз названим нижче методам дослідження, назвіть їх:
 - дослідник не втручається в перебіг психічних процесів, але систематизує і узагальнює результати різних видів діяльності дитини;
 - дослідник створює необхідні умови для виявлення психічних процесів, властивостей, якостей;
 - вивчення психіки будується на основі її об'єктивних проявів;
 - вивчається динаміка розвитку психіки дитини та її особистості в цілому.
2. Створіть модель (план) дослідження, використовуючи один з перелічених методів.

Література.

Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М., «Владос», 1995.

О педагогическом изучении учащихся вспомогательных школ / Под ред. *Л. В. Занкова*. М., 1958.

Основы специальной психологии. / Под ред. *Кузнецовой Л. В.*, М., «Академия», 2002.

Психологический словарь. / Под ред. *Зинченко В. П., Мещерякова Б. Г.*, М., «Педагогика - Пресс», 2001.

Семаго Н., Семаго М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. С-Петербург, «Речь», 2005, с.38-66.

Розділ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ ІЗ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ.

Тема 2.1. Особливості розвитку розумово відсталої дитини.

Тема 2.2. Поняття про особистість розумово відсталої дитини.

Тема 2.3. Особливості спрямованості особистості розумово відсталих школярів.

Методичні рекомендації. Головне в цьому розділі - показати специфіку психічного розвитку розумово відсталих дітей. Треба звернути увагу на визначення таких основоположних понять, як «розумова відсталість», «олігофренія», «деменція», причини їх виникнення, а також характеристику ступенів розумової відсталості.

Розкриваючи особливості психічного розвитку розумово відсталих дітей, важливо звернути увагу на роль корекційного навчання: без спеціальної педагогічної допомоги в спеціальних навчальних закладах вони виявляються не готовими до навчання. Це питання призначене для самостійного вивчення, оскільки воно достатньо висвітлено в літературі.

Особливу увагу необхідно приділити клініко-психолого-педагогічній характеристиці основного контингенту спеціальних (корекційних) шкіл - учнів з олігофренією у дітей в ступені дебільності. Для цього потрібно звернутися до досліджень М. С. Певзнер, яка виділила чотири форми олігофренії і запропонувала психолого-педагогічні рекомендації для їх навчання, виховання та розвитку. Характеризуючи освіту як засіб реабілітації і досягнення незалежного життя, необхідно відзначити специфічну задачу виховної роботи в спеціальних установах: підвищення регулюючої ролі інтелекту в поведінці учнів, в різних ситуаціях і у процесі різних видів

діяльності. Важливим є розгляд вирішення проблеми допомоги особам із інтелектуальною недостатністю за кордоном, а також шляхів інтеграції в нашу країну.

Завдання 1.

1. Вкажіть на загальні закономірні чинники розвитку психіки яка нормально розвивається і розумово відсталої дитини.
2. Охарактеризуйте специфічні особливості психічного розвитку дітей з порушеннями інтелекту. Сформулюйте висновки як завдання психологічного дослідження.
3. Розкрийте зміст понять «корекція», «компенсація дефекту». Чи можна зміст цих понять розглядати як теоретичну і практичну задачу олігофренопедагогіки? Доведіть за допомогою прикладів.
4. Доведіть за допомогою прикладів необхідність своєчасного виявлення інтелектуального неблагополуччя. Яка роль психологічного вивчення ранніх етапів онтогенезу?
5. На основі аналізу пунктів 1-4 сформулюйте основні завдання спеціальної психології.

Література.

- Бгажнокова И. М.* Психология умственно отсталого школьника. М., 1987. С. 9-13.
- Власова Т. А., Певзнер М. С.* О детях с отклонениями в развитии. М., 1972. С. 7, 37-46, 63.
- Выготский Л. С.* Собр. соч. М., 1983. Т. 5. С. 3,15-136.
- Гуревич К. М.* Что такое психологическая диагностика. М., 1985. Серия «Педагогика и психология». № 4.
- Лебединский В. В.* Нарушения психического развития у детей. М., 1985. С. 3, 58-160.
- Лубовский В. И.* Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М., 1989.
- Лубовский В. И.* Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушения развития // Дефектология. 1984. № 1.
- Люблинская А. А.* Детская психология. М., 1971. С. 47-81.
- Психолого-педагогическая диагностика. Учебное пособие. / Под ред. *И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной.* М., «Академия», 2003.

Семаго Н. Семаго М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. С-Петербург, «Речь», 2005, с.17-62.

Завдання 2.

1. Розкрийте зміст поняття «психічне недорозвинення», «порушення інтелекту», окресліть провідні психологічні критерії оцінки, аргументуйте їх нерозривність і взаємозумовленість.
2. Назвіть причини розумової відсталості.
3. Охарактеризуйте форми вияву психічного недорозвинення (М.С. Певзнер, В.В. Лебединський).
4. Розкрийте зміст поняття «пошкоджений розвиток», чим воно відрізняється від психічного недорозвинення. Які ознаки є спільними для цих станів?
5. Підготуйте до консультації, практичних занять, іспиту докладні психологічні характеристики дітей з ранніми формами психічного недорозвинення (1-2 приклади). Укажіть основні напрямки корекційної роботи по кожному з наведених варіантів.

Література

- Бгажнокова И. М.* Психология умственно отсталого школьника. М., 1987. С. 19-33.
- Замский Х. С.* История олигофренопедагогики. М., 1974. Ч. 2, гл. 10.
- Клинико-генетические исследования олигофрении / Под. ред. *М. С. Певзнер*. М., 1972.
- Лебединский В. В.* Нарушения психического развития у детей. М., 1985.
- Петрова В. Г., Беякова И. В.* Психология умственно отсталого школьника. М., 2000.
- Самсонов Ф. А.* Основы генетики в дефектологии. М., 1980. С. 56-82.
- Селецкий А. И.* Психология и психопатология слабоумия. Киев, 1981.

Завдання 3.

1. Назвіть принципи класифікації розумової відсталості, розробленої М. С. Певзнер. Чим вона відрізняється від сучасної класифікації, прийнятої в дитячій психіатрії?

2. Розкрийте психолого-педагогічну характеристику ускладнених форм розумової відсталості.
3. Розкрийте значення класифікації, запропонованої М. С. Певзнер для практики сучасної школи?

Література.

- Мастюкова Е. М.* Актуальные аспекты клинической диагностики умственной отсталости у детей // Дефектология. 1997. № 1. С. 15-22.
- Отбор детей во вспомогательную школу: Методические рекомендации / Под ред. *Т. А. Власовой, К. С. Лебединской, В. Ф. Мачихиной.* М., 1983.
- Певзнер М. С.* Дети-олигофрены. М., 1959.
- Попов Ю.В. Вид В.Д.* Клиническая психиатрия. С-Петербург, «Речь», 2005.
- Сухарева Г. Е.* Клинические лекции по психиатрии детского возраста. М., 1965. Т.3.

Завдання 4.

1. Використовуючи класифікацію М. С. Певзнер, вивчіть психолого-педагогічну характеристику 2-3 учнів з молодших класів (1-2 кл.).
2. Назвіть групи учнів, які не відповідають характеристиці психічного недорозвинення, але навчаються в школі. Розкрийте причини їхньої присутності в коректувальному установі.
3. Охарактеризуйте варіанти дитячого недоумства, що зустрічаються в практиці спеціальної школи.

Література

- Бгажнокова И. М.* Психология умственно отсталого школьника. М., 1987. С. 33-37.
- Отбор детей во вспомогательную школу: Методические рекомендации / Под ред. *Т. А. Власовой, К. С. Лебединской, В. Ф. Мачихиной.* М., 1983.
- Власова Т. А., Певзнер М. С.* О детях с отклонениями в развитии. М., 1972. С. 37-47,82-112.
- Лебединский В. В.* Нарушение психического развития у детей. М., 1985, 2000.

Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. М., 1986. С. 21-36.

Завдання 5.

1. Назвіть причини виникнення проблеми затримки психічного розвитку (ЗПР) в психології та педагогіці.
2. Охарактерізуйте основні варіанти ЗПР. Розкрийте причини їх виникнення. Який прогноз компенсації кожного з варіантів ЗПР?
3. Докладно опишіть ознаки ЗПР церебрального походження. У чому подібність і відмінність даного варіанту від психічного недорозвинення?
4. Розкрийте зміст психолого-педагогічних критеріїв відмежування дітей з порушеннями інтелекту від східних станів. У чому їх практичне значення?

Література.

Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. М., 1972. С. 119-152.

Дети с задержкой психического развития / Под. ред Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. М., 1984.

Лебединский В. В. Нарушения психического развития детей. М., 1985.

Марковская И. Ф. Задержка психического развития. М., 1993.

Обучение детей с задержкой психического развития/ Под ред. Т. А. Власовой и др. М., 1981. С. 3-10, 34-46.

Специальная психология. Учеб. пособие / Под ред. В. И. Лубовского. М., «Академия», 2003.

Розділ 3. ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ.

3.1. Специфіка змісту навчання розумово відсталих дітей.

3.2. Основні методичні вимоги до уроку.

Методичні рекомендації. Спільним для всіх перелічених тем є корекційно-виховна спрямованість навчального процесу. Розкриваючи конкретну тему, студент повинен показати особливості процесу навчання в освітній корекційної школі; дати характеристику процесу навчання, показати роль вчителя-дефектолога в формуванні знань, умінь і навичок в учнів; пам'ятати, що теорія і практика навчання дітей з порушеннями інтелекту

будується на основі загальнодидактичних принципів з урахуванням пізнавальних можливостей учнів корекційної школи. Це допоможе правильно розкрити принципи навчання; методи навчання, урок як основну форму навчальної діяльності дітей з порушеннями інтелекту. При написанні курсової роботи за темою 3.1 студент повинен зупинитися на двох аспектах даної проблеми.

По-перше, показати важливість для вчителя-дефектолога володіння методами педагогічного вивчення учня; при цьому необхідно виявити динаміку його розвитку, визначити чинники, які впливають на процес навчання взагалі і отримання знань, зокрема.

По-друге, намітити шляхи і способи впливу на учня з метою корекції його психофізичних вад розвитку.

Для цього рекомендується обстежити дитину-олігофрена та дементних з прогресивним захворюванням, або олигофрена і погано встигаючого учня масової школи. Зіставлення характеристик дітей за кілька років навчання допоможе студенту знайти відміну, встановити подібність і показати динаміку розвитку, особливості їх пізнавальної діяльності, ставлення до навчального процесу. Дослідження можна доповнити проведенням експерименту з виконання учнями різних завдань навчального характеру під час роботи над курсовою чи дипломним проектом.

Завдання 1.

1. Як розуміється і позначається в наукових дослідженнях зарубіжних країн розумова відсталість?
2. Проведіть спостереження за вміннями у дітей будувати свої стосунки із однолітками.
3. Підготуйте протокол цих спостережень.

4. Підготувати конспекти уроків, враховуючи основні принципи побудови занять в спеціальних навчальних установах на різних етапах роботи.

Література

Анастаси А. Психологическое тестирование: Пер. с англ. М., 1982., Т.1. С. 17-39.

Бгажнокова И. М. Реабилитация средствами образования лиц с умственной отсталостью // Подходы к реабилитации детей с особенностями развития средствами образования. М., 1996. С. 105-111.

Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И. Реабилитация средствами образования: особые образовательные нужды детей с выраженными нарушениями в развитии // Подходы к реабилитации детей с особенностями развития средствами образования. М., 1996. С. 112.

Замский Х. С. Умственно отсталые дети. М., 1995.

Малофеев Н. Н. Современное состояние коррекционной педагогики // Дефектология. 1996. № 1. С. 3-10.

Шиф Ж. И. Две зарубежные концепции учебно-воспитательной работы с умственно отсталыми детьми // Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе / Под. ред. Ж. И. Шиф. М., 1972.

Завдання 2.

1. Розкрити передумови формування предметної, ігрової та трудової діяльності навчання дітей з порушеннями інтелекту.
2. Визначити зміст та особливості побудови навчально-виховного процесу із учнями з розумовою відсталістю.
3. Означити основні етапи навчання гри дітей з порушеннями інтелекту. Схарактеризувати особливості ігрової діяльності.

Література

Организация и планирование воспитательной работы в специальной (коррекционной) школе-интернате, детском доме. Пособие для воспитателей и учителей // Под ред. Е.Д. Худенко. - М., 2005.

Пузанов Б.П. Методические рекомендации по организации правового обучения и воспитания во вспомогательной школе / Б.П. Пузанов. - М., 1984.

Коррекционно образовательные программы для детей с глубокими нарушениями интеллекта / Сост. З.И. Алексеева. С.-Пб., 1996

Завдання 3.

1. Докладно описати навички гігієни, поводження з особистими речами, виконання загальних правил поведінки, спілкування із дорослими і однолітками у 2-3 дітей дошкільного або молодшого шкільного віку (за вибором).
2. Розкрити причини, що утруднюють вироблення системи корисних звичок у розумово відсталої дитини. Яка роль вихователя-дефектолога в корекції побутової діяльності дітей з психічним недорозвиненням?
3. Сформулювати, які звички і правила поведінки необхідно сформувати у дитини з інтелектуальним недорозвиненням при підготовці до школи?

Чому?

Література

Венгер А. А., Выгодская Г. Л., Леонгард Э. И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. М., 1972. С. 25- 34.

Маллер А. Р. Ребёнок с ограниченными возможностями. М., 1996.

Соколова Н. Д., Гаврилушкина О. П. Рекомендации к организации воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями интеллекта. // Дефектология. 1980. № 3.

Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П., Зарин А., Соколова Н. Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. С-Петербург, «КАРО», 2000.

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ТА ЗАВДАННЯ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ.

Самостійна робота студентів є одним з видів навчальних занять студентів.

Самостійна робота проводиться з метою:

- систематизації та закріплення отриманих теоретичних знань і практичних умінь студентів;
- поглиблення і розширення теоретичних знань;
- формування умінь використовувати нормативну, правову, довідкову документацію і спеціальну літературу;

- розвитку пізнавальних здібностей та активності студентів, творчої ініціативи, відповідальності та організованості;
- формування самостійності мислення, здібностей до саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації;
- розвитку дослідницьких умінь.

Виділяють два види самостійної роботи:

- аудиторна;
- позааудиторна.

Самостійна аудиторна робота з дисципліни виконується на навчальних заняттях під безпосереднім керівництвом викладача за його завданням.

Самостійна позааудиторна робота виконується студентом за завданням викладача, але без його безпосередньої участі.

Видами завдань для самостійної позааудиторної роботи можуть бути:

- для оволодіння знаннями: читання тексту (підручника, першоджерела, додаткової літератури); складання плану тексту; графічне зображення структури тексту; конспектування тексту; робота зі словниками та довідниками; робота з нормативними документами; навчально-дослідницька робота; використання аудіо-та відеозаписів, комп'ютерної техніки, Інтернету та ін .;
- для закріплення і систематизації знань: робота із конспектом лекції (обробка тексту); повторна робота над навчальним матеріалом (підручника, першоджерела, додаткової літератури, аудіо-та відеозаписів); складання плану та тез відповіді; складання таблиць для систематизації навчального матеріалу; вивчення нормативних матеріалів; відповіді на контрольні запитання; аналітична обробка тексту (анотування, рецензування, реферування, конспект-аналіз та ін.); підготовка повідомлень до виступу на семінарі, конференції; підготовка рефератів, доповідей; складання бібліографії; тестування та ін;

Види завдань для самостійної позааудиторної роботи, їх зміст і характер можуть мати варіантний і диференційований характер, повинні враховувати специфіку спеціальності, дисципліни, що вивчається, індивідуальні особливості студента.

Для виконання будь-якого виду самостійної роботи студент повинен пройти наступні етапи:

- визначення мети самостійної роботи;
- конкретизація пізнавальної (проблемної або практичної) задачі;
- самооцінка готовності до самостійної роботи;
- вибір адекватного способу дії, провідного до вирішення завдання;
- планування роботи (самостійної або за допомогою викладача) над завданням;
- здійснення студентом в процесі виконання самостійної роботи управлінських актів: стеження за ходом самої роботи, самоконтроль проміжного і кінцевого результатів роботи, коректування на основі результатів самоконтролю програми виконання роботи.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

1. Укажіть на загальні закономірні чинники розвитку психіки нормально розвивається і розумово відсталої дитини.
1. Охарактеризуйте специфічні особливості психічного розвитку дітей з порушеннями інтелекту. Висновки сформулюйте як завдання психологічного дослідження.
2. Розкрийте зміст понять «корекція», «компенсація дефекту». Чи можна зміст цих понять розглядати як теоретичну і практичну задачу олігофренопсихологія? Доведіть за допомогою прикладів.
3. Доведіть за допомогою прикладів необхідність своєчасного виявлення інтелектуального неблагополуччя. Яка роль психологічного вивчення ранніх етапів онтогенезу?
4. Розкрийте на прикладах поняття про психіку з погляду діалектичної

методології: психіка як відображення об'єктивної дійсності, психіка як властивість мозку, свідомість як вищий рівень розвитку психіки.

5. Л. С. Виготський про роль біологічних і соціальних факторів у розвитку психіки і формуванні особистості дитини з розумовою відсталістю.
6. Доведіть за допомогою прикладів з досвіду роботи, як дефектологів слід розуміти і враховувати в практичній діяльності теорію Л. С. Виготського про «зону найближчого розвитку» дитини.
7. Поясніть, чому навчання є одним з провідних умов розвитку психіки нормального і аномального дитини.
8. Проведіть спостереження за вміннями у дітей будувати свої відносини з однолітками.
9. Підготуйте протокол цих спостережень.
10. Як ми розуміємо розумове виховання дитини дошкільного віку?
11. Розкажіть, як формується у дітей з порушеннями інтелекту зорове, тактильно-рухове і слухове сприйняття: на яких видах занять, в яких видах діяльності; які дидактичні ігри використовуються; як поєднуються в цих заняттях наочні, практичні і словесні методи навчання?

ТЕМИ РЕФЕРАТІВ АБО ДОПОВІДЕЙ

1. Особливості діяльності учнів допоміжної школи.
2. Особливості формування навичок в учнів допоміжної школи.
3. Особливості розвитку фонематичного слуху у розумово відсталих дітей дошкільного та шкільного віку.
4. Особливості фонетичної сторони мови розумово відсталих дітей.
5. Особливості словникового запасу розумово відсталих дітей.
6. Особливості граматичної будови мови розумово відсталих дітей.
7. Особливості писемного мовлення розумово відсталих школярів.
8. Розлади усного мовлення (заїкання, недорікуватість, дизартрія) у розумово відсталих дітей.

9. Розлади письмової мови (дислексія, дисграфія) у розумово відсталих дітей.
10. Особливості мислення розумово відсталих дітей дошкільного та шкільного віку.
11. Особливості пам'яті розумово відсталих дітей дошкільного та шкільного віку.
12. Особливості довільної пам'яті розумово відсталих дітей.
13. Роль навчальної діяльності в розвитку вищих форм пам'яті розумово відсталих дітей.
14. Корекційні шляхи розвитку пам'яті розумово відсталих дітей дошкільного та шкільного віку.
15. Особливості розумових операцій розумово відсталих дітей дошкільного та шкільного віку.
16. Зв'язок мислення розумово відсталої дитини з іншими пізнавальними процесами
17. Особистісні порушення мислення (критичність, цілеспрямованість, мотивація).
18. Розвиток мислення розумово відсталих школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ТА РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / Под ред. К. С. Лебединской. – М., 1982.
2. Актуальные проблемы олигофренопедагогтики: Сб. науч. трудов / Под ред. В. В. Воронкова. – М., 1988.
3. Александрова Н.А. Некоторые результаты клинического изучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Дефектология. – 2002. – № 6.
4. Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Пособие для учителя. – СПб.: Изд-во «С4. Безрукова Е. З., Забрамная С. Д. Психологическое изучение умственно отсталых школьников. – Свердловск, 1974.
5. Вайзман Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей. – М., 1997.
6. Венгер А.А., Выгодская Г.Л., Леонгард Э.И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. – М.: Просвещение, 1972.
7. Власова Т.Д., Повзнер М. С. Дети с отклонениями в развитии; – М., 1973.
8. Вопросы комплексной диагностики умственной отсталости у детей / Под ред. Т.В. Егорова. – Иркутск, 1988.
9. Воронкова В.В. Подготовка к обучению грамоте умственно отсталых старших дошкольников // Дефектология. – 1997 – № 5 – С.53–62.
10. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. – Т. 5. Основы дефектологии / Под ред Т.А.Власовой.–М., 1983.
11. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости // Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. – М.: Педагогика, 1983.
12. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М., 1995.
13. Выготский Л.С. Психология развития ребенка: сборник трудов. – М.: Эксмо–Пресс, 2006.
14. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. – М., 1985.
15. Гвоздев А.Н. От первых слов до первых классов. – Саратов, 1981.
16. Горецкий В.Г. Методическое пособие по обучению грамоте и письму. – М.: Просвещение, 2001.
17. Граборов А.Н. Основы олигофренопедагогтики. – М.: Классикс Стиль, 1959.
18. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: Логико–психологические проблемы построения учебных предметов. – М., 1972.
19. Дементьева Н.Ф. и др. Обучение и воспитание детей дошкольного возраста с выраженной умственной отсталостью // Дефектология. – 1994. – № 6. – С.63–67.

20. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н.А.Цыпиной. – М., 1984.
21. Дефектология: Словарь–справочник / Авт.–сост. С.С.Степанов. Под ред. Б.П.Пузанова.–М., 1996.
22. Дефектология: Словарь–справочник / Авт.–сост. С.С.Степанов; Под ред. Б.П.Пузанова. – М., 1996.
23. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. – М., 1969.
24. Дульнев Г. М. Учебно–воспитательная работа во вспомогательной школе / Под ред. Т.А.Власовой, В.Г.Петровой. – М., 1982.
25. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. – М., 1973.
26. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 1985.
27. Забрамная С.Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения. – М.: Просвещение, 1988.
28. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для проведения психолого–педагогического обследования детей. Пособие для психолого–пед. комис. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2003.
29. Замский Х. С. История олигофренопедагогики. – М., 1980.
30. Замский Х. С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. Приложение: Дневник Е.К.Грачевой. – М., 1995.
31. Замский Х.С. Умственно–отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древнейших времен до середины XX века. – М.: Образование, 1995.
32. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
33. Измайлова Ж.Т., Туралина Г.Б., Абилева С.А.
34. Исаев Д.Н. Умственная отсталость детей и подростков. – М.: Речь, 2007.
35. Кабанова–Миллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – М., 1968.
36. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: Пособие для учителя. – М.: Гуманит. изд. оюз», 2004.
37. Катаева А.Р., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. – М.: Просвещение, 1988.
38. Каше Г. А. Логопедическая работа в I классе вспомогательной школы. – М., 1957.
39. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. – М.: Просвещение, 1985.
40. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. – М., 1979.

41. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. – М., 1995.
42. Коробейников И.А. О концептуальных и практических аспектах диагностики и коррекции умственной отсталости // Социальная и клиническая психиатрия. – 1993. – № 1.
43. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Под ред. Б.П.Пузанова. – М., 1998.
44. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Б.П.Пузанова. – М., 1998.
45. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. – М.: Знание, 1987.
46. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М: Педагогика, 1991.
47. Кузмина Е.С. Развитие эмоционально–волевой сферы умственно отсталых младших школьников // Коррекционно развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталых детей. – М., 1987.
48. Кульневич С.В. Воспитательная работа в современной школе. – М.: 2000 г.
49. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М.: Владос, 2004.
50. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии: Учеб. пособие для студ. пед. ин–тов. – М., 1990.
51. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. – М., 1985.
52. Леонтьев А.Н. Принципы психического развития ребенка и проблема умственной недостаточности // Проблемы развития психики. – М., 1972.
53. Ляпидевский С.С., Шостак Б.И. Клиника олигофрении: Учеб. пособие для студ. дефектол. фак. пед. ин–тов. – М., 1973.
54. Малер, Г.В. Цикото. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. – М.: Академия, 2006 г.
55. Малинович В.И. К вопросу об обучаемости детей с нарушенным умственным развитием // Дефектология. – 1999. – № 3. – С.18–21.
56. Марковская И.Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. – М., 1993.
57. Мастюкова Е. М., Певзнер М. С., Пермякова В. А. Дети с нарушениями умственного развития. – Иркутск, 1992.
58. Михеева Е.А. Формирование мотивационной готовности к обучению в школе умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста // Дефектология. – 1994. – № 5. – С.67–74.
59. Обучение детей с ЗПР в подготовительном классе / Под ред. В.Ф.Мачихиной, Н.А.Цыпиной. – М., 1992.

60. Обучение детей с ЗПР: Пособие для учителей / Под ред. В. И. Лубовского. – Смоленск, 1994.
61. Обучение детей с нарушением интеллектуального развития Б.П. Пузанова – М.: 2006 г.
62. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика). / Под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Академия, 2003.
63. Основы логопедической работы с детьми. / Под ред. Г.В. Чиркиной. – М.: Изд-во «АРКТИ», 2002.
64. Основы теории и практики логопедии. / Под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1968.
65. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. / Под ред. Ж. И. Шиф. – М., 1965.
66. Пинский Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. – М., 1962.
67. Соловьев И. М. Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. – М., 1953.
68. Соловьев И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. – М., 1956.
69. Умственно отсталый ребенок. / Под ред. Л. С. Выготского и И. И. Данюшевского. – М., 1935.
70. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. – М., 1979. Гл. 9
71. Певзнер М. С, Лубовский В. И. Динамика развития детей–олигофренов. – М., 1963.
72. Пинский Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. – М., 1962.
73. Парамонова Л. Г. Нарушения речи у учащихся вспомогательной школы и пути их коррекции // Обучение во вспомогательной школе. – М.; Л., 1973.
74. Певзнер М.С. Дети–олигофрены. – М., 1959.
75. Певзнер М.С., Лубовский В. И. Динамика развития детей–олигофренов. – М., 1963.
76. Петрова В. Г. О некоторых особенностях усвоения текста умственно отсталыми школьниками. // Специальная школа. Вып. 3. – М., 1958.
77. Петрова В. Г. Речь умственно отсталых школьников. // Особенности умственного развития учащихся вспомогательных школ. – М., 1965.
78. Петрова В. Г. О развитии связной письменной речи у умственно отсталых школьников. // Труды VII научной сессии по дефектологии. – М., 1975.
79. Петрова В.Г. Роль речи в становлении мышления умственно отсталых дошкольников // Дефектология. – 1997. – № 3. – С.52–56.
80. Петрова В.Г., Белякова И.В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? – М., 1998.

81. Психология аномального развития детей: Хрестоматия в 2.Т./ под ред. Лебединского В.В. и Бардышевой М.К. – М.: ЧеРо, 2002
82. Психология умственно отсталых школьников / Под ред. В.П.Петровой. – Красноярск, 1995.
83. Речь и мышление детей с отклонениями в развитии: сб. науч. тр. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ин-т., 1992. – Вып.2.
84. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие.– 3–е изд., перераб. и доп.–М.: Просвещение, 1986.
85. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР. – Минск, 1989.
86. Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с ЗПР. – М., 1990.
87. Смирнова А.Н. Коррекционно–воспитательная работа учителя вспомогательной школы. – М., 1982.
88. Специальная педагогика. Н.М. Назаровой – М.: 2001 г.
89. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. – М., 1980.
90. Стребелева Е.А. Наглядно–действенное мышление у умственно отсталых детей дошкольного возраста // Дефектология. – 1993. – № 1. – С.77–82.
91. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. Кн. Для педагога–дефектолога. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2001.
92. Стребелева Е.А. Формирование мышления у умственно отсталых дошкольников // Дефектология. – 1994. – № 5. – С.62–66.
93. Тригер Р. Д., Владимирова Е.В. Дидактический материал по русскому языку для детей с ЗПР. – М., 1992.
94. Тригер Р.Д. Подготовка к обучению грамоте: Пособие для учителя. – Смоленск: ООО Изд–во «Ассоциация XXI век», 2000.
95. Усанова О.Н. Дети с проблемами психического развития. – М., 1995.
96. Ушакова И.П. Особенности отношения к учебной деятельности учеников младших классов вспомогательной школы: Учеб. пособие. – Л., 1979.
97. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников – М.: Изд–во Института Психотерапии, 2001.
98. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. – М.: Альфа, 1993.
99. Филичева Т.Б. Особенности речевого развития дошкольников // Дети с проблемами в развитии. – 2004. – №1.
100. Хватцев М.Е. Логопедия. Работа с дошкольниками. – СПб.–М., 1996.
101. Цыпина Н.А. Обучение чтению детей с ЗПР. – М., 1994.

102. Шашкина Г. Р. и др. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
103. Шевченко С. Г. Ознакомление с окружающим миром учащихся с ЗПР. – М., 1990.
- Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. – М, 1979. Гл. 14.
104. Шibaева Н.М. Некоторые пути повышения познавательной активности умственно отсталых учащихся на уроках развития речи // Дефектология. – 2001. – № 6. – С.34–38.
105. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. – М., 1998.

КОРОТКИЙ ПОНЯТІЙНО–ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

АБУЛІЯ (від грец. *abulia* – нерішучість) – психопатологічний синдром, що виявляється у порушенні вольової регуляції поведінки. Спостерігається при деяких психіч. захворюваннях (зокрема, шизофренії), а також як наслідок ураження лобових часток головного мозку. У стані А. хворі відрізняються млявістю, відсутністю спонукань до діяльності (хоча необхідність тих чи інших дій може ними чітко усвідомлюватися). Неявно виражена А. іноді спостерігається при неврозах. Постановка діагнозу вимагає розрізнення А. і слабовілля як наслідку неправильного виховання.

АГНОЗІЯ (від грец. *a* – префікс зі значенням заперечення і *gnosis* – пізнання) – порушення сприйняття, що виникає при ураженні кори великих півкуль головного мозку. Розрізняють зорову (оптичну), слухову (акустичну) і дотичну (тактильну) А. Хворий, який страждає А., хоча і не втратив гостроти зору, слуху або дотичної чутливості, стає не спроможним впізнавати предмети та їх зображення, а також звуки (зокрема, звуки мови). Виникнення А. в дит. віці викликає серйозні відхилення в психіч. розвитку. При зоровій А. дитина відчуває себе дезорієнтованою у навколишньому середовищі, це може призвести до відставання в розумовому розвитку. При слуховій А. виникають відхилення у розвитку мовлення і, як наслідок, – труднощі в освоєнні читання і письма. Коригуюче навчання здійснюється з опорою на збережені аналізатори.

АГРАММАТИЗМИ (від грец. *agrammatos* – нерозбірливий) – порушення мовної діяльності, що виражається в неправильному використанні граматич. системи мови. Розрізняють імпресивний А. – помилки в розумінні значення граматич. конструкцій, а також експресивний А. – помилки в граматичному оформленні активної мови. А. виникає внаслідок ураження певних (мовних) зон кори головного мозку. Зазвичай є симптомом афазії, у дітей спостерігається при алалії. Явища А. можуть бути компенсовані в результаті спец. навчання.

АГРАФІЯ (від грец. *A* – префікс зі значенням заперечення і *grapho* – пишу) – порушення письма. Як правило, А. обумовлена поразкою мовного відділу кори великих півкуль головного мозку і є симптомом мовленнєвих розладів, пов'язаних із порушеннями звукового аналізу слів та оволодіння звуковим складом слова. У дітей А. може виступати одним із проявів алалії або афазії. А. необхідно відрізняти від помилок на письмі, характерних для дітей з порушеннями слуху. Компенсація А. здійснюється з опорою на зорові і кінестетич. відчуття звуковимови.

АДАПТАЦІЯ СОЦІАЛЬНА (від лат. *adapto* – пристосуюю і *socium* – товариство) – активне пристосування до умов соціального середовища шляхом засвоєння і прийняття цілей, цінностей, норм і стилів поведінки, прийнятих у суспільстві. У процесі становлення особистості А. С. відбувається головним чином під впливом цілеспрямованого виховного впливу, але може здійснюватися і стихійно (за рахунок наслідування і т. п.). А. С. аномальних

дітей істотно ускладнена через ті обмеження, які виникають внаслідок дефекту. Цим визначається особлива важливість і специфіка корекційно-виховної роботи з аномальними дітьми.

АКАЛЬКУЛІЯ (від грец. а – префікс зі значенням заперечення і лат. Calculatio – рахунок, обчислення) – порушення здатності здійснювати обчислюванні операції. Виникає при ураженні різних ділянок кори головного мозку. Залежно від локалізації ураження виділяють кілька форм А., які виявляються по-різному: в порушенні розуміння розрядної будови числа (первинна А.), при афазії – у порушеннях акустичного або зорового сприйняття назв цифр або цифрових символів (вторинна А.) , у порушенні довільного контролю за перебігом розумових дій. А. спостерігається при деяких формах олігофренії. Діти, які страждають на А., потребують спец. корегувального навчання.

АЛАЛІЯ (від грец. а – префікс зі значенням заперечення і lalia – мова) – відсутність або обмеження здатності користуватися мовою при збереженні слуху і інтелекту. Виявляється у стійкому недорозвиненні механізмів володіння фонетико-фонематичними, лексичними і граматичними засобами мови. Виникає в результаті недорозвинення або ураження (при травмах, енцефаліті тощо) У домовному періоді розвитку мовних зон кори великих півкуль головного мозку. Розрізняють моторну і сенсорну А. (остання зустрічається значно рідше; іноді спостерігається змішана форма – сенсомоторна А.). Моторна А. характеризується недорозвиненістю звукової (експресивної) сторони мовлення при збереженому розумінні. При сенсорній А. відсутнє розуміння мови, унаслідок чого не відбувається процес оволодіння нею. При А. обмеження мовного спілкування призводить до вторинного недорозвинення вищих психіч. функцій (уваги, пам'яті, мислення). Постановка діагнозу вимагає розмежування А. і вторинних мовних порушень при розумовій відсталості і дефектах слуху. Корекційне навчання при А. здійснюється переважно в спец. школах для дітей з важкими порушеннями мовлення.

АЛЕКСІЯ (від грец. а – префікс зі значенням заперечення і лат. Lego – читаю) – розлад мови, що виражається в нездатності оволодіння процесом читання, а також нездатності засвоєння навичок читання. Зустрічається відносно рідко в порівнянні з менш вираженою формою – дислексією. Виникає при ураженні кори головного мозку, зокрема як вияв алалии або афазії. Залежно від локалізації ураження виділяють кілька форм А.

АМНЕЗІЯ (від грец. а – префікс зі значенням заперечення і Mnese – пам'ять) – розлад пам'яті, нездатність згадувати. Виступає проявом патологіч. стану мозку, який може бути викликано як физич. порушеннями, так і психогенними впливами. Розрізняють загальну і часткову А. Загальна А. – глибокий розлад пам'яті – виявляється повною нездатністю як згадати яку-небудь подію або факт з минулого досвіду, так і запам'ятати що-небудь нове. Часткова А. охоплює коло подій, що передували порушенню мозкової

діяльності (ретроградна А.) або які виникли безпосередньо після нього (антероградная А.). Так звана фіксаційна А. охоплює події та явища, емоційно пов'язані із психотравмуючою ситуацією. А. слід відрізняти від гіпомнезії – ослабленні пам'яті, яку нерідко супроводжує ЗПР або олігофренія.

АНАЛІЗАТОР – складна анатоомо–фізіологічна система, що забезпечує сприйняття, аналіз і синтез подразнень, із зовнішнього і внутрішнього середовища. Поняття А. введено І. П. Павловим у 1909 р. Функціонування А. в нормі забезпечує доцільну реакцію організму на зміну умов, що сприяє його пристосуванню до навколишнього світу і підтриманню рівноваги внутрішнього середовища. Залежно від модальності сприйманих і аналізованих стимулів розрізняють зоровий, слуховий, нюховий, смаковий, шкірний і руховий А. Кожен А. складається з трьох відділів – периферичного сприймає приладу (рецептора), провідних шляхів і коркового центру. Аналіз подразників починається на периферії: кожен рецептор реагує на певний вид енергії; аналіз триває у вставних нейронах провідних шляхів (так, на рівні нейронів зорового А., розташованих в проміжному мозку, можливо розрізнення місця розташування і кольору предметів). У вищих центрах А. – в корі великих півкуль головного мозку – здійснюється тонкий диференційований аналіз подразників. Пошкодження будь-якого з відділів А. в результаті дії різних шкідливих факторів призводить до порушень процесів вищої нервової діяльності та обумовлює аномальний перебіг психофізич. розвитку.

АНАМНЕЗ (від грец. anamnesis – спогад) – сукупність відомостей про умови виникнення і перебіг хвороби, одержуваних від самого хворого, а також його близьких з метою визначення та уточнення діагнозу. А. аномальних дітей, крім мед. даних повинен містити також інформацію про розвиток моторики, мовлення, ігрової та пізнавальної діяльності.

АНАРТРИЯ (від грец. anarthros – нерозбірливо) – порушення артикуляції, що робить практично неможливим розбірливе мовлення; вкрай виражений ступінь дизартрії.

АПРАКСИЯ (від грец. а – префікс зі значенням заперечення і praxis – дія) – порушення здатності виконувати цілеспрямовані рухи і складні предметні дії, виникає внаслідок ураження певних ділянок кори головного мозку. Залежно від локалізації ураження і моторної симптоматики розрізняють кілька видів А. При кінестетичній А. перериваються кінестетич. імпульси, які здійснюють руху. Динамічна А. проявляється у розпаді складних рухових навичок. Лобова А. характеризується інертністю довільних рухів.

Наслідком А. можуть виступати порушення мови та письма. Діагноз А. вимагає кваліфікованого розрізнення А. від моторних розладів, викликаних психіч. захворюваннями і порушеннями чутливості.

За допомогою спец. прийомів навчання явища А. можуть бути в основному компенсовані.

АСТЕНІЯ (грец. Asthenia – слабкість) – хворобливий стан, що характеризується підвищеною стомлюваністю, виснаженням, нездатністю до тривалої розумової і фізич. напруги. Може бути обумовлена перенесеними захворюваннями (гострі інфекції, ревматизм і ін.), Фізич. і психіч. перевантаженнями, а також функціональної або органічного. неповноцінністю головного мозку (церебрастенія).

АСФІКСІЯ НОВОНАРОДЖЕНИХ (від грец. а – префікс зі значенням заперечення і sphygmōs – пульс) – кисневе голодування плода під час пологів. При А. відбувається порушення функцій ЦНС через нестачу постачання киснем головного мозку. Тривала А. (5–7 хвилин) призводить до незворотних змін ЦНС, надалі до проявів розумової відсталості, мовних порушень, ДЦП.

АТРОФІЯ (від грец. а – префікс зі значенням заперечення і trope – харчування) – патологічні структурні зміни тканини, зумовлені порушенням обміну речовин і призводять до втрати життєздатності тканин і органів.

АУТИЗМ (від грец. Autos – сам) – стан психіки, що характеризується замкнутістю, відсутністю потреби у спілкуванні, перевагою свого внутрішнього світу контактам з оточуючими. Походження А. може бути різним. А. може виступати як груба аномалія психіч. розвитку (см. Ранній дитячий аутизм). У важких випадках необхідні корекція і лікування, що включають, зокрема, налагодження контактів із зовнішнім світом. В суч. психології та психіатрії термін «А.» використовується також стосовно до нормальної психіки; показано, що аутизація може виступати у якості механізму психологіч. захисту від психотравмуючих впливів. У деяких закорд., психологічних теоріях А. розглядається як нормальний стан дитини на початкових етапах його розвитку.

АФАЗІЯ (від грец. а – префікс зі значенням заперечення і phasis – висловлювання) – порушення мови, що виявляється у повній або частковій втраті здатності користуватися мовними засобами при збереженні функцій апарату артикуляції та слуху. Виникає при органічного. ураженнях мовних відділів кори головного мозку в результаті перенесених захворювань і травм, пухлин, запальних процесів. На відміну від алалії при А. порушується функція вже сформувалася мовної системи. У дітей А. викликає вторинну ЗПР, яку необхідно відрізнити від олігофренії. Відновлення мови при А. здійснюється спец. пед. (логопедичними) і нейропсихологічними методами на основі використання функції збережених аналізаторів.

АФОНІЯ (від грец. а – префікс зі значенням заперечення і phone – голос) – нездатність до звучного і гучного мовлення при збереженні шепоту. Істинна (гортанна) А. буває викликана ураженнями апарату артикуляції (внаслідок гострих і хроніч. захворювань гортані і т. П.). Функціональна А.

виникає як наслідок психіч. травм при істерії і неврозах. В результаті порушення нервової регуляції мовленнєвого апарату не відбувається повноцінного змикання голосових зв'язок. Функціональна А. виліковується переважно методами психотерапії.

БІНЕ – СИМОНА ТЕСТ – найбільш поширений метод кількісної оцінки рівня розвитку інтелектуальних здібностей. Розроблено в 1905 р А. Біне і Т. Симоном на замовлення Міністерства народної освіти Франції з метою відсіву дітей, недостатньо розвинених для навчання в масовій школі. Найбільш відома модифікація розроблена Л. Терменом в Стенфордському університеті (США); створений ним так званий тест Стенфорд-Біне є найбільш визнаним методом діагностики інтелекту. На його основі обчислюється коефіцієнт інтелекту. Однак практичне використання даного тесту, як і більшості подібних методик (см. Тести психологічні), дозволяє дати кількісну оцінку індивідуальних відмінностей у розумових здібностях, не розкриваючи їх природи та перспектив розвитку.

ВЕКСЛЕР ТЕСТ – набір завдань для оцінки розумових здібностей, один із найбільш поширених методів діагностики інтелекту. Розроблено Д.Векслером в 1937 г. Нині вживається модифікований варіант зразка 1974 г. – «Шкала Векслера для виміру інтелекту у дітей». Містить поряд із вербальними (словесними) завданнями завдання на конструювання, розгадування лабіринтів тощо. На підставі результатів виконання тесту обчислюється коефіцієнт інтелекту. Як і аналогічні методики (см. Тести психологічні), дає досить адекватну оцінку готівковим рівнем розвитку інтелекту, але не може служити підставою прогнозу розумового розвитку.

ГАРГОІЛІЗМ – важке спадкове захворювання, обумовлене порушенням обміну речовин, що входять до складу сполучних тканин; проявляється в ураженнях кістково-суглобової системи, внутрішніх органів, ЦНС. Вперше дві форми Г. описані К. Гунтером (1917) і Г. Гурлер (1919) – відповідно синдром Гунтера і синдром Гурлера. Термін «Г.» запропонований Р. Еллісом в 1936 р. у зв'язку із характерним зовнішнім виглядом хворих. Відмінні ознаки хворих Г.: запале перенісся, нависаючий лоб, збільшені губи і язик, деформовані череп і грудна клітка тощо.

Для хворих Г. характерна розумова відсталість важкого ступеня поєднанні з порушеннями мови та слуху, підвищена виснаженість нервової системи, схильність до епілептиформних випадків.

ГІДРОЦЕФАЛІЯ (від грец. *Hydor* – вода і *kephale* – голова) – захворювання мозку, що проявляється в накопиченні ліквору у черепній порожнині внаслідок порушення балансу його секреції і всмоктування. Існує гіпотеза про спадкової обумовленості Г. Численні факти свідчать про те, що Г. виникає в результаті патології пологів, а також при менінгіті і менінгоенцефаліті. Зовні Г. проявляється деформаціях черепа (збільшення чола і тімені тощо). Характерні особливості дітей, які страждають Г., – знижена розумова працездатність, часті спалахи ейфорії або гніву, схильність

до резонерства. Розумовою відсталістю страждають приблизно 2 % хворих Г. У ряді випадків після періоду прогресуючої Г. внутрішньочерепний тиск нормалізується і захворювання набуває компенсований характер.

ГІПЕРДИНАМІЧНИЙ СИНДРОМ (від грец. *Hyper* – надмірна і *dynamis* – сила) – синдром рухової розгальмованості – найбільш поширене вияв раннього ураження ЦНС, що виражається надмірній активності, метушливості, дратівливості, нездатності до цілеспрямованого та організованого поведінки. Помітно посилюється при втомі і соматич. захворюваннях. Найбільш виражений у дітей, які страждають церебрастенією, у яких підвищена стомлюваність перешкоджає довільній регуляції поведінки. Зазвичай проходить до 11–12 років, але підлітковому віці можливі загострення. Діти з Г. с. вимагають особливого підходу – дозування навантажень, зміни видів діяльності.

ГІПЕРКІНЕЗ (від грец. *Hyper* – надмірно і *kinesis* – рух) – надмірні насильницькі мимовільні рухи, що виникають при органічного. і функціональних порушеннях ЦНС (переважно при ураженні підкіркових утворень). Терміном «Г.» позначається велика група рухових розладів: атетоз – повільні напружені рухи кистей рук; гальмівний спазм – аналогічні; атетоз мимовільні вигинання ший, тулуба; міоклонія – безладні здригування окремих м'язів; тики.

ГІПОКІНЕЗ, гіпокінез (від грец. *Hypo* – нижче і *kinesis* – рух) – зниження рухової активності. Труднощі рухів при Г. можуть бути викликані різними причинами – це паралічі, нерухомість суглобів, а також болі різного походження що супроводжують моторні акти. Іноді Г. виникає на основі психіч. травми. Вкрай виражена форма Г. – акінезія (повна втрата рухової активності, нездатність до довільних рухів). Лікування обумовлено характером захворювання, що викликало Г.

ДАУНА ХВОРОБА, синдром Дауна – хромосомна хвороба, одна з форм олігофренії, при к-рій розумова відсталість поєднується зі своєрідним зовнішнім виглядом хворого. Уперше описана в 1866 р Л. Дауном під назвою «монголізм». Зустрічається з частотою один випадок на 500–800 новонароджених незалежно від статі (встановлена залежність частоти народжень хворих з синдромом Дауна від віку матері: у матерів молодше 30 років цей показник 1: 600, після 34 років вірогідність щорічно подвоюється). У 95 % випадків клітинах хворих є 47 хромосом замість 46 за рахунок зайвої хромосоми 21-й парі. Це порушення (трисомія) спостерігається у тому випадку, коли у матері при дозріванні статевої клітини сталося розбіжність 21-ї пари хромосом. Значно рідше Д.Б. обумовлена іншими аномаліями – транслокацією або мозаїчністю хромосом.

Хворі володіють характерною зовнішністю (що полегшує постановку діагнозу вже при народженні): невелика (внаслідок недорозвинення черепа) голова з плоскою потилицею, косий розріз очей з епікантусом (шкірна складка кутку очей), запале перенісся, товстий язик, деформовані вуха тощо.

ДЕМЕНЦІЯ (від лат. Dementia – безумство) – стійке і, як правило, незворотнє послаблення інтелектуальної діяльності поєднанні з розладами пам'яті і емоційно-вольової сфери. У дит. віці після деякого періоду нормального розвитку дитини Д. виникає при органічному ураженні мозку внаслідок запалень, ударів і т. п., а також при шизофренії та епілепсії.

ДЕПРИВАЦІЇ (від позднелат. Deprivatio – позбавлення) – психічний стан, що виникає результаті тривалого обмеження можливостей людини для задоволення достатній мірі його основних психіч. потреб; характеризується вираженими відхиленнями емоційному та інтелектуальному розвитку, порушенням соціальних контактів. Поширена раніше думка про незворотність наслідків Д. ранньому віці на даний час піддається сумніву. Однак очевидно, що наслідком Д. практично завжди є більш-менш виражена затримка у розвитку мовлення, освоєнні соціальних і гігієнич. навичок, розвитку тонкої моторики, інтелекту. Для ліквідації наслідків Д. перш за все необхідні усунення та компенсація викликали її умов.

ДИТЯЧИЙ ЦЕРЕБРАЛЬНИЙ ПАРАЛІЧ (ДЦП) – захворювання головного мозку, при якому унаслідок ураження рухових систем мозку спостерігаються різні психомоторні порушення. Поняття «ДЦП» об'єднує групу рухових розладів, викликаних порушеннями контролю з боку ЦНС за функціями м'язів. В основі ДЦП – раннє (як правило, внутрішньоутробне) пошкодження або недорозвинення мозку внаслідок хронічних захворювань майбутньої матері, перенесені нею інфекційних захворювань, інтоксикацій, несумісності крові матері і плоду по резус-фактору або групової приналежності та ін., Іноді – виникає у результаті родової травми або асфіксії новонароджених, рідше – як наслідок енцефаліту. ДЦП, як правило, не є спадковим захворюванням. Існує кілька форм ДЦП залежно від пошкодження певних систем мозку. Діти з ДЦП навчаються у спец. освітніх закладах для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату.

ДЕФЕКТ (від лат. Defectus – недолік) – фізичний або психічний недолік, що викликає порушення нормального розвитку дитини. Поняття «Д.» – центральне для дефектології – детально розроблене в працях Л.С.Виготського.

ДИЗАРТРИЯ (від грец. Dis – префікс, що означає розлад, і arthron – зчленування) – розлад артикуляції, викликане недостатньою інервацією мовного апарату. Виникає результаті різних органічних уражень ЦНС. Залежно від локалізації ділянки ураження розрізняють бульбарну, псевдобульбарну, екстралірамідну, мозжечкову і коркову Д. Буває виражена у різному ступені – від нечіткого вимови окремих звуків до повної нездатності вимови звуків (анартрія). Д. супроводять зміни темпу та інтонації мови, порушення звукоскладової структури висловлювання, що робить мову вкрай незрозумілою. Діти, які страждають Д., обмежені у мовному спілкуванні, внаслідок чого у них знижується пізнавальна активність, не відбувається збагачення словникового запасу; у важких випадках виникають

вторинні відхилення загального розвитку. Корекційні заходи диференціюються залежно від форми і ступеня вираженості Д. і пов'язані з лікуванням основного органічного захворювання.

ДИСГРАФІЯ (від грец. Dis – префікс, що означає розлад, і grapho – пишу) – часткове специфічне розлад процесу письма. Проявляється нестійких оптико–просторових образах букв, спотворенні звукослового складу слова і структури пропозиції. В основі Д. у дітей зазвичай лежить недорозвинення усного мовлення, зокрема спостерігаються неповноцінність фонематичного слуху і недоліки вимови, що перешкоджають оволодінню фонетичним (звуковим) складом слова. Найбільш важка ступінь цього порушення – аграфія – повна нездатність до оволодіння навичкою письма.

ДИСЛАЛІЯ (від грец. Dis – префікс, що означає розлад, і lalia – мова) – порушення вимови звуків та їх поєднань, викликане анатоміч. дефектами артикуляційного апарату (механічна Д.), несприятливими умовами розвитку мовлення або порушеннями фонематичного сприйняття (функціональна Д.). Вкрай виражена форма – алалія. Корекція Д. здійснюється за допомогою спец. логопедіч. вправ, спрямованих на формування навичок вимови і слухового розрізнення звуків, усунення недоліків мовної моторики, попередження можливих порушень читання і письма.

ДИСЛЕКСІЯ (від грец. Dis – префікс, що означає розлад, і lego – читаю) – порушення читання, викликане поразкою чи недорозвиненням мовних відділів ЦНС. Діти, які страждають Д., відчують труднощі сприйнятті і розумінні текстів, що виражається у уповільненому характері читання, частих розбіжностях відтвореного тексту й оригіналу. Д. пов'язана з загальними порушеннями у розвитку мови, що обумовлює комплексний характер корекційної роботи. Вкрай виражена форма Д. – алексія.

ДИСПЛАЗІЯ (від грец. Dis – префікс, що означає розлад, і plasis – освіта) – узагальнене поняття, яке позначається широке коло явищ неправильного росту та розвитку (відхилення органів від нормальної форми і розміру і т. П.).

ЗАЇКАННЯ – складне порушення мови, що характеризується розладом її ритму і плавності. Як правило, З. виникає у дітей 2–5 років, тобто в період формування розгорнутого фразового мовлення, частіше – у легко збудливих дітей. Загострюється у зв'язку зі вступом до школи, а також підлітковому і юнацькому віці. Викликається періодично виникаючими судомами м'язів мовного апарату: кілька короткочасних скорочень м'язів призводять до мимовільного повторення окремих звуків або складів – клонічне З., сильне тривале скорочення м'язів викликає затримку мови – тонічне З. ; часто відзначається змішана форма З. К судом м'язів мовного апарату іноді приєднуються судоми обличчя і кінцівок. Нездатність до повноцінної оформлення мовного вислову створює серйозні труднощі у спілкуванні. В логопедіч. практиці існують різноманітні методи корекції З., к–які необхідних випадках використовуються поєднанні з медикаментозним,

фізіотерапевтичні. і психотерапевтич. лікуванням. Діти, які страждають важкими формами З., направляються спец. освітні установи.

ЗОНА НАЙБЛИЖЧОГО РОЗВИТКУ – розбіжність між рівнем актуального розвитку (він визначається ступенем складності завдань, що вирішуються дитиною самостійно) і рівнем потенційного розвитку (якого дитина може досягти, вирішуючи завдання під керівництвом дорослого). Поняття введено Л. С. Виготським, який вважав, що З.н.р. визначає психіч. функції, що знаходяться процесі дозрівання. З.н.р. свідчить про провідну роль навчання у розумовому розвитку дітей. Визначення актуального і потенційного рівня розвитку, а також З.н.р. складає те, що Л. С. Виготський називав нормативною віковою діагностикою на відміну від симптоматичної діагностики, що спирається лише на зовнішні ознаки розвитку. Визначення З.н.р., зокрема, відіграє вирішальну роль розмежуванні ЗПР і олігофренії.

ІНФАНТИЛІЗМ (від лат. *Infantilis* – дитячий) – збереження в організмі та психіці людини особливостей, властивих ранньому віку. Фізичний І. буває викликаний інфекційними захворюваннями, інтоксикаціями, неповноцінним харчуванням тощо. І. виявляється у затримці росту, яка згодом, як правило, компенсується. Психічний І. є відставання у особистісному розвитку; переважно обумовлений недоліками виховання, тому вирішальну роль у його подоланні грає адекватний пед. вплив.

КАННЕРА СИНДРОМ – див. Ранній дитячий аутизм. Кататонія, кататонический синдром (від грец. *Katatonos* – натягнутий, напружений) – психіч. розлад із переважаючим порушенням рухової діяльності. Супроводжує шизофренії та психози. Виявляється у вигляді двох змінюваних форм – знерухомленості та збудження. Усунення К. залежить від ефективності лікування основного захворювання.

КЛАЙНФЕЛЬТЕРА СИНДРОМ – захворювання, обумовлене порушенням числа статевих хромосом. Вперше описаний Г. Клайнфельтера з співавторами в 1942 р Зустрічається з частотою 1: 500 виключно у осіб чоловічої статі. У хворих є 47 хромосом за рахунок включення додаткової Х-хромосоми. Зовні хворих відрізняє диспропорціональне євнухоїдна статура. Для К.С. характерні порушення статевій сфері. Залежно від ступеня хромосомних порушень у хворих проявляється розумова відсталість (переважно – дебільність) у поєднанні з характерними особистісними особливостями: інфантильністю, підвищеною сугестивністю, схильністю до невротич. реакцій тощо. При неускладнених формах олігофренії спостерігається позитивна динаміка інтелектуального розвитку.

КОМПЕНСАЦІЯ ФУНКЦІЙ – відшкодування недорозвинених, порушених або втрачених функцій за рахунок якісної перебудови або посиленого використання збережених функцій.

КОРНЕЛІЇ ДЕ ЛАНГЕ СИНДРОМ – рідкісне спадкове захворювання, що характеризується поєднанням своєрідного будови обличчя, розумової відсталості і надлишковим оволосенням (гіпертрихоз). Вперше описаний в

1933 р Частота точно не встановлена. Характерна ознака К. де Л. с. – Розумова відсталість (різного ступеня вираженості) – іноді ускладнюється порушеннями емоційно-вольової сфери та поведінки. У деяких випадках відзначаються схильність до одноманітних стереотипних рухів і аутоагресії. Навчання дітей із даним синдромом здійснюється з урахуванням специфіки та вираженості інтелектуальної недостатності.

КРЕТИНИЗМ – захворювання, що характеризується важкими відхиленнями физич. і психіч. розвитку поєднанні із порушенням функції щитовидної залози. Більшість дослідників якості причини К. розглядають недолік йоду – екзогенні (природний – у воді та їжі) або ендогенний (характерний безпосередньо для організму). Хворих К. відрізняють характерні зовнішні особливості. Середній зріст – 140–150 см, статура непропорційна (короткі кінцівки, криві ноги, широкі кисті з короткими пальцями). Обличчя кругле, з низьким чолом і глибоко посадженими очима зуби короткі й рідкі, шкіра потовщена, груба, з жовтувато-сірим відтінком; оволодіння слабке. Статеві органи недорозвинені. Частим і вираженим розладом при К. є зниження слуху, що приводить до недорозвинення мовлення, до глухонімоти. Для К. характерна розумова відсталість (у більшості випадків – ідіотія) поєднанні із млявістю, загальмованістю; засвоєння знань і навичок хворими вкрай ускладнено і, як правило, не виходить за рамки оволодіння найпростішими навичками самообслуговування та елементарними трудовими операціями. Лікування: застосування препаратів, компенсуючих недостатність щитовидної залози. У випадках різко вираженого К. хворі потребують спец. догляд у установах соціального забезпечення.

ЛІКУВАЛЬНА ПЕДАГОГІКА – галузь педагогіки, що розробляє засоби і методи виправлення физич. і психіч. дефектів. Термін вживається головним чином німецькомовній літературі, суч. вітчизняних пед. науках практично не використовується. Предмет Л.П. і сфера її застосування є об'єктом дискусій. На думку деяких авторів, Л.П. охоплює майже все коло проблем, розроблених у вітчизняній дефектології. Інші вважають, що Л.П. повинна займатися питаннями навчання і виховання лише деяких груп аномальних дітей. Проблеми Л.П. у вітчизняній науці розробляються руслі дефектології.

ЛІТТЛ ХВОРОБА, спастическая диплегія–одна з форм ДЦП. Виражається у паралічі кінцівок (переважно ніг), що викликане порушенням інервації внаслідок ураження певних ділянок головного мозку при пологових травмах, асфіксії новонароджених та т. П. Нерідко поєднується з мовними порушеннями (переважно – дізартрією, рідше – моторною алалією). Близько 30 % дітей з Л.б. мають порушення інтелектуальній сфері (головним чином легка дебільність). В якості вторинного порушення нерідко виникає ЗПР, що при своєчасно розпочатій і правильній корекційно-виховній роботі компенсується до початку шкільного віку.

МАКРОЦЕФАЛІЯ (від грец. Makros – великий і kephale – голова) – непропорційне збільшення голови внаслідок надлишкових (в 1,5–2 рази вище норми) розмірів головного мозку або гідроцефалії. Причини виникнення М. недостатньо вивчені. Діти з М. нерідко страждають порушеннями інтелекту, зору і слуху.

МЕДИКО–ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНА КОМІСІЯ – орган, який здійснює комплектування спеціальних (корекційних) освітніх установ тощо. Відбір аномальних дітей залежно від специфіки і ступеня вираженості дефекту. До складу комісії входять представники відділів освіти та охорони здоров'я (обласного, міського чи районного), лікарі (психоневролог або дит. психіатр), педагог-дефектолог, логопед, психолог. У необхідних випадках залучаються отоларинголог, офтальмолог, ортопед (або розглядаються їх письмові висновки). За допомогою різних психолого-пед. методів проводиться комплексне обстеження дитини. Його результати сукупності з даними аналізу відповідної документації служать підставою для направлення дитини у освітній заклад того чи іншого типу.

МЕНІНГІТ (від грец. Mening – мозкова оболонка) – запалення оболонок головного та спинного мозку. Розрізняють вірусні, бактеріальні, грибкові, туберкульозні, сифілітичні тощо. Форми М. Первинний М. виникає як самостійне захворювання, вторинний розвивається як ускладнення після травм або внаслідок потрапляння інфекції з гнійного вогнища (напр., При запаленні середнього вуха). Важкі форми М. можуть призводити до поразок ЦНС, що виявляється згодом різноманітних порушеннях зорового і слухового аналізаторів, опорно-рухового апарату, зниження інтелекту тощо.

МІКРОЦЕФАЛІЯ (від грец. Mikros – маленький і kephale – голова) – значне зменшення розмірів черепа (відповідно – головного мозку) при збереженні нормальних розмірів інших частин тіла. Виникає у результаті вродженого недорозвинення або внутрішньоутробного захворювання мозку, зокрема внаслідок перенесених матір'ю у перші місяці вагітності вірусних захворювань. При М. зростання голови уповільнене, черепні шви звужені, лицьова частина черепа переважає над мозковою. Супроводжується інтелектуальною недостатністю, як правило глибокою (імбецильність і ідіотія).

МІНІМАЛЬНА МОЗКОВА ДИСФУНКЦІЯ – порушення функції ЦНС внаслідок мікроушкоджень кори та підкіркових структур головного мозку. Виникає головним чином у результаті кисневого голодування плоду у внутрішньоутробному періоді і процесі пологів. Оскільки у даному випадку відсутні грубі органічні ушкодження, діагноз, як правило, ставиться не відразу після народження. Найчастіше прояв М.М.Д. – гіпердинамічний синдром.

МУТИЗМ (від лат. Mutus – німий) – відмова від активної мови. Виникає переважно шкільному віці результаті психіч. травми. Являє собою невротич. реакцію на психотравматичну ситуацію. Залежно від природи цієї травми М.

може бути тотальним (повне і постійне мовчання) або частіше – виборчим (що виявляється лише певних випадках); нерідко виникає на фоні заїкання. Якщо М. зберігається тривалий час, це може привести до ЗПР. Прогноз більшості випадків сприятливий: усунення психотерапевтич. методами патологічних реакцій на травму сприяє повному зникненню М. У тих випадках, коли М. є симптомом РДА або шизофренії, його подолання залежить від лікування основного захворювання.

НЕВРАСТЕНІЯ – одна із форм неврозу, що характеризується порушеннями мотиваційно-вольової сфери: боязкістю, пасивністю, невпевненістю собі. Негативні переживання при Н. призводять до вегетосудинної дистонії, порушень функцій внутрішніх органів. Лікування, спрямоване на купірування соматич. симптомів, як правило, малоефективне; дієвий ефект досягається зняттям внутрішнього конфлікту психогенного характеру.

НУНАН СИНДРОМ – захворювання, що характеризується порушеннями фізичного розвитку, порушеннями інтелекту, мови, емоційно-вольової сфери та поведінки. Н.С. вперше описаний в 1963 р. Причини захворювання та частота точно не встановлені. Описано приклади різного ступеня вираженості різних симптомів. Навчання дітей з Н.С. ускладнено головним чином через інтелектуальні і мовні розлади, а також у зв'язку із порушеннями уваги, пам'яті, низькою розумовою працездатністю. Відхилення емоційно-вольовій сфері нагадують симптоматику РДА. Діти з Н.С. навчаються у різних типах спец. освітніх установ: у допоміжних школах, школах для дітей із ЗПР, школах для дітей із важкими порушеннями мови. Іноді виникає необхідність індивідуальній формі навчання.

ОЛІГОФРЕНІЧНИЙ ПЛЮС, ПСЕВДООЛІГОФРЕНІЯ – відставання розумового розвитку, характерне для дітей, які страждають на шизофренію. У стадії загострення хвороби у дитини порушується перебіг пізнавальних процесів, вона погано засвоює інформацію, що позначається на оволодінні єю необхідними вміннями та навичками. У результаті лікування прояви шизофренії, як правило, значно пом'якшуються, тоді як відставання розумовому розвитку виходить на перший план. Такі діти справляють враження олігофренів, хоча і не страждають недоумством.

ПАРКІНСОНІЗМ, хвороба Паркінсона – хронічне прогресуюче захворювання ЦНС, що характеризується розладами руховій сфері. Вперше описана 1817р. Дж. Паркінсоном під назвою «тремтливий параліч». Виникає у результаті травм і пухлин мозку, отруєнь, перенесеного енцефаліту; при цьому уражаються підкіркові структури головного мозку. Типові симптоми: тремтіння рук і ніг, підвищений м'язовий тонус, слинотеча, анимія, сповільненість рухів і мови. Характерна хода хворих: вони пересуваються дрібними кроками. Медикаментозне лікування не завжди ефективно. У ряді випадків П. успішно купірується хірургічн. руйнуванням обмеженої зони у підкіркових структурах мозку.

ПРИКОРДОННА РОЗУМОВА ВІДСТАЛІСТЬ – термін, прийнятий міжнародною класифікацією психіч. захворювань для позначення стану між нормальним психіч. розвитком і легкою дебільністю. Діагностика П.Р.В. ґрунтується на кількісному вимірі інтелекту: до категорії страждаючих нею осіб відносять тих, чий коефіцієнт інтелекту 75–80 %. У вітчизняній дефектології дане поняття практично не вживається.

ПОЛІОМІЄЛИТ (від грец. Polios – сірий і myelos – спинний мозок), дитячий спинномозковий параліч – гостре інфекційне захворювання, обумовлене вірусним ураженням спинного мозку. Хворіють найчастіше діти віком до 5 років. При паралітичній формі П. з'являються паралічі м'язових груп, іннервуємих спинномозковими центрами. Нерідко згодом цей дефект усувається не повністю і зберігається тривалий час. В середині ХХ . захворюваність П. ряді країн придбала епідеміч. характер. Розробка і широке застосування ефективних вакцин сприяли зниженню захворюваності.

ПСЕВДОБУЛЬБАРНИЙ ПАРАЛІЧ – параліч миміки артикуляційної мускулатури, обумовлений двосторонньою поразкою провідних шляхів, що йдуть від кори мозку до ядер мовно-глоткового, блукаючого, додаткового і під'язикового нервів (IX, X, XI, XII пари черепно-мозкових нервів). При П.П. органічна недостатність інервації мовного апарату проявляється у вигляді характерного порушення звуковимови – псевдобульбарної дизартрії. Характеризується порушеннями м'язового тону, обмеженою рухливістю артикуляційних м'язів, порушеннями дихання і голосоутворення.

ПСИХОГІГІЄНА (від грец. Psyche – душа і hygienos – цілющий) – область мед. психології, що ставить завданням запобігання нервово-психічних і психосоматичних захворювань, а також полегшення гострих психотравматичні реакцій (см. Психогенії). Методи П. включають спец. консультування у зв'язку із виникаючими психологіч. проблемами, випереджаючий психотерапевтич. вплив, психологічно обґрунтовані заходи щодо оптимізації умов корекційно-виховної роботи. Психогігієніч. орієнтація практичних заходів спец. освітніх установах покликана максимально знизити травмуючий вплив дефекту на формування особистості аномальних дітей.

ПСИХОЗИ (від грец. Psyche – душа) – глибокі розлади психічної діяльності, які проявляються порушенні відображення реальної дійсності і своєрідних відхиленнях від нормальної поведінки. Іноді проявляються на фоні спадкової схильності, а також можуть виникати внаслідок психіч. травми. Частіше основі П. лежить органічного ураження головного мозку. Конкретні симптоми різноманітні. Вивчення і лікування П. входять область психіатрії.

ПСИХОКОРЕКЦІЇ – напрямок реабілітаційної та корекційно-виховної роботи з аномальними дітьми, метою якої є попередження та подолання порушень психіч. розвитку, першу чергу відхилень у розвитку особистості.

ПСИХОЛОГІЯ СПЕЦІАЛЬНА – галузь психології, що вивчає особливості психіки людей, для яких характерно відхилення від нормального

розвитку, викликане вродженими чи набутими дефектами. Залежно від специфіки дефекту виділяють психологію сліпих (тіфлопсихологія), глухих (сурдопсихологія), розумово відсталих (олігофренопсихологія), а також дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, мови та ін. П.С. є складовою частиною дефектології. На основі досліджень з П.С. розробляються психолого-пед. рекомендації, які сприяють вдосконаленню змісту і методів навчально-виховної роботи у спец. школах і дошк. установах для аномальних дітей.

ПСИХОПОДІБНІ СТАНИ – хворобливі порушення характеру, що виникають на основі травм та інфекційних захворювань ЦНС, перенесених у дитячому віці. Проявляються у підвищеній дратівливості, рухової розгальмованості що поєднанні зі зниженою працездатністю. На відміну від психопатії не зачіпають основних структур особистості і у меншій мірі знижують соціальну адаптацію.

ПСИХОТЕРАПІЯ (від грец. Psyche – душа і therapeia – лікування) – 1) галузь медицини, що розробляє систему психологіч. опосередкованого лікування захворювань; 2) метод психологіч. (на відміну від медикаментозного та хірургічного) лікувального впливу на мотиви, емоції, волю і самосвідомість людини при багатьох психіч., нервових і психосоматич. станах.