

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
Навчально-науковий інститут педагогіки і психології
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

ПАВЛЕНКО ЮЛІЯ ЮРІЇВНА

**ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В
УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ**

Спеціальність 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійна програма Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Галузь знань: 01 Освіта/Педагогіка

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістр

Науковий керівник
Л. О. Прядко
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти
«____» _____ 2021 року

Виконавець
Ю. Ю. Павленко
«____» _____ 2021 року

Суми 2021

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ПОРУШЕННЯ ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ	9
1.1. Інтелектуальні порушення особистості в психолого-педагогічній літературі та спеціальній літературі.....	9
1.2 Психолого-педагогічна характеристика дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.....	16
Висновки до розділу 1.....	22
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	24
2.1. Методика вивчення стану сформованості мислення дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.....	24
2.2 Результати констатувального експерименту	30
Висновки до розділу 2.....	39
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З КОРЕКЦІЇ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ.....	40
3.1 Особливості організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями в інклюзивно-ресурсному центрі.....	40
3.2. Оцінка та аналіз формувального експерименту з корекції мислення дітей дошкільного віку в умовах інклюзивно-ресурсного центру.....	54
Висновки до розділу 3.....	57
ВИСНОВКИ.....	60
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	63

ДОДАТКИ.....	70
--------------	----

ВСТУП

Інтелектуальна діяльність людини визначає перспективи її соціалізації, а тому у цьому аспекті велику роль має образне мислення, яке переважає у дошкільному віці. Саме від нього більшою мірою залежить успішність у опануванні освітньою програмою закладу дошкільної освіти, тому науковцями доведено, що на ґрунті образного мислення у дітей дошкільного віку формується інтелект.

Проблема розвитку дитячого мислення є предметом наукового дослідження психологів і педагогів протягом багатьох років. В даний час у вітчизняній психології досить чітко охарактеризовано три основні стадії розвитку дитячого мислення: наочно-дійове, наочно-образне та словесно-логічне.

Учені всього світу дуже стурбовані появою значної кількості дітей з порушеннями інтелекту. З огляду на це, в Україні створюються інклюзивно-ресурсні центри, які б забезпечили рівний доступ таких дітей до отримання якісної корекційно-розвиткової допомоги. Відповідно до цього основними завданнями таких центрів можна вважати проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини; обов'язкове надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП, і, відповідно забезпечення системного кваліфікованого супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

Підсумком інтелектуального розвитку у дошкільному віці є вища форма наочно-образного мислення, що і відображено у ряді досліджень Р. Мінської, А. Люблінської, А. Запорожця. Цими вітчизняними науковцями доведено, що найбільш прості форми наочно-образного мислення формуються у віці чотирьох-п'яти років.

Порушення інтелектуального розвитку сьогодні є досить складною і, недостатньо вивченою проблемою, яка потребує негайного вирішення. Відомо, що однією із першопричин порушення розумового розвитку є органічне ураження головного мозку плоду під час пренатального періоду

розвитку, але ця особливість дитини не обмежує її можливості розвиватися та жити у суспільстві і мати власні перспективи.

Провідним типом мислення у дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту є наочно-дієве мислення, хоча воно не досягає рівня розвитку дитини з нормо типовим розвитком, але все ж воно формується. З огляду на це, якщо дитина дошкільного віку у дітей з інтелектуальними порушеннями не отримує спеціальної корекційної допомоги, то шанси на розвиток у неї будуть мінімальні, і може статися так, що і в подальшому вона не матиме можливості вирішувати життєво важливі завдання.

Отже, актуальність обраної проблеми, беззаперечна значущість й зумовили вибір теми дослідження: **«Особливості корекції мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивно-ресурсного центру».**

Зв'язок роботи з науковою темою кафедри. Дослідження виконано в межах колективної теми кафедри кафедри спеціальної та інклюзивної освіти: «Корекційно-реабілітаційна діяльність в сучасному освітньому просторі» (державний реєстраційний номер 0121U09109).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підвищення інтересу до проблеми розвитку мислення дітей дошкільного віку за останні десятиліття відображається у працях відомих науковців у сфері психології та педагогіки: Л. Божович, А. Валлон, Л. Венгера П. Гальперіна, А. Запорожця, О. Леонтьєва, А. Люблінської, Р. Мінської Ж. Піаже, Я. Пономарьова, Н. Поддьякова, та ін. У галузі спеціальної педагогіки та психології проблема корекції мислення розкривається у наукових доробках Л. Венгера, Г. Вигодської, І. Войтюк, О. Гаврилушкіної, О. Катаєвої, І. Кузави, Є. Леонгард, Н. Соколової, О. Стребелевої, М. Шеремет та ін., які приділили свою увагу вивченню причин порушення мислення та розробці методів діагностики та корекції.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, та експериментально перевірити ефективність організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми

дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями в інклюзивно-ресурсному центрі.

Завдання дослідження:

1. Описати інтелектуальні порушення особистості в психолого-педагогічній літературі та спеціальній літературі.
2. Розкрити психолого-педагогічну характеристику дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту.
3. Здійснити діагностику стану сформованості мислення дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту у дітей дошкільного віку
4. Розробити ігри та вправи з корекції мислення дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивно-ресурсного центру та перевірити їх ефективність.

Об'єкт дослідження – мислення дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту.

Предмет дослідження – особливості корекції мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

Методи дослідження: теоретичні аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури, вивчення досвіду роботи учителів-дефектологів інклюзивно-ресурсних центрів; з'ясування стану вивчення проблеми у літературі і освітянській практиці); емпіричні (педагогічне спостереження, методики. «Від діагностики до розвитку», «Лабіринт», «Встановлення послідовності подій» бесіда, психолого-педагогічний експеримент (констатувальний) і формувальний) та методи математичної статистики.

Елементи наукової новизни одержаних результатів полягає в тому, що *визначено* специфіку роботи учителя-дефектолога в умовах інклюзивно-ресурсного центру з дітьми дошкільного віку з порушеннями інтелекту; *окреслено* ігри і вправи корекційної роботи з дітьми старшого дошкільного

віку з інтелектуальними порушеннями з використанням нейропсихологічного підходу.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості використання ігор і вправ учителями-дефектологами в інклюзивно-ресурсних центрах. Отримані результати можуть бути використані для підготовки та підвищення кваліфікації психолого-педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти за спеціальною та інклюзивною формами навчання.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і окремі результати дослідження було представлено на VIII Міжнародній науково-практичній конференції студентів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців», яка відбулася 19 травня 2021 року, та VII Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі», що відбулася 24 листопада 2021 року на базі кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Публікації. Результати проведеного дослідження висвітлено в 2-х наукових публікаціях:

1. Аврамчук Ю. Ю. Психологічні властивості та особливості мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : збірник наукових праць. Вип. 8. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. С. 263 - 268 (6 с. / 0,3 др. арк).

2. Павленко Ю. Ю. Особливості організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями в інклюзивно-ресурсному центрі. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі* : зб. матеріалів VII Міжнародній науково-практичній конференції. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. (5 с. / 0,3 др. арк.).

Структура та обсяг дипломної роботи. Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (76) і додатку. Основний зміст дипломної роботи викладено на 63 сторінках. Загальний обсяг дипломної роботи – 73 сторінки.

РОЗДІЛ 1

РОЗДІЛ 1. ПОРУШЕННЯ ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1 Інтелектуальні порушення особистості в психолого-педагогічній та спеціальній літературі

У сучасному швидкозмінному світі постають дуже актуальні питання підготовки підростаючого покоління до життя. Стрімке збільшення дітей з особливими освітніми потребами у всьому світі взагалі та дітей з інтелектуальними порушеннями, зокрема, дають виклики всьому цивілізованому світу. Особливого підходу вимагають діти з проблемами в інтелектуальному розвитку. Адже, як зазначають сучасні нейропсихологи. Т. Ахутіна, Т. Візель, що вчасно розпочата спеціальна робота ще в ранньому періоді розвитку дозволить зменшити кількість дітей з порушеннями інтелекту і перевести їх на рівень дітей з мінімальною мозковою дисфункцією або дітей з труднощами у навчанні [66, с.8].

Учені всього світу намагаються вирішити проблему великої кількості дітей з порушеннями інтелекту. Якщо ми звернемося до праць Едуарда Сегена, К Грачової, Л. Виготського, то ми зрозуміємо, що вони їх орієнтували на корисних членів суспільства. Вони говорили, що можливість приносити користь суспільству знімає з них можливість бути тягарем для владних батьків та суспільства взагалі.

У виступі на з'їзді Л. Виготський рекомендував орієнтуватися на соціальне виховання дітей, завдяки чому усуваються негативні соціальні нашарування у доступних видах діяльності. Психолог зауважував, що питання дефективності має розглядатися як соціальна проблема, а не

біологічна. Соціальне виховання є засобом послаблення своєрідності особистості [20, с.48].

Розглянемо визначення поняття «інтелект» у науковій літературі.

Сутність і природа інтелектуальної діяльності вивчена недостатньо, хоча багато зарубіжних і вітчизняних учених (А. Біне, Ж. Піаже, Ч. Спірмен, О. Леонтьєв, О. Лурія, П. Гальперін, Б. Теплов, Б. Ананьєв, О. Брушлінський, Л. Анциферова, О. Тихоміров та інші) займалися і продовжують досліджувати різні аспекти інтелектуальної діяльності.

Інтелект (від латинського слова *intellectus* - розуміння, осягнення) в психологічній науці розглядається як «відносно стійка структура розумових здібностей індивіда», але й бувають порушення інтелекту [14, с.29].

Дослідниця Т. Овчинникова даючи аналіз різних підходів до інтелекту дозволяє виділити основні, найбільш важливі його складові, які розкривають його зміст:

- 1) мислення в різних аспектах;
- 2) розумові можливості людини;
- 3) можливість ставити й вирішувати нові завдання;
- 4) загальна поінформованість, рівень навченості;
- 5) система пізнавальних процесів (у широкому змісті);
- 6) адаптивна відповідь, що забезпечує ефективність взаємодії із середовищем [58, с.18].

Підбиваючи підсумок, можна сформулювати визначення інтелекту: інтелект – це психічне явище, що проявляється як загальна здатність індивіда адаптуватися до вирішення різних завдань, які ставить перед людиною життя, що у подальшому має значний вплив на успішність її професійної діяльності. Структура інтелекту є дуже складною маловивченою.

Також у наукових працях зазначено, що провідним симптомом для всіх форм інтелектуальних порушень є недорозвинення здатності відволікання і узагальнення, яке виявляється у дошкільному віці.

За сучасними даними ООН, у світі налічується приблизно 450 мільйонів людей з вираженими порушеннями психічного та фізичного розвитку. Дані Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) свідчать, що у світі народжується 13% дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, 3% дітей народжуються з порушеннями інтелекту, 10% – з іншими фізичними та психічними порушеннями розвитку.

Якщо здійснити ретроспективний аналіз ставлення до проблеми інтелекту, то можна дійти висновку, що ця проблема раніше була суто медичною, і лише потім соціальною. Літературних джерел ми маємо справу з такими поняттями як «розумова відсталість», «олігофренія», «ідіотія», «дебільність», «імбіцильність», «слабоумство». Вивчення проблеми інтелектуальних порушень і розпочиналось з вивчення проблеми слабоумства.

Поняття «слабоумство» докладно було описано Ж. Ескіролем у 1838 році. Лікар чітко диференціював вроджене та набуте слабоумство. Вчений вперше відокремив розумову відсталість від психічних захворювань. Розумова відсталість за визначенням Ж. Ескіроля – це стійкий стан, наслідок порушення розвитку, що обов'язково супроводжується інтелектуальним дефектом. Ж. Ескіроль вперше відокремив два види розумової відсталості: олігофренію та деменцію [2].

Як підкреслюють дослідники [40, с.49] «перший опис вродженого слабоумства, для позначення якого тоді найчастіше використовувався термін «ідіотія», було розроблено в кінці XVIII століття». «Ідіотію» як одну з форм психічного захворювання, різновид психозу, що зводиться до порушення функцій інтелекту або почуттів, на початку XX століття визначив Ф. Пінель. Теоретико-методологічні засади розуміння природи розумової відсталості було сформульовано лікарями: І. Гугенбюлем, Є. Сегеном, Ж. Ітаром, Ж. Демором, О. Декролі, Б. Меннелем [27].

Поняття «розумова відсталість як процес дегенерації, як розпад людської особистості» визначають В. Сольє, Ж. Вуазен, В. Маньян. З огляду

на це з'являється теорія «моральної дефективності». У цій теорії учені приходять до висновку, що аморальність та розумова відсталість мають спільну спадкову етіологію.

Також з поняттям «розумова відсталість» з'являється термін «олігофренія». Термін «олігофренія» (від гр. оліго – мало, френос – розум) перший раз з'являється в теорії Е. Крепеліна в 1915 році, і понаш час використовується у сучасній медицині. Заслугою Е. Крепеліна є те, що йому вдалося поєднати у цьому понятті стани, які містять загальну патогенну основу – тотальну затримку психічного розвитку, застосувавши при цьому клінічний метод [27].

Не можна оминати наукові праці тодішніх вітчизняних лікарів В. Бехтерева, В. Кащенко, І. Маляревського, І. Павлова, І. Сікорського, Г. Россолімо та ін., які вперше створили підґрунтя для розвитку корекційного допоміжного навчання

Еволюційним переворотом на порушення інтелекту стали погляди відомого психолога Л.Виготського, який у проблемі розумової відсталості вбачає нездатність до уміння володіти собою, тобто опанування власної поведінки. Він вбачав сутність порушення при розумовій відсталості в порушенні системної взаємодії між інтелектуальною та афективною сферами. Фундаментальним залишається є положення Л. Виготського про структуру дефекту. Це він пояснює як, порушення нервової діяльності на стадії пренатального розвитку. Вторинний дефект (недостатність вищих психічних функцій) виникає на основі первинного через несприятливі соціальні умови. Основоположник дефектології встановлює закономірність: чим раніше буде встановлений діагноз дитині з особливими потребами та надана спеціальна допомога, тим краще буде динаміка її розвитку (Л. Виготський) [21].

Психолог Л. Виготський зазначав, що дефект не можна сприймати виключно з негативного боку, тільки як недолік. Певне ушкодження всередині організму викликає в ньому ж і сили, спрямовані на її подолання.

Він створив теорію яка отримала таку назву: мінус дефект і плюс компенсація» [20, с.55].

Таким чином, на сучасному етапі можна виокремити п'ять підходів [40] щодо визначення розумової відсталості: медичний, дефектологічний, педагогічний, психологічний та психолого – педагогічний підходи.

Дуже цікавою і актуальною залишається психологічна діагностика Г. Россолімо. Учений вирізняв три сфери психічної діяльності:

- психічний тонус (увага та воля),
- пам'ять (різні її види);
- вищі процеси (різні форми мислення).

Неможливість дати однозначну оцінку кожному критерію розумової відсталості, ставлять перед сучасними ученими проблему пошуку шляхів розпізнання та діагностики інтелектуальних порушень.

Відомий дослідник Дж. Флейвел визначив шість критеріїв інтелектуальних порушень:

- 1) соціальна некомпетентність;
- 2) розумовий недорозвиток;
- 3) відсталість загального розвитку;
- 4) стійкість стану;
- 5) конституційне походження відсталості;
- 6) інкурабельність (невиліковність; сталість, незмінність) стану психічного недорозвитку [26, с.600].

Слід згадати С. Гаррара та Дж. Ричмонда, які виокремили два важливих критерія інтелектуальних порушень:

- 1) низький рівень інтелектуальних функцій;
- 2) порушення адаптивної поведінки.

У сучасній психіатрії визначення рівня інтелектуальної недостатності вимірюється шляхом психометричного тестування та підрахунку інтелектуального коефіцієнту IQ. (відповідність психічного віку до вікового).

Міжнародна класифікація хвороб десятого перегляду визначає чотири типи інтелектуальної недостатності:

- 1) психічна норма – 100-70 IQ;
- 2) легкий ступінь розумової відсталості – 69-50 IQ;
- 3) помірний ступінь розумової відсталості – 49-35 IQ;
- 4) тяжкий ступінь розумової відсталості – 34-20 IQ;
- 5) глибокий ступінь розумової відсталості – 20 IQ та нижче [51].

У зв'язку зі змінами та еволюцією свідомості змінилися і самі погляди на наукові терміни. У першу чергу це стосується визначення розумової відсталості. Важаємо за необхідне внести певні коментування у це поняття.

Оскільки з точку зору гуманізації ми говоримо, що на перше місце ми ставимо людину, а вже потім – порушення або особливості розвитку, то ми говоримо про людей з інтелектуальними порушеннями, а поєднання слів розумово відсталий є некоректним.

Також відомо, що інтелектуальні порушення не піддаються лікуванню, що це стан, тому ми говоримо про корекційну роботу з такими дітьми. Ми маємо справу з вторинними порушеннями і подальшими ускладненнями, адже чим далі стоїть порушення від первинного дефекту, тим краще воно піддається корекції.

Визначимо ознаки ступенів інтелектуальних порушень, якими користуються сучасні фахівці інклюзивно-ресурсних центрів [11].

Легкий ступінь інтелектуальних порушень

Дитина відчуває труднощі у концентрації уваги, часто відволікається, довго розглядає малюнки. У неї наявне фразове мовлення. У цілому дитина проявляє самостійність, але необхідний частковий супровід дорослого. Під час виконання завдань вимагає додаткового часу, індивідуальних інструкцій, вказівок або нагадувань. У мовлення пасивний словник переважає над активним: дитина здатна запам'ятати багато слів, але здебільшого не може відтворити. Спостерігається уповільнений розвиток відчуттів, низька

мотивація із-за зниженої пізнавальної діяльності. Мислення конкретне та обмежене досвідом, низька здатність узагальнювати та абстрагувати.

Помірний ступінь інтелектуальних порушень

У дитини спостерігається достатній рівень комунікації на елементарному рівні. Під час діяльності потребує супроводу та додаткового унаочнення. Дитина не може довго слухати пояснення педагога; їй важко даються соціальні сигнали від інших. Хоча діти здатні опанувати більшість навичок самообслуговування; але вони потребують розширених інструкцій. Дитині важко читати емоції, тому про них треба говорити. Дитина здатна на елементарному рівні озвучувати думки.

Тяжкий ступінь інтелектуальних порушень

У дітей відзначається комунікація на мінімальному рівні. Вони здатні використовувати короткі слова або невербальні форми комунікації (картки, жести). Із-за фізичної слабкості дитина має труднощі з моторними навичками, і відповідно самообслуговуванням. Дитина потребує щоденної регулярної допомоги, супроводу та самообслуговування. Дитина часто відволікається, має розсіяну увагу. Після тривалих та систематичних занять у неї можна сформувати елементарні соціально-побутові навички.

Глибокий ступінь інтелектуальних порушень

У дітей виявляється не розвинене мовлення. дитина видає звуки або крики; уникає контакту з іншими. В особистому житті потребує постійного розвитку та реабілітації. Пізнавальна діяльність майже відсутня. Може мати смакові та нюхові порушення. Страждає на булумію.

Академік В.Синьов наполягає, що розумова відсталість – стійке, незворотне системне порушення пізнавальної діяльності, яке виникає внаслідок дифузного органічного ураження кори головного мозку. При цьому існує наявність трьох ознак: органічне дифузне ураження головного мозку; системне порушення інтелекту; сталість та незворотність цього порушення.

Разом з тим підкреслимо, що більшість проаналізованих досліджень не повністю висвітлюють питання порушення інтелекту. Залишається відкритим питання корекції мислення розумово відсталих індивідів, зокрема старших дошкільників. Зазначимо, що робота з корекції мислення дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту становить великий науковий і практичний інтерес.

Отже, інтелект – це відносно стійка структура розумових здібностей та мисленнєвих операцій, які забезпечують здатність до учіння та пізнання.

1.2. Психолого-педагогічна характеристика дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту

Порушення інтелекту є це стійким, незворотним порушенням пізнавальної діяльності, що спричинене органічним ураженням головного мозку. Саме ці ознаки: стійкість, незворотність порушення, його органічне походження повинні в першу чергу враховуватися під час діагностики дітей.

При порушеннях інтелекту провідним симптомом визначається дифузне ураження кори головного мозку, хоча при цьому не виключаються й окремі (локальні) ураження, що призводить до порушень вищих пізнавальних, процесів та їх емоційній сфері [49. с.100].

Нерідко у дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту відзначаються порушення у фізичному розвитку (дисплазії, деформація форми черепа та спотворення розмірів кінцівок, порушення загальної, дрібної моторики).

Педагогічним критерієм для діагностики дітей із порушенням інтелекту є їх низька навчуваність.

Причини порушення інтелекту

Недорозвинення інтелектуальних функцій може провокуватися найрізноманітнішими явищами, які впливають на подальше дозрівання мозку дитини.

Визначимо основні причини порушення інтелекту:

1. Спадкові фактори (неповноцінність генеративних клітин батьків порушення хромосомного набору, шкідливі звички).
2. Патологія внутрішньоутробного розвитку (різні інфекційні, гормональні хвороби матері під час вагітності, інтоксикації, травми).
3. Патологічні фактори, що діють під час пологів та у ранньому віці дитини: пологова травма та асфіксія; нейроінфекції та різні соматичні захворювання дитини (особливо перших місяців життя, що супроводжуються зневодненням та дистрофією; травми мозку).

Лише методично правильне виховання дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту дозволить виховати людину, яка здатна адекватно реагувати на навколишнє середовище, самостійно жити і працювати.

Забезпечувати таке виховання, формувати їх особистість життєво правильному аспекті дуже важко, оскільки їх розвиток ускладнений органічним ураженням головного мозку[60].

Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями зумовлені порушенням вищої нервової діяльності, недорозвитком мислення, пізнавальної діяльності, незрілістю емоційно-вольової сфери тощо. Це обумовлює інертність нервових процесів збудження і гальмування, слабкість різнавальної діяльності, зниження активності, працездатності. У деяких дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту виявляється замкнутість і неконтактність. Все це накладає своєрідний відбиток на структуру їх особистості. З огляду на це необхідно зазначити, що через недорозвинення інтелекту, їхні потреби елементарні і слабо регулюються свідомістю, саостерігається переважання елементарних органічних потреб (їжа, сон, тощо). Недорозвинення вищих культурних потреб обумовлює своєрідність інтересів і мотиваційної сфери [61, с.98].

Правильна рання діагностика відхилень в інтелектуальному аспекті в період дошкільного дитинства розкриває багато потенційних можливостей

для попередження інтелектуальних порушень та організації комплексної корекційної роботи.

Зупинимось на психолого-педагогічній характеристиці дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту.

Розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями з перших днів життя істотно відрізняється від розвитку дітей з нормо типовим розвитком. Зокрема це проявляється у порушенні вертикалізації: вони починають значно пізніше тримати голову, сидіти, стояти, ходити. Ця затримка у багатьох дітей буває досить помітною і може стосуватися не лише першого, але і другого року життя. Як правило, у таких дошкільнят відзначається відсутність або значне зниження інтересу до оточуючого середовища, загальна патологічна інертність процесів збудження і гальмування. У подальшому це проявляється у відсутності інтересу до іграшок, своєчасного переходу до спілкування з дорослими на основі спільних дій з іграшками, не виникає жестова форма спілкування. Відповідно дітей з порушенням інтелекту не розвиваються своєчасно і передумови розвитку мовлення: предметне сприйняття і предметні дії, спілкування з дорослими. Недорозвинення артикуляційного апарату і фонематичного слуху, призводить до затримки не тільки лепету, але й гуління [39, с.15].

Перцептивні дії у таких дітей починають формуватися в дошкільному віці. У них з'являється інтерес до предметів, іграшок формуються найпростіші уявлення про їх властивості і відносини. На п'ятому році життя діти вже можуть робити вибір за зразком: за кольором, формою, величиною. У дітей спостерігається цілеспрямований розвиток цілісного сприйняття. Це стосується норми. Щодо п'ятирічних дітей з порушенням інтелекту, то лише дещо більше половини з них досягають рівня розвитку сприйняття, характерного для початку дошкільного віку у дітей з нормо типовим розвитком.

Важливою стороною чуттєвого пізнання є наочне мислення, що тісно пов'язане зі сприйманням. Для дітей з порушенням інтелекту характерним є

відставання в розвитку наочно-дійового мислення. Абсолютно не всім дітям до кінця дошкільного періоду виявляється доступним виконання навіть таких практичних завдань, як переміщення предмета, його використання, заміна. Слід зауважити, що елементарне словесно-логічне мислення у дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту розвивається уповільнено і має якісну своєрідність.

У визначеній категорії дітей до початку дошкільного віку фактично не з'являється предметна діяльність. Дії з предметами залишаються неспецифічно маніпулятивними. Інтерес дітей до предметів, та яскравих іграшок, виявляється короткочасним.

Особливо прикорм є той факт, що без спеціального навчання провідною діяльністю у дитини з порушенням інтелекту є не ігрова, а предметна. У грі спостерігається стереотипність, формальність дій, відсутність задуму та елементів сюжету. Діти не використовують предмети-замінники. діти не можуть співвідносити дії з реальними предметами, їх зображенням чи вимовою. У дитини дошкільного віку без спеціально організованого навчання не розвивається комунікативна функція мовлення, регулююча та контролююча.

Продуктивна діяльність у дитини дошкільного віку з порушенням інтелекту теж має свою специфіку: відсутність конструктивних умінь; дитина не може робити елементарні зображення предметів. Навіть якщо діти і вміють малювати, то не використовують у своїх малюнках колір, тобто їх малюнки не яскраві і кольорові.

Елементи трудової діяльності (насамперед навички самообслуговування) у таких дітей починають формуватися під тиском вимог оточуючих. Як правило батьки самі штучно інфантилізують власних дітей: самі роздягають, одягають, годують дитину. Однак є родини відповідальних батьків і там вони намагаються ставити перед дитиною певні вимоги і домагаються деяких успіхів. З огляду на це, діти з порушеннями дошкільного віку мають різний рівень оволодіння навичками самообслуговування.

Навички самообслуговування теж проявляються специфічно: вміючи користуватися ложкою, дитина тримає її в кулаці, набирає багато їжі і більшу її частину розливає, не доносячи до рота [60, с. 97].

Розвиток мовлення також має свою специфіку. Це дуже поліморфна категорія у цьому напрямі: діти немовленнєві, і діти з формально розвиненим мовленням. Спільним для них є обмежене розуміння зверненого мовлення, відірваність мовлення від реальності. Мовлення не виступає засобом справжніх інтелектуальних можливостей дитини, і тому не може слугувати джерелом передачі знань.

Оволодіння граматичним ладом мовлення протягом дошкільного віку, не відбувається. Особливо страждає зв'язне мовлення.

Пасивний словниковий запас значно перевищує активний. Якщо така дитина вимовляє слово, то вона не завжди співвідносить його з предметом, або вимовляє і не розуміє його сенсу. Це свідчить про те, що у дітей дошкільного віку довго зберігається ситуативне значення слова.

У дитини з нормо типовим розвитком до початку дошкільного віку, починає розвиватися власне «Я-свідомість», у дитини з відхиленнями практично ще немає ніяких особистісних проявів. Поведінка таких дітей має мимовільний характер, хоча, зауважимо, що після чотирьох років, у них починає розвиватися інтерес до оточуючого середовища, формуються елементарні дії з предметами, перші прояви самосвідомості. Можемо спостерігати негативні реакції на зауваження, осуд, невдачу. Якщо такі негативні прояви є систематичними, то переживання неспіху веде до формування патологічних рис особистості: відмови від будь-якої діяльності, пасивності, замкнутості, агресивності. Інколи з'являються, бажання вислужитися перед сильним, негативізм, озлобленість.

Дуже специфічним виявляється спілкування з дорослими і дітьми. Обмеженість засобів спілкування, нерозуміння ігрової ситуації призводять до того, що такі діти стають ізольованими в колективі однолітків, тобто ізгоями. Непереборне бажання проявити себе, самоствердитися, характерне для дітей

цього віку, набуває патологічних форм. Вони можуть стати озлобленими, можуть жорстоко себе поводити, або у них розвивається комплекс меншовартості.

Отже, мислення дитини розвивається від конкретних образів до словесних понять (понятійного мислення).

Мислення має свої сходинки: від наочно-дієвого та наочно-образного до словесно-логічного. Психолог С. Рубінштейн визначаючи особливості мислення дітей дошкільного віку з нормо типовим розвитком зазначає, що основними його ознаками є узагальнення та опосередковане мислення [7, с.91]. Вчений вважає, що усі операції порівняння, узагальнення, множення, ділення дитина у більшості випадків створює сама. Головне в цьому процесі – допомога дорослого. Дорослий організовує для дитини серію вправ, які виконує дитина, орієнтується в них. На наступному етапі дошкільник повинен сформулювати ці завдання вербально. Отже, поступово дитина підходить до того етапу, коли вона може здійснювати ці завдання, складні дії «подумки». Таким чином, головною сходинкою такого переходу практичної дії до дії «подумки» є виконання цієї дії у словесному плані. А для цього дитина повинна володіти усіма видами мовлення.

Сучасні науковці [8; 11; 12; 19] стверджують, що особливості мислення дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями мають таку специфіку:

- порушення усіх розумових операцій (абстрагування, відволікання та узагальнення);
- зниження рівня активності розумових процесів;
- недорозвиток мовлення;
- формування мислення в умовах дефіциту чуттєвого пізнання;
- суттєве обмеження практичної діяльності;
- некритичність мислення;
- слабка регулююча роль мислення;
- низька мотивація розумової діяльності;

- відставання у темпі розвитку;
- погане орієнтування у просторі,
- конкретність та ситуативність мислення;
- слабкість узагальнень.

Отже, аналізуючи викладене вище, зазначимо, що у дитини дошкільного віку спостерігаємо дуже низький рівень розвитку мислення, недорозвинення мовлення мовлення. Дитина погано сприймає мовлення дорослих, зміст казок, оповідань, не може повноцінно брати участь у різноманітних іграх, має бідне уявлення про оточуючий світ.

Висновки до розділу 1

У розділі визначено, що інтелектуальні порушення особистості становлять значний науковий і практичний інтерес. Дослідження особистісних характеристик дитини з інтелектуальними порушеннями будується зараз на трьох основних принципах: гуманізації, фундаменталізації та інтеграції.

Підсумовуючи наукові підходи до окресленої проблеми визначемо, що інтелект – це психічне явище, що проявляється як загальна здатність індивіда адаптуватися до вирішення різних завдань, які ставить перед людиною життя, що у подальшому має значний вплив на успішність її професійної діяльності. Структура інтелекту є дуже складною маловивченою.

Висвітлено психолого-педагогічну характеристику дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Визначено, що розвиток дитини інтелектуальними порушеннями з перших днів життя значно відстає від розвитку дітей з нормо типовим розвитком. Зокрема це проявляється у порушенні вертикалізації: вони починають значно пізніше тримати голову, сидіти, стояти, ходити. Ця затримка у багатьох дітей буває досить помітною і стосуватися не лише першого, але і другого року життя. Як правило для них

характерна загальна патологічна інертність процесів збудження і гальмування. У подальшому це проявляється у відсутності інтересу до іграшок, своєчасного переходу до комунікування на основі спільних дій з іграшками, не виникає жестова форма спілкування. Відповідно у дітей з порушенням інтелекту не розвиваються своєчасно і передумови розвитку мовлення: предметне сприйняття і предметні дії, спілкування з дорослими. Недорозвинення артикуляційного апарату і фонематичного слуху, призводить до затримки не тільки лепету, але й гуління.

З'ясовано, що мислення у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями формується в умовах неповноцінного чуттєвого пізнання, проявляється зниження активності розумових процесів, обмеженість практичної діяльності; найбільш збережений видом мислення є наочно-дієвий; неусвідомленість та хаотичність дій у процесі вирішення завдань, погана орієнтація у просторі, порушення регулюючої і контролюючої функції мислення.

РОЗДІЛ II

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

2.1.. Методика вивчення стану сформованості мислення дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями

Для повноцінної соціалізації необхідно успішне формування базових психічних властивостей, таких, як відповідальність, креативність, ініціативність, самостійність і відповідальність, довільність, свобода поведінки й безпека, самосвідомість та самооцінка. Ці властивості є досить успішно сформованими у дитини дошкільного віку з нормо типовим розвитком. У дітей же а інтелектуальними прущеннями є недорозвиненими усі пізнавальні процеси: пам'ять, сприймання, мислення, увага, уява. відмічається недорозвиток мовлення та загальної і дрібної моторики. З огляду на зазначене вище, мислення у дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелекту має свої особливості, що передбачає необхідність проведення спеціальної діагностики [24, с.34].

Метою констатувального етапу експерименту було дослідження стану розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Завдання констатувального етапу дослідження:

- 1) дібрати діагностичні для з'ясування стану мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями;
- 2) зробити кількісну та якісну обробку отриманих результатів;

3) визначити стан сформованості розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Емпіричне дослідження проводилося на базі Кролевецького інклюзивно-ресурсного центру Сумської області з жовтня 2020 до квітня 2021 рр. У дослідженні взяла участь група дітей з 6 осіб у віці 6-7 років з порушенням інтелекту та два вчителя-дефектолога. Усі діти мали інтелектуальні порушення лекого ступеня.

Вибір методик обумовлений метою і завданнями експерименту.

Для проведення дослідження ми звернулись до наступних методик:

1. Методика С. Забрамної «Від діагностики до розвитку» (додаток А).
2. Методика Л. Венгера «Лабіринт» (додаток Б). .
3. Методика О. Бернштейна «Встановлення послідовності подій» (додаток В)..

Основною метою експерименту було виявлення сформованості наочно-образного мислення у дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелекту. Дана діагностика універсальна, оскільки вона може застосовуватися для всіх без виключення дітей [54].

Для вивчення рівня сформованості наочно-образного мислення використовували три завдання, до яких був дібраний наочний і практичний матеріал за методикою С. Забрамної і О. Боровик [34].

Перше завдання «Складання цілого з частин» використовується для дітей 5-7 років життя. Це завдання спрямоване на виявлення ступеня оволодіння зоровим синтезом та сформованості наочно-образних уявлень. Завдання включає два етапи.

На першому етапі дітям пропонуються два малюнки із зображенням знайомих предметів, які поділені на 4 частини (годинник, чашка). Дитина повинна уважно розглянути ці частинки і скласти з них цілий предмет та впізнати його.

На другому етапі дитині пропонуються малюнки із зображенням квадрата, трикутника, кола і частин, з яких вони можуть бути складені.

Дитина повинна знайти і вказати ті частини, з яких можуть бути складені дані геометричні фігури.

Ці завдання ми адаптували та спростили.

З допомогою «Дошки Сегена», дітям потрібно було викласти геометричну фігуру з дерев'яних частин (коло, квадрат, трикутник).

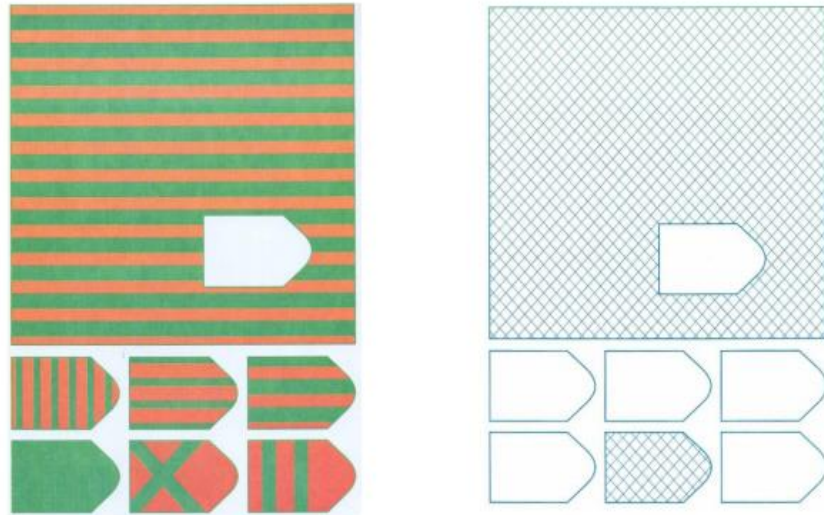


Рис. 2.1. Стимульний матеріал до методики С. Забрамної «Від діагностики до розвитку»

Оцінка дій дитини: орієнтування в завданні, розуміння інструкції, характеру виконання, вміння коментувати власну діяльність.

1 бал – дитина орієнтується в завданні, виконує хаотично, без урахування основної ознаки, не коментує власну діяльність, або зовсім відмовляється від виконання завдання.

2 бали – дитина орієнтується в завданні, виконує з урахуванням основної ознаки, використовує допомогу, дитині важко коментувати виконання завдання.

3 бали – дитина орієнтується в завданні, виконує з урахуванням основної ознаки, коментує власну діяльність і називає зображені предмети.

Друге завдання «Відремонтуй килимок» призначене для дітей 5 року життя з нормотиповим розвитком. Це завдання передбачає виявлення сформованості розумових процесів аналізу, синтезу, порівняння та сформованості наочно-образних уявлень.

Для проведення діагностики перед дитиною кладуть малюнки з вирізаними фрагментами, і дитині дається інструкція: «Уважно розглянь килимок. З нього вирізали фрагмент і тобі треба відшукати його. У тебе це обов'язково вийде».

Оцінка дій дитини: орієнтування в завданні, правильний і цілеспрямований вибір фрагмента килимка, який підходить до даного малюнка, здатність дитини до відтворення цілого на основі зорового аналізу.

1 бал – дитина не орієнтується у завданні; хаотично обирає відсутній фрагмент; не може використовувати допомогу дорослого.

2 бали – дитина орієнтується у завданні, використовує метод проб і помилок, в кінцевому результаті обирає потрібний фрагмент, вміє використовувати допомогу.

3 бали – дитина орієнтується у завданні, цілеспрямовано його виконує, використовує метод зорового аналізу на основі зразка.

Третє завдання «Послідовні малюнки» для дітей 5-6 року життя. Воно спрямоване на виявлення здатності встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в реальній наочній ситуації, складання оповідання за серією малюнків.

Перед дитиною в довільному порядку розкладають 4 малюнки, пропонують розглянути протягом 20-30 секунд. Після цього педагог дає інструкцію: «Розклади малюнки по порядку: що було спочатку, а що потім». Адаптація наочних матеріалів полягала в наступному: «Що спочатку робила (дівчинка, мама)? Поклади цей малюнок першим. Який малюнок покладеш другим?».

Після складання серії малюнків, пропонують скласти за ними розповідь. Ми запропонували дитині 2 серії малюнків («Мама готує обід», «Дівчинка в лісі»).

Оцінка дій дитини: орієнтування в завданні, вміння зрозуміти, що подія, яка зображена на всіх малюнках має певну часову послідовність, а також уміння скласти розповідь за малюнками та вміння виконувати аналогічне завдання.

1 бал – дитина не орієнтується в завданні; діє неадекватно до інструкції, розкладає малюнки без урахування послідовності подій, використовує кожний малюнок як окрему дію і не об'єднує їх в один сюжет. Не може переносити уміння в аналогічне завдання.

2 бали – дитина орієнтується в завданні, плутає послідовність подій на малюнках, в результаті розкладає їх послідовно, але скласти розповідь за малюнком не може. Зазнає труднощів в умінні перенесення знань на аналогічне завдання.

3 бали – дитина орієнтується в завданні розкладає малюнки у правильній послідовності, об'єднує їх в одну подію, може скласти за ними розповідь. Вміє переносити уміння в аналогічну ситуацію.

Обробка результатів:

3 бали - високий рівень.

2 бали - середній рівень.

1 бал - низький рівень.

2. Методика «Лабіринт» для старшого дошкільного віку, створена для дослідження наочно-образного мислення Л. Венгером. Респонденту

пропогується галявина, з доріжками і будиночками в кінці кожної з них. Дитині треба знайти будиночок. Щоб знайти цей будиночок, дитину просили дивитися на малюнок. За допомогою методики діагностувалося наочно-образне вміння робити узагальнення, логічні вміння і цілеспрямованість діяльності, чіткості уявлень, можливості використання допомоги. У методиці дітям пропонувалася серія малюнків, на яких були представлені різні предмети, та інструкції до завдань: «На кожному малюнку є один зайвий предмет. Уважно подивися на малюнки і виключи його».

3. Методика «Встановлення послідовності подій» О. Бернштейна.

Методика дозволяє виявити вміння дітей дошкільного віку установити зв'язк подій і побудови власних висновків. Для проведення дослідження застосовувалися серії сюжетних малюнків (в кількості 3-6). Респонденту показувалися змішані малюнки і давали таку інструкцію: «На всіх малюнках зображено одна й та ж подія. Тобі потрібно визначити, що було спочатку, а що потім».

На основі описаних вище методик дослідження окреслимо рівні сформованості наочно-образного мислення у дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту.

Високий рівень – дитина повноцінно сприймає зорово об'єкти, орієнтується в завданні розкладає малюнки у правильній послідовності, об'єднує їх в одну подію, може скласти за ними розповідь. Вміє переносити уміння в аналогічну ситуацію. Виявляє інтерес та бажання до виконання завдань.

Середні рівень – дитині потрібна допомога у концентрації уваги на основних об'єктах, дитина орієнтується в завданні, плутає послідовність подій на малюнках, в результаті розкладає їх послідовно, але скласти розповідь за малюнком не може. Зазнає труднощів в умінні перенесення знань на аналогічне завдання. Не виявляє помітного інтересу та бажання до виконання завдань, але не відмовляється.

Низький рівень – дитина не орієнтується в завданні; діє неадекватно до інструкції, розкладає малюнки без урахування послідовності подій, використовує кожний малюнок як окрему дію і не об'єднує їх в один сюжет. Не може переносити уміння в аналогічне завдання. Не виявляє інтересу та бажання до виконання завдань, проявляє агресію.

Таким чином, обрані методики С. Забрамної «Від діагностики до розвитку», Л. Венгера «Лабіринт», О. Бернштейна «Встановлення послідовності подій» дадуть змогу визначити стан мислення дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту, які отримують корекційно-розвиткові послуги в інклюзивно-ресурсному центрі, та визначити корекційну роботу з ними.

2.2. Результати констатувального експерименту

Особливості формування мисленнєвої діяльності дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту обумовлені часом ушкодження як нервової системи, так і характером причин, що викликали недорозвиток інтелектуальної сфери. Слабкість замикаючої функції кори головного мозку обумовлює уповільнений темп формування умінь та навичок, а також слабкість нових нейронних зв'язків. Результатом такої мозкової організації дітей дошкільного віку є проблеми мислення.

Розглянемо результати діагностики за методикою С. Забрамної «Від діагностики до розвитку» [34].

Аналіз результатів дослідження представимо у вигляді якісної характеристики виконання завдань. Роблячи висновки результатів діагностики дітей, в першу чергу важливо враховувати не нормо типовий розвиток, а якісні своєрідності, що визначаються структурою дефекту.

Леонід під час виконання першого завдання правильно зорієнтувався у завданні, відразу приступив до його виконання завдання, та одразу погодився його виконувати.

Щодо першого завдання, «Складання цілого з частин» впорався самотійно на першому етапі, склав з частин увесь малюнок та назвав його.

З другим етапом завдання хлопчик цілком впорався і правильно склав з дерев'яних частин цілу геометричну фігуру, але не зміг назвати її.

Друге завдання у респондента викликало значні труднощі. При виконанні завдання «Відремонтуй килимок», хлопчик відчував такі труднощі: не зорієнтувався у завданні, йому важко було знайти фрагмент килимка, при цьому хаотично перекладав їх на поверхні килимка. Після надання організуючої допомоги зміг правильно виконати завдання, застосовував метод проб і помилок.

Виконуючи завдання «Послідовні малюнки», хлопчик зміг в правильній послідовності викласти 1 серію малюнків «Мама готує обід». З другою серією картинок «Дівчинка в лісі» не впорався, оскільки розклав малюнку у зворотному напрямку. Наше пояснення полягає у тому, що перша серія малюнків була для нашого респондента знайома дитині, а друга ні.

Таким чином, якщо у дитини досвіду певної ситуації не має, то вона не зможе впоратись з таким завданням. У зв'язку з цим Леонід не зміг скласти розповідь за кожною серією малюнків, а зміг назвати лише дії.

Таким чином, можна констатувати у респондента середній рівень сформованості наочно-дієвого мислення.

Данило при виконанні завдань не зорієнтувався у завданні, після демонстрування правильного виконання не зміг подолати труднощі. У процесі обстеження так і не зміг повністю зосередитись на виконанні завдання.

Під час виконання першого завдання «Складання цілого з частин», хлопчику вдалося зібрати малюнок з чотирьох частин і навіть його назвати. Другий етап не викликав значних труднощів, але респондент виконував завдання повільно, без мотивації, але врешті-решт склав геометричну фігуру з частин

Виконуючи завдання «Відремонтуй килимок» не зорієнтувався у завданні, виконував вправу хаотично, без цілеспрямованих дій, підбираючи кожен фрагмент. Під час діагностики інтересу не проявляв, рухи дитини були мляві, безініціативні.

Під час виконання третього завдання «Послідовні малюнки» хлопчик зазнавав труднощів у визначенні послідовності дій, зображених на малюнку. Перша серія малюнків («Мама готує обід») викликала деякі труднощі, хлопчик розклав карти дій у правильній послідовності, але не зміг назвати навіть окремі дії на малюнках. З другою серією малюнків не впорався зовсім: неупорядковано розкладав малюнки, сприймав кожен малюнок як окрему дію, об'єднуючи їх в один сюжет. Отже, респонденту не вдалося виконати аналогічне завдання. Виявлено низький рівень сформованості наочно-образного мислення.

Олександр зорієнтувався у тільки у першому завданні. Він правильно зібрав малюнки, зміг їх правильно назвати, правильно зазначив дії з ними.

Другий етап завдання викликав труднощі в орієнтуванні в завданні. Хлопчику була надана організуюча допомога, але на жаль, це йому не допомогло: він продовжував хаотично розкладати геометичні фігури.

Під час виконання другого завдання «Відремонтуй килимок» респонденту не вдалося зорієнтуватися у завданні він навіть не використовував метод спроб і помилок, всі фрагменти килимка складав по порядку, заповнюючи всю картинку фрагментами. Під час спроби надати допомогу, дитина демонструвала неадекватну реакцію. Він зазначав про складність завдання і небажання його виконувати.

Під час виконання завдання «Послідовні малюнки» були виявлені певні труднощі. Респондент просто розкладав малюнки без урахування послідовності подій, йому не вдалося об'єднати малюнки в один сюжет. Хлопчик не зміг прокоментувати власні дії. Олександр педагогом задавалися навідні запитання, але це йому не допомогло справитись із завданням. У подальшому респондент не зміг виконати аналогічні завдання.

Отже, можна зробити висновок, що загальний рівень наочно-образного мислення - низький.

Софія під час виконання першого завдання зорієнтувалася, перший етап виконала самостійно, збрала малюнки та назвала їх.

Другий етап діагностичного обстеження виконувати відмовилася, пояснивши тим, що не знає, як робити. Після надання організуючої допомоги, не змогла впоратися із завданням.

Під час виконання завдання «Відремонтуй килимок» респондентка не зорієнтувалася у завданні, навіть після надання організуючої і керуючої допомоги не змогла самостійно виконати завдання. Дівчинка просто накладала частини одну на іншу, але спроби були цілеспрямованими. При спробі надати допомогу дівчинка чинила супротив з агресією.

Під час виконання третього завдання «Послідовні малюнки», дівчинці вдалося тільки назвати предмети, Від виконання завдання відмовилася, демонструючи агресивну реакцію. Свої дії не прокоментувала.

Отже, загальний рівень наочно-образного мислення – низький.

Христина зорієнтувалася у завданні, збрала малюнки, але не назвала. Під час виконання другого етапу хаотично розкладала частини геометричних фігур. Нами була надана цілеспрямована методична допомога, врешті-решт після численних спроб дівчинці вдалося зібрати геометричні фігури, отримані фігури дівчинка не вербалізувала.

Під час виконання другого завдання «Відремонтуй килимок» респондентка не зорієнтувалася у завданні, навіть після надання цілеспрямованої допомоги не змогла виконати завданн, постійно відволікалася, не була вмотивована, дуже великий проміжок часу розглядала наочний матеріал, але саме завдання не виконала.

Під час виконання третього завдання першу серію малюнків дівчинка розклала в правильній послідовності, але не змогла вербалізувати дії на малюнках. Аналогічне завдання виконати не змогла, з другою серією малюнків не справилася. У процесі виконання завдань дій не пояснювала.

Катерина при виконанні першого завдання зорієнтувалась у завданні, перший етап виконала самостійно, збила малюнки та назвала їх.

Другий етап виконувати відмовилася без пояснень.

Під час виконання другого завдання «Відремонтуй килимок» не змогла зорієнтуватись у завданні, допомога дорослого не сприяла виконанню завдання. Дівчинка просто накладала один на одного фрагменти, спроби були цілеспрямованими. При спробі надати допомогу у дівчинки спостерігалось надмірне збудження з агресивними проявами, незабаром відмовилася від виконання завдання.

Під час виконання третього завдання «Послідовні малюнки» викликали значні труднощі, дівчинка тільки назвала малюнки, але саме завдання виконувати відмовилася, демонструючи агресивну реакцію. При виконанні завдань не вербалізувала свої дії.

Загальний рівень наочно-образного мислення - низький.

Аналіз результатів сформованості наочно-образного мислення за методикою С. Забрамної «Від діагностики до розвитку» подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Результати діагностичного обстеження наочно-образного мислення у дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелекту у балах

Ім'я	Складання цілого із частин		Відремонтуй килимок	Послідовні картинки		Рівень
	Розрізана картинка	Складання геометричних фігур		1 серія	2 серія	
Леонід	2	3	2	2	1	Середній
Данило	2	2	1	2	1	Низький
Олександр	2	2	1	1	1	Низький
Софія	2	2	1	1	1	Низький
Христина	2	1	1	2	1	Низький
Катерина	2	1	1	2	1	Низький

При аналізі даних можна побачити, що сформованість наочно-образного мислення старших дошкільників з порушенням інтелекту на низькому рівні. Це означає що більшість респондентів не змогли зорієнтуватись у завданні, встановити причинно-наслідкові зв'язки, скласти розповідь за серією малюнків та пояснити власні дії. Отримані дані відобразимо графічно (рис.2.1)

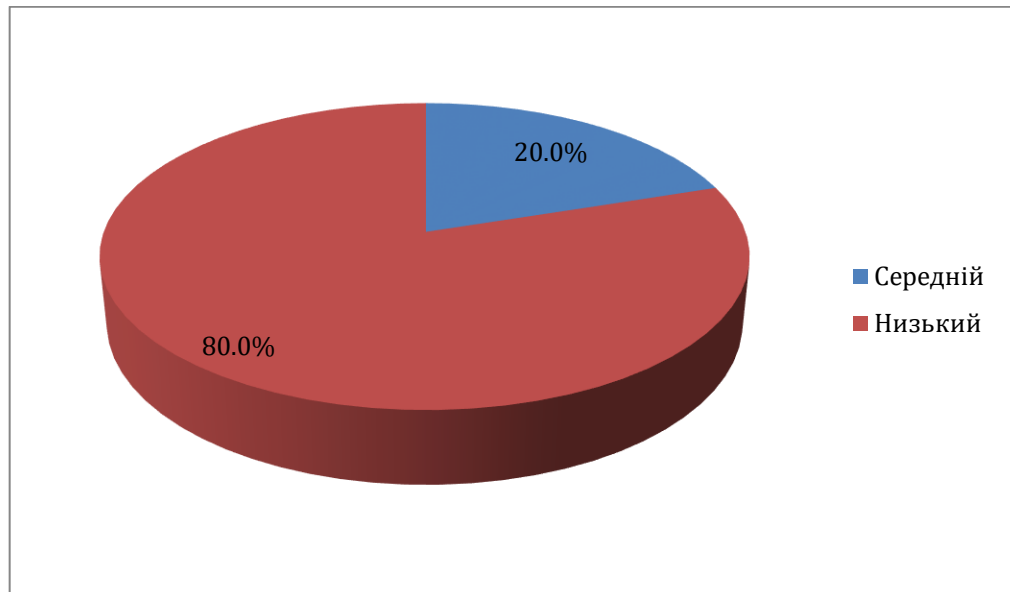


Рис.2.2. Результати діагностики сформованості наочно-образного мислення у дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелекту за методикою С. Забрамної «Від діагностики до розвитку»

Таким чином, ми можемо констатувати, що рівень сформованості наочно-образного мислення дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелекту сформований на низькому рівні – 80%, середній рівень – 20%.

Перейдемо до опису результатів з методикою «Лабіринт».

2. Методика «Лабіринт».

Здійснимо якісний та кількісний аналіз результатів за цією методикою.

Для Софії, Христини та Олександра виявилися характерними неправильні форми орієнтування. З одного боку, вони робили спробу знайти потрібний будиночок на галявині, але їх вибір був випадковий і нічим не обумовлений. Це пов'язано з несформованістю вміння співвідносити малюнок з реальною ситуацією, тобто нездатністю до наочно-образного

мислення. Ці діти можуть визначати і орієнтуватися лише за одною ознакою. Для цих дітей характерним незавершене орієнтування на одну ознаку. Вони здатні розділяти завдання на етапи, але не можуть довести справу до кінця, оскільки втрачають орієнтир.

У 40 % дітей (Леонід, Данило) тільки починає формуватися наочно-образне мислення. Під час виконання завдання, вони постійно намагалися тримати стратегію визначення будиночків, але постійно і сходили з дистанції. Це зумовлено недостатньою стійкістю і рухливістю просторових уявлень дітей і складністю тримати завдання в голові. Вміння орієнтуватись у завданні і виконувати одночасно іншу дію є суттєвим показником рівня розвитку мислення дитини. Наявність таких порушень свідчить про подальші труднощі у навчання дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту під час навчання їх у закладах загальної середньої освіти.

Продемонструємо ці рівні за допомогою діаграми (рис. 2.3.)

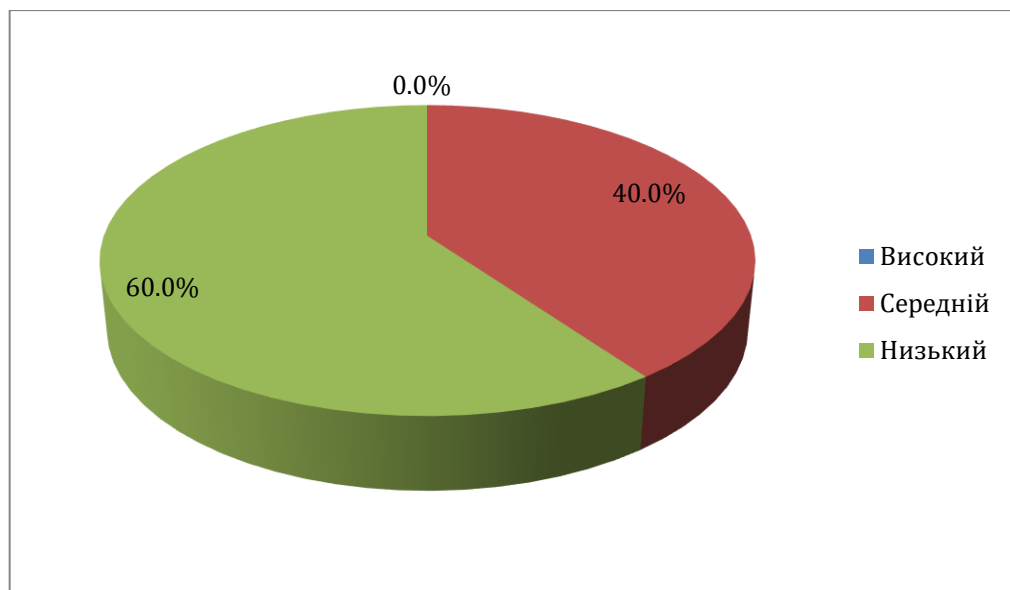


Рис 2.3. Розподіл дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями за рівнем наочно-образного мислення за методикою «Лабіринт».

Як випливає з даних малюнка 2.3, за результатами оцінки наочно-образного мислення для дітей з інтелектуальною недостатністю характерно переважання низького рівня (60%) і середнього рівня 40%.

Для оцінки вміння установлювати причинно-наслідкові зв'язки подій і складати зв'язну розповідь ми скористалися методикою О. Бернштейна «Встановлення послідовності подій».

Результати методики представлені на рисунку 2.4.

За результатами даних, зображених на рисунку 2.2, було виявлено, що для 60% дітей (Олександр, Софія, Христина) характерні відсутність елементарної кмітливості, розуміння зв'язків подій і не здатність будувати зв'язну послідовну розповідь.

Лише один респондент Данило (20%) зміг пояснити зображення кожного малюнку окремо, але йому важко було впоратися з виділенням цілісного образу. Мовлення Данила була збіднене, лаконічне, примітивне.

Трішки з кращого боку проявив себе Леонід (20%). У нього проявлялась кмітливість, оскільки він віднайшов швидкий спосіб вирішення завдань і швидко досягнув результату. Респондент також він зумів установити та усвідомити зв'язок подій. Мовлення Леоніда, було розгорнутим і зв'язаним.

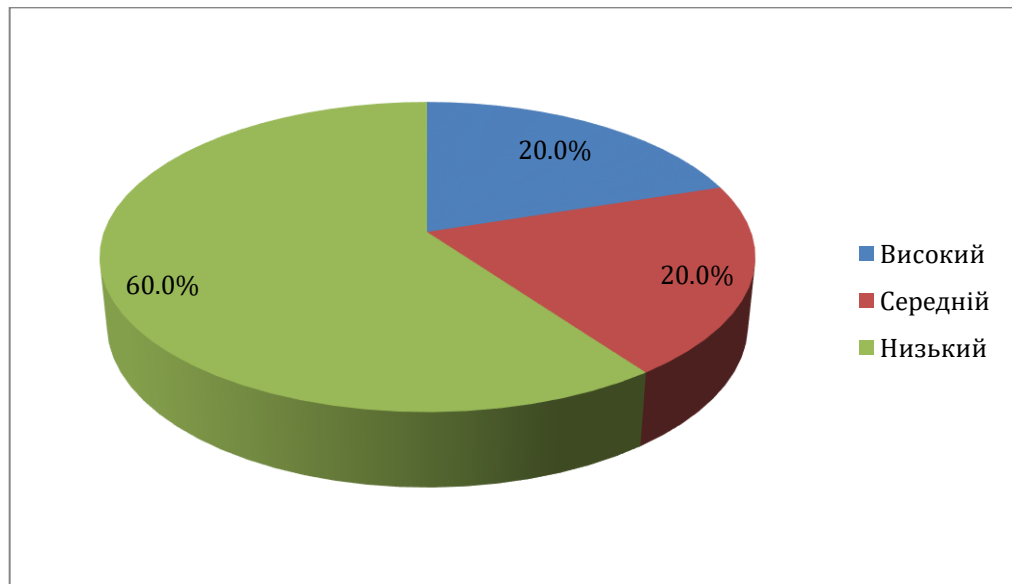


Рис. 2.4. Розподіл дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту за рівнем кмітливості, вмінням розуміти причинно-наслідкові зв'язки і робити висновки (%)

Таким чином, за результатами проведеного дослідження у 60% дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелекту сформованість наочно-образного мислення знаходиться на низькому рівні, і лише у 40% діагностується середній рівень.

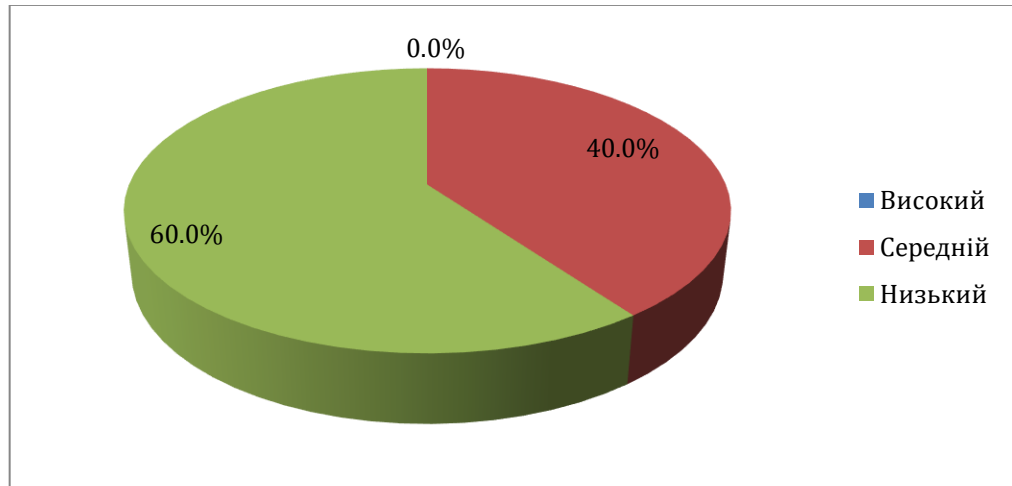


Рис. 2.5. Загальні результати дослідження стану мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями

Отже, узагальнемо отримані результати за допомогою трьох методик. За результатами емпіричного дослідження 60% дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту важко вдавалося орієнтування в завданні, важко було зрозуміти словесну інструкцію. Надання цілеспрямованої методичної допомоги не усунули труднощів у виконанні аналогічних завдань. Дітям важко було здійснювати зоровий аналіз предметів та його співвідносити на основі зразка. Самостійно проби не аналізують, стійкого інтересу і бажання до виконання завдання не виявляють, вербальні пояснення відсутні. Все це знаходить своє відображення у вигляді труднощів під час впізнання малюнків, неточності, пропуску деталей зображення. Середній рівень мали 40% респондентів, оскільки їм вдалося зорієнтуватися у заданні, зрозуміти словесну інструкцію, вони змогли скористатися організуючою допомогою дорослого.

Висновки до розділу 2

Для проведення емпіричного дослідження стану розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями нами був обраний ряд методик по дослідженню наочно-образного мислення дітей, які можна використовувати як для дітей з нормо типовим розвитком, так і порушеннями інтелекту. Але для цього необхідна адаптація матеріалів та інструкцій до можливостей дітей з порушеннями інтелекту. Нами було обрано три методики: методика С. Забрамної «Від діагностики до розвитку», методика Л. Венгера «Лабіринт», методика О. Бернштейна «Встановлення послідовності подій».

Дітям було запропоновано завдання, які були спрямовані на виявлення сформованості наочно-образних уявлень.

У процесі емпіричного дослідження було встановлено, що у дітей з порушенням інтелекту значно відстають наочні форми мислення, порушення сприйнятті цілісного зображення спостерігаються труднощі в оперуванні образами-уявленнями, у встановленні причинно-наслідкових зв'язків між предметами та явищами і послідовностями подій. Результати діагностики показали, що більшість дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту мають низький рівень розвитку наочно-образного мислення (60%) і середній рівень (40%) Отже, це свідчить про необхідність проведення корекційної роботи з розвитку мислення дітей дошкільного віку в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА ПО КОРЕКЦІЇ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

3.1 Особливості організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями в інклюзивно- ресурсному центрі

Підготовка до навчання полягає не тільки і не стільки у випереджаючому освоєнні програми, скільки в роботі над формуванням ключових умінь до навчання. Сьогодні важливим є не тільки вміння організовувати своє робоче місце, але й вміння орієнтуватися у завданні, планувати власні дії, здійснювати діяльність, давати словесний звіт про виконане завдання. Не менш важливими пізнавальними процесами є гнучкість мислення, достатній рівень довільної уваги і уваги, набуття досвіду і переносення його в нові умови [43].

Формувальний експеримент роботу ми здійснювали на базі Кролевецького інклюзивно-ресурсного центру з квітні 2021 року по жовтень 2021 року.

Мета формувального експерименту – розробити ігри та вправи з корекції мислення дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивно-ресурсного центру та перевірити їх ефективність.

Перед тим як перейти до опису розроблених ігор, зупинимось на специфіці діяльності ІРЦ та особливостях роботи учителя-дефектолога.

Зміна пріоритетів у сфері освіти та залучення міжнародних підходів до навчання дітей з особливими освітніми потребами, спричинили появу нових закладів, які б забезпечували рівний доступ до якісної освіти. Цими закладами стали інклюзивно-ресурсні центри (далі – ІРЦ).

ІРЦ є установою, що організовується з метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти [59, с.18].

Основною функцією ІРЦ є проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини (далі – комплексна оцінка), надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг та забезпечення їхнього системного кваліфікованого супроводу.

Основними напрямками діяльності ІРЦ є:

1) проведення комплексної оцінки розвитку дитини та надання їй психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються у закладах освіти та інших закладах освіти, що забезпечують здобуття загальної середньої освіти (не відвідують заклади освіти) та не отримують відповідної допомоги;

2) обов'язкова участь фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у командах психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої та дошкільної освіти та ведення реєстру дітей, які пройшли комплексну оцінку і, відповідно, перебувають на обліку в інклюзивно-ресурсному центрі, за згодою їх батьків (одного з батьків) або законних представників, ведення реєстру закладів освіти, а також реєстру фахівців, які надають психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги дітям з особливими освітніми потребами за їх згодою;

3) надання консультацій та взаємодія з педагогічними працівниками закладів освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти та надання методичної допомоги педагогічним працівникам закладів освіти,

батькам або законним представникам дітей з особливими освітніми потребами щодо особливостей організації надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг таким дітям;

4) обов'язкове консультування батьків або законних представників дітей з особливими освітніми потребами стосовно мережі закладів освіти, надання консультативної та психологічної допомоги, проведення бесід з батьками (законними представниками) дітей з особливими освітніми потребами у формуванні позитивної мотивації щодо розвитку таких дітей;

5) організація інформаційно-просвітницької діяльності з проведення конференцій, семінарів, засідань за круглим столом, тренінгів, майстер-класів з питань надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами та взаємодія з місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, закладами освіти, закладами охорони здоров'я, закладами (установами) соціального захисту населення, службами у справах дітей, громадськими організаціями щодо надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами починаючи з раннього віку в разі потреби із залученням відповідних спеціалістів [59, с.20].

До складу фахівців ІРЦ обов'язково входять такі фахівці як спеціальний психолог, учитель-логопед, учитель-реабілітолог, учитель-дефектолог (олігофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог, ортопедагог).

У контексті нашого дослідження ми розкриваємо специфіку діяльності вчителя-дефектолога (олігофренопедагога).

Вчитель-дефектолог (олігофренопедагог) працює з дітьми, які мають інтелектуальні порушення.

Завдання вчителя-дефектолога ІРЦ:

- вивчення особливостей розвитку дитини та визначення умов здатності її до навчання;
- надання корекційно-розвиткових послуг, які спрямовані на компенсацію і корекцію порушення інтелекту;

- розвиток основних психічних процесів у дітей;
- розвиток комунікативних навичок;
- консультування батьків та педагогів закладів дошкільної освіти та закладів загальної середньої освіти;
- просвітницька діяльність [59].

Підсумовуючи зазначимо, що основним завданням дефектолога ІРЦ є допомога дитині дошкільного віку з порушеннями інтелекту соціалізуватися, навчитися жити зі своєю особливістю, зрозуміти і прийняти себе.

Як довели наші наукові розвідки, що порушеннями інтелектуального розвитку є яскраво виражені порушення у пізнавальній діяльності, що виникло на основі органічного ураження кори головного мозку і виявляється в обмеженості сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, відтворенні сприйнятого і вивченого. Окреслені порушення зумовлюють уповільнений темп розвитку та навчання дитини.

Оскільки у світлі нашого дослідження нам треба розкрити особливості корекційної роботи з дітьми дошкільного віку з порушеннями інтелекту, то зупинимось на специфіці роботи з ними, яку ми враховували у процесі формувального експерименту.

По-перше, звертаючись до дитини слід говорити просто і зрозуміло, уникати складних конструкцій. Під час занять повторювати одні й ті самі прості слова і фрази.

По-друге, *даючи завдання дитині*, розбивати їх на маленькі кроки. Їй буде легше набувати нових навичок, якщо оволодіння ними буде відбуватися поетапно, невеликими кроками. У процесі заняття бути терплячими, і дитина почне сама виконувати все, що від неї вимагають. Приступаючи до занять необхідно використовувати дидактичний принцип «від простого – до складного», а починати треба з легкого. На початку навчання використовувати предмети, котрі дитині легко тримати в руці і якими легко діяти. Занадто великі предмети, як і замаленькі, для дитини незручні.

Будь-яку дію необхідно представити у вигляді послідовності маленьких кроків. Поступово дбати про те, щоб збільшувати участь дитини, а допомогу дефектолога зменшувати.

Важливо при кожній нагоді створювати ситуацію успіху та прийом амортизації поразки. Завдання підбираються не скільки відповідно віку дитини, а її можливостей.

По-третє. Починати роботу завжди з найактуальніших питань. Цими питаннями є уміння життєвої компетентності саме дошкільного віку: навички самообслуговування, бо наступним кроком буде сенсомоторне навчання. По-перше, таке навчання є доступним дитині, а по-друге, сприяє пізнавальному розвитку.

У процесі дослідно-експериментальної роботи ми застосовували спеціальні прийоми та методи, які базуються на наочно-дійовій подачі навчального матеріалу.

У процесі заняття виявляли активну позицію, демонстрували дитині іграшки, посібники здійснюючи при цьому емоційне коментування.

Послідовність формування умінь і навичок у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту у нас була наступною:

- дії за наслідуванням,
- дії за зразком і вибір за зразком,
- «жестова інструкція»,
- спільні дії дорослого і дитини [75, с.18].

Обґрунтуємо цю послідовність. Дітям дошкільного віку з порушенням інтелекту дуже складно наслідувати дії дорослого. Спочатку для цього під час заняття вчитель-дефектолог вдається до спільних дій своїх і дитини. Дуже ефективно, якщо педагог руками дитини виконує завдання. Для того, щоб дитина могла опанувати способи дій з предметами за наслідуванням, дії вчителя-дефектолога мають бути повільними, демонстративними. Поступово дії за наслідуванням стають основним засобом опанування дитиною сенсорним досвідом. Зауважимо, що сумісні дії використовуються

лише у випадках, коли дитина ще не готова до наслідування. Якщо дитина дошкільного віку з порушеннями інтелекту не здатна діяти за наслідуванням, то педагог вдається до жестової інструкції (використання вказівного жесту, щоб виділити потрібний предмет, показати, куди його потрібно перемістити). Якщо дитині важко слідувати жестовій інструкції, то вчителю-дефектологу слід скористатися методом спільних дій: взяти руки дитини у свої і разом з нею виконати потрібні дії.

Таким чином, у процесі навчання дитини опануванням спільних дій, дій за наслідуванням та за зразком вчитель-дефектолог використовує вербальні методи навчання.

Набуття дитиною навичок дій за наслідуванням вчителя-дефектолога є фундаментом до опанування дій за зразком. Для того, щоб зрозуміти, які саме дії та в якій послідовності необхідно виконати, дитині необхідно проаналізувати зразок. Самостійний аналіз зразка вимагає від дитини актуалізації набутих уявлень про властивості, робить ці властивості більш диференційованими, чіткими, стійкими.

Обов'язково наочні і практичні методи мають поєднуватися зі словесною інструкцією, усним поясненням завдання.

Відповідно нейропсихологічного підходу ієрархія академічного навчання є наступною:

- 1) довільна регуляція і контроль поведінки,
- 2) довільна регуляція і контроль системи просторових і квазіпросторових уявлень,
- 3) довільна регуляція і контроль фонетичного і кінестетичного аналізу і синтезу,
- 4) дрібна моторика,
- 5) об'єм і міцність сприймання вербальних і зорових стимулів,
- 6) навички логічного мислення і комунікативні уміння [42, с.401].

Корекційна робота з дітьми старшого дошкільного віку передбачає вирішення наступних завдань:

- 1) розвиток когнітивних здібностей (подолання навчальної неспішності);
- 2) корекція несприятливих особистісних особливостей дитини (поведінкових і емоційних проблем);
- 3) розвиток міжособистісних взаємодій і комунікативних умінь;
- 4) психолого-педагогічна і просвітницька робота з батьками [59].

Корекційна робота з використання нейропсихологічного підходу починається з установлення емоційного контакту з дитиною, з'ясування її інтересів, наявності зверх цінних інтересів, рівня мотивації, самооцінки, толерантності до психічних навантажень, часу, протягом якого дитина може активно брати участь у занятті. Завдяки цьому попередньому етапі корекційно-розвиваюче навчання забезпечує індивідуалізований підхід до дитини, який відповідає особливостям її пізнавальної діяльності і особистості. Лише на основі диференційованої та системної нейропсихологічної діагностики, може бути побудована індивідуальна програма корекційно-розвиваючого навчання.

Нейропсихологічний підхід до методів корекційно-розвиваючого навчання передбачає у ході спеціально організованої взаємодії дитини і педагога розвиток слабкої ділянки при опорі на сильні ділянки, для чого необхідна взаємодія сильних і слабких ділянок психіки. Виявлення слабкої ділянки здійснюється на основі нейропсихологічного дослідження і аналізу навчальної діяльності і її продуктів. У процесі взаємодії дорослий бере на себе функції слабкої ділянки дитини, а потім на основі процесу інтеріоризації, поступово передає їх дитині з плавним переходом від сумісної дії.

Не дивлячись на схожість симптомів, які виявляються при нейропсихологічному дослідженні, кожна дитина являє собою індивідуальність з особливостями онтогенетичного розвитку, умов життя і виховання, і відповідно, зі своїми особливостями особистості і психічного функціонування.

При цьому важливе емоційне залучення дитини в процес корекційно-розвиваючого навчання. Для цього ми створили мотивуючу ситуацію. Важливіше за все не лише навчити дитину чомусь, але і викликати бажання навчити тому, чому його хотіли б навчити. Це досягається лише тоді, коли навчальні завдання цікаві і доступні для дитини дошкільного віку з порушеннями інтелекту. Обов'язково для успіху дитини їй слід прикласти певні, але не надмірні зусилля.

У процесі формувального експерименту ми пам'ятали, що допомога дорослого під час проведення корекційно-розвиваючого навчання завжди має «інтерактивний» характер: педагог скорочує або збільшує свою допомогу залежно від успіхів дитини, тобто працює в зоні найближчого розвитку.

Ефективність корекційно-розвиваючого навчання досягається виключно при взаємодії з батьками дитини. Завдання вчителя-дефектолога – не лише виявити позитивне в дитині, але й допомогти усвідомити це батькам, разом з ними реалізувати природне намагання кожної дитини до розвитку і самовдосконалення. Необхідно навчити їх бачити і оцінювати результати корекційної роботи, зрозуміти і прийняти зміни, які відбулися з дитиною, брати участь безпосередньо в корекції. Важливо запам'ятати, що ставлення до дитини змінюється набагато повільніше, ніж змінюється сама дитина у ході нейропсихологічної корекції [52].

Закріплення і підтримка в сім'ї результатів, досягнутих під час корекційних занять залежать не скільки від фізичних можливостей дітей, скільки від їх емоційного налаштування, віри в успішність і необхідність того, що вони роблять. Робота з батьками – найбільш складний етап в комплексній корекційній роботі.

Важливою особливістю корекційно-розвиваючого навчання є акцент на ігрових формах занять. Специфіка дидактичних ігор полягає в тому, що педагогу необхідно організувати своєрідну діяльність за формою, щоб вона нагадувала ігрову, тобто знайому і захоплюючу для дитини, але в той же час таку, яка має навчальний характер.

В іграх-змаганнях, які використовували на корекційно-розвиваючих заняттях, провідним мотивом діяльності дитини було досягнення перемоги, намагання проявити себе з найкращого боку. Увага дитини відволікається від когнітивних та моторних навичок, їх відпрацювання переводиться на мимовільний рівень, що дає відчуття легкості засвоєння. Важливою перевагою ігрових методів є полімодальність дії: практично всі ігри мають можливість розвивати (тренувати) когнітивні функції і здібності. Гра широко використовує не лише вербальні, але і невербальні засоби ігрової діяльності, що забезпечує для дитини з порушеннями мовлення можливість спілкування з однолітками.

Група є ідеальною обстановкою для дітей, які потребують засвоєння навичок соціальних контактів. Це у першу чергу стосується гіперактивних, агресивних, підвищено сором'язливих дітей. Під час корекційних занять необхідне адекватне дозування ігрових і неігрових методів. Ігрові методи готують перехід до формальних форм навчання.

Розробляючи зміст корекційно-розвиваючих занять ми враховували наступне:

- 1) відповідність кожного заняття віку дитини і рівню психічного розвитку;
- 2) дозованість і послідовне скорочення допомоги педагога, перехід від зовнішнього контролю з боку дорослого до самоконтролю.

Проводячи корекційно-розвиткову роботу з дітьми старшого дошкільного віку, ми виходили з того, що у дошкільному віці тісно взаємодіють три основні форми мислення: наочно-дійове, наочно-образне та словесно-логічне мислення. Ці форми мислення утворюють у свідомості дитини єдиний процес пізнання реального світу, але в силу специфіки розвитку набуває специфічного характеру. Виходячи з того, що мислення розвивається в осмислених цілеспрямованих предметних діях.

Для цього ми пропонували дітям, які відвідують ІРЦ виконувати дії з реальними предметами, переміщуючи їх у просторі, змінюючи їх

функціональні залежності, дитина отримує можливість подолати тугорухливість сприймання.

Дитина усвідомлює динамічність навколишнього середовища, а головне, пізнає можливість впливати на динаміку предмета за своїм задумом або відповідно до тих завдань, які ставить перед ним дорослий. Така ситуація безпосереднього впливу дитини на навколишні об'єкти створює сприятливі умови для співвідношення між наочними та словесно-логічними формами мислення.

У процесі формування наочно-образного мислення використовуються наступні педагогічні прийоми: спеціально створена практична ситуація і фіксація практичних дій у мові дитини; спостереження за діями однолітків, а потім словесний звіт про послідовні дії; прийом нагадування; організація цілеспрямованих спостережень за явищами природи; бесіда; сюжетно-рольові, рухливі та дидактичні ігри; вибір та співвідношення ілюстрації зі змістом прочитаного тексту; складання на фланелеграфі сюжету відповідно до прочитаного тексту; складання оповідання із серії сюжетних картинок; відгадування загадок та ін.

У процесі корекції наочно-образного мислення ми використовували такі педагогічні прийоми:

- 1) спеціальне створення практичної ситуації і вербалізація практичних дій;
- 2) спостереження за діями інших дітей і складання словесного звіту;
- 3) прийом нагадування;
- 4) вибір та співвідношення ілюстрації зі змістом прочитаного тексту;
- 5) складання оповідання із серії сюжетних картинок; відгадування загадок та ін.

Наведемо приклади завдань на розвиток наочно-образного мислення.

Гра «Погодуй шиншилу!»

Обладнання: сюжетний малюнок: на столі стоїть клітка з шиншилою. На столі, банка з морквою. Банка заповнена водою і має вузьку шийку. Поруч на столі лежить вилка, ложка, дерев'яна палиця.

Хід гри.

Вчитель-дефектолог пропонує дитині розглянути малюнок, а потім розповісти хлопчику, як дістати моркву. Якщо дитина старшого дошкільного віку з цим завданням несправлялася, то ми вдавалися до створення реальної ситуації. Після допомоги вчителя дефектолога справитися з завданням, ми просили дитину скласти словесний звіт про виконані дії, а потім знову пропонували завдання з використанням малюнків. Така гра сприяла переходу мислення від наочно-дієвого до наосно-образного.

Гра «Дай водички горобчику!»

Обладнання: сюжетний малюнок: на столі у педагога – іграшковий горобчик, до лапки якого прив'язана ниточка, у куточку стола – тарілочка з водою.

Хід гри.

Вчитель-дефектолог пропонує дитині розглянути малюнок і орієнтує в завданні: «Пташка хоче пити. Дитина не знає, як її напоїти. Допоможи хлопчику напоїти горобчика.». Якщо дитина старшого дошкільного віку з порушенням інтелекту намагається взяти в руки пташку і піднести до тарілочки, або тарілочку до пташки, треба сконцентрувати його увагу на цілісному сприйнятті ситуації: «Давай розглянемо, що тут намальовано і подумай, як можна перемістити горобчика до тарілочки? А тепер розкажи хлопчику, як треба дістати горобчика».

Гра «Порятуй квіточку!»

Обладнання: сюжетний малюнок: вікно, на якому стоять дві кімнатні квітки: одна активно квітне, а , інша активно в'яне. Дитина розгублено спостерігає, сумує і не знає як врятувати квіточку. Недалеко на столі знаходиться лійка з водою.

Хід гри.

Вчитель-дефектолог пропонує дитині дошкільного віку з порушеннями інтелекту розглянути малюнок і вербалізувати побачене. Потім педагог запитує « Як врятувати квітку?». Якщо дитина не може сказати, то вчитель-дефектолог надає підказку. Якщо і після цього дитина не може виконати завдання, то використовується прийом спостереження за виконанням реальної дії однолітком, і вербалізує дії іншої дитини. Після цього вчитель-дефектолог просить виконати завдання у наочно-образному плані.

Таким чином, залучення до гри іншої дитини дає можливість здійснити перенесення предметних дій на дії з образами-уявленнями

Гра «Дістань кульку!»

Обладнання: сюжетний малюнок: кімната, в якій стоїть висока шафа, а на ній повітряна кулька з мотузкою. Дівчинка стоїть на килимі і дивиться на кульку. Неподалік знаходяться високий і низький стільчик.

Хід гри.

Вчитель-дефектолог пропонує дитині дошкільного віку з порушеннями інтелекту розглянути малюнок та розповісти, що там зображено. Він говорить: «Допоможи дівчинці дістати кульку». Звичайно дитині з порушеннями інтелекту це складно і тоді педагог допомагає навідними питаннями: «Як ти думаєш, що хоче дівчинка? А де знаходиться кулька? А якого розміру шафа? Якого зросту дівчинка? Як можна дівчинці дістати кульку? Який би ти стільчик запропонував? Куди цей стільчик треба поставити? А що потім дівчинці треба зробити, щоб дістати кульку? Давай тепер дівчинці дамо пораду, як по порядку як дістати кульку».

Ігри для розвитку зорового сприймання.

Гра «Розрізні малюнки»

Дитині пропонується зібрати малюнок із частин. На першому занятті пропонуємо бві частини, а потім, по мірі просування дитини у складанні зображень збільшуємо кількість частинок.

Гра «Домалюй предмет»

Дитині старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту пропонується елементарне зображення недомальованих предметів: мячика, грибка і чашки. Вчитель-дефектолог просить відновити ці предмети, бо злий чаклун зачаклував окремі частини предметів.

Гра «Накладні малюнки»

Дитині старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту пропонуються накладені один на одного предмети. Вчитель-дефектолог просить спочатку лівою, а потім правою рукою обвести ці предмети.

Гра «Зашумлені предмети»

Вчитель-дефектолог пропонує дитині на приховане зображення на будь-якому фоні. Завдання дитини знайти це зображення і розфарбувати.

Гра «На що схожа буква»

Вчитель-дефектолог пропонує дитині зображення будь-якої простої, за своїм зображенням букви, і просить домалювати її так, щоб вийшов предмет.

Наступним нашим напрямком роботи з дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту була робота над підвищенням рівня кмітливості, формуванням причинно-наслідкових зв'язків та вміння роботи висновки. Для того, щоб стимулювати пошук причинно-наслідкових зв'язків у дитини треба викликати здивування і слідом за ним орієнтовну реакцію. Така дидактична ситуація, і є початковим етапом формування причинно-наслідкових зв'язків.

Опишемо ігри, які формують у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Гра «Котиться-не котиться?»

Обладнання: два маленьких м'ячика: червоний та синій; рівначок, дошка.

Хід гри.

Вчитель-дефектолог кладе на стіл перед дитиною предмети: рівначок, дошку і каже: «Уважно прослідкуй поглядом, який м'ячик покотиться — червоний чи синій». Дорослий кладе червоний м'ячик на дошку — м'ячик

лежить; кладе синій м'ячик на рівчачок і м'ячик котиться. Вчитель-дефектолог запитує: Який м'ячик покотився і чому?»

Потім дитині педагог пропонує покласти самій червону кульку на дощечку, а синю на рівчачок. Вчитель-дефектолог запитує: «А тепер яка кулька покотилася? Чому? Дорослий допомагає дитині з порушеннями інтелекту зробити висновок, що м'ячик котиться по похилій площині (по рівчачку), а по рівній дошці не котиться».

Гра «Плаває чи тоне?»

Обладнання: набір парних предметів: олівець та цвях, дерев'яна та металева кульки, дерев'яна та металічна лінійки, металевий та дерев'яний гудзики, дерев'яний та металевий кораблики, металеве та дерев'яне кільця, дерев'яне та металеве колеса, дерев'яна та металева миски, сачок, басейн із водою (або миска).

Хід гри.

Вчитель-дефектолог розглядає з дітьми запропоновані предмети для гри. Потім повідомляє їм, що сьогодні вони відгадуватимуть, що плаває, а що тоне. Для цього він пропонує їм предмети покласти в воду. Потім діти опускають по одному предмету у воду. Всі разом спостерігають і кажуть: «Плаває!». Таким чином діти вчаться диференціювати предмети: ті предмети, що плавають, кладуть в одну коробку, а ті, що тонуть – в іншу. Вчитель-дефектолог підводить дітей до висновку: «Які предмети плавають, а які тонуть?» Діти роблять узагальнення: «Дерев'яні – плавають, а залізні (металеві) – тонуть».

Отже, коригуючи мислення дітей дошкільного віку з порушення інтелекту необхідно допомогти дитині діяти цілеспрямовано, навчити усвідомлювати власні дії і робити з них висновки. По-перше, корекційно-розвиваючу роботу з дітьми треба відрізняти від традиційних форм навчання дошкільників і школярів. Це пояснюється тим, що навчання має своєю кінцевою метою набуття знань, тоді як кінцева мета корекції полягає у формування функціонального органу (пізнавальної діяльності. По-друге,

корекційна робота повинна передувати навчанню «особливої» дитини і створювати ті базисні системи, ті психічні структури, внаслідок яких і буде будуватись навчання». По-третє, корекційно-розвиваюча робота передбачає не тренування окремих навичок, а формування цілісної функціональної системи, що дозволить дитині самостійно оволодіти різноманітними уміннями.

3.2. Оцінка та аналіз формувального експерименту з корекції мислення дітей дошкільного віку в умовах інклюзивно-ресурсного центру

Для перевірки ефективності організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями в інклюзивно-ресурсному центрі була задіяна група дітей з 6 осіб у віці 6-7 років з порушенням інтелекту, з якими проводилася корекційна робота з описана у попередньому пункті.

У цей же час діти, охоплені констатувальним експериментом (6 дітей дошкільного віку), були поділені на експериментальну (далі – ЕГ) та контрольну (далі – КГ) групи.

До експериментальної групи було включено три дітини старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, із ними ми проводили корекційно-розвиткову роботу на основі використання нейропсихологічного підходу.

До контрольної групи було віднесено теж три дітини старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями закладу з якими вчитель-дефектолог працював у звичайному режимі, не враховуючи нейропсихологічний підхід.

Для перевірки ефективності організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями в інклюзивно-ресурсному центрі нами були використані тіж самі методики, що й на констатувальному етапі:

1. Методика С. Забрамної «Від діагностики до розвитку»
2. Методика Л. Венгера «Лабіринт».
3. Методика О. Бернштейна «Встановлення послідовності подій».

Зазначені методики дали можливість визначити рівень сформованості зорового сприймання, вміння розуміти причинно-наслідкові зв'язки та сформованість наочно-образного мислення.

Безпосередньо порівняльні формувального експерименту корекції мислення дітей дошкільного віку, які мають порушення інтелекту представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Результати формувального експерименту з корекції мислення дітей старшого дошкільного віку в умовах інклюзивно-ресурсного центру

Показники	Група дітей	Рівні, %		
		Високий	Середній	Низький
Стан зорового сприймання	ЕГ	34,5	31,0	34,5
	КГ	22,6	32,3	45,1
Рівень кмітливості та вміння розуміти причинно наслідкові зв'язки та робити висновки	ЕГ	41,4	31,0	27,6
	КГ	25,8	35,5	38,7
Стан сформованості наочно-образного мислення	ЕГ	44,8	27,6	27,6
	КГ	22,6	35,5	41,9

Аналіз даних дослідження респондентів свідчить, що відбулися зміни за всіма окресленими показниками : стан зорового сприймання – у 34,5 % дітей ЕГ поряд з 22,6 % дітей КГ визначено високий рівень (різниця показників становить 11,9%), у 31,2 % дітей ЕГ та 32,3 % дітей КГ спостерігався середній рівень (різниця показників становить 1,3 %), 34,5 %

дітей ЕГ та 45,1 % дітей КГ продемонстрували низький рівень (різниця показників становить 10,6 %).

Це пояснюється впровадженням ігор на основі нейропсихологічного підходу: розрізні малюнки, домалюй предмет, накладні малюнки, зашумлені предмети», на що схожа буква.

Рівень кмітливості та вміння розуміти причинно-наслідкові зв'язки та робити висновки – 41,4 % дітей ЕГ продемонстрували високий рівень, коли серед дітей КГ таких виявлено 25,8% (різниця показників становить 15,6 %), 30,1 % дітей ЕГ та 35,5 % дітей КГ виявили середній рівень КГ (різниця показників становить 5,4 %), низький рівень продемонструвало 27,7 % дітей ЕГ та 38,7 % дітей КГ (різниця показників становить 11,0 %).

Це обумовлено використанням ігор і завдань, які дозволили підняти рівень кмітливості та встановлення причинно-наслідкові зв'язків і вміння робити висновки: «Котиться-не котиться»; «Плаває чи тоне» та ін.

Щодо останнього показника: стану сформованості наочно-образного мислення, маємо наступні результати: 44,8 % дітей ЕГ та 22,6 % дітей КГ продемонстрували високий рівень (різниця показників становить 22,2 %), 27,6 % дітей ЕГ та 35,5 % дітей КГ виявили середній рівень (різниця показників становить 7,9 %), низький рівень діагностовано у 27,6 % дітей ЕГ та 41,9 % дітей КГ (різниця показників становить 14,3 %).

Такі результати свідчать про ефективність запропонованих ігор: «Погодуй шиншилу»; «Дай водички горобчику»; «Порятуй квіточку», «Дістань кульку».

Узагальнемо отримані результати за рівнями сформованості мислення дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Узагальнені результати формувального експерименту з корекції мислення дітей старшого дошкільного віку в умовах інклюзивно-ресурсного центру

Рівні	ЕГ	КГ
-------	----	----

Високий	40,2	23,6
Середній	29,8	34
Низький	29,9	41,9

Можемо з упевненістю констатувати, що кращих показників досягли діти старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту саме експериментальної групи, що дає підставу стверджувати про результативність та доцільність застосування у процесі корекційно-розвивального навчання цих дітей запропонованого нейропсихологічного підходу. Приємно відмітити наявність високого рівня ЕГ 40,2% та 23,6% КГ (різниця показників становить 16,6 %), середнього 29,8% ЕГ та 34,6% КГ (різниця показників становить 4,2 %), і на жаль низького 29,9% ЕГ та 41,9% КГ (різниця показників становить 12 %).

Таким чином, результати формувального експерименту з корекції мислення дітей старшого дошкільного віку в умовах інклюзивно-ресурсного центру засвідчили, що цілеспрямована корекційно-розвиткова робота з використанням нейропсихологічного підходу дозволяє істотно змінювати способи орієнтування в оточуючому середовищі, покращує у дитини зорове сприймання, підвищує рівень кмітливості та вміння розуміти причинно-наслідкові зв'язки та робити висновки, формує наочно-образне мислення.

Висновки до розділу 3

У розділі висвітлено особливості надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами в інклюзивно-ресурсних центрах. Їх функцією є проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини та надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг

Визначено, що основним завданням дефектолога ІРЦ є допомога дитині дошкільного віку з порушеннями інтелекту соціалізуватися, навчитися жити зі своєю особливістю, зрозуміти і прийняти себе.

Окреслено, що специфіка корекційно-розвиткової роботи вчителя-дефектолога ІРЦ, використовуючи нейропсихологічний підхід полягає в наступному: навчання має своєю кінцевою метою набуття знань, тоді як кінцева мета корекції полягає у формування функціонального органу (пізнавальної діяльності); корекційна робота повинна передувати навчанню «особливої» дитини і створювати ті базисні системи, ті психічні структури, внаслідок яких і буде будуватись навчання; корекційно-розвиткова робота передбачає не тренування окремих навичок, а формування цілісної функціональної системи, що дозволить дитині самостійно оволодіти різноманітними вміннями.

Аналіз даних дослідження респондентів свідчить, що відбулися зміни за всіма окресленими показниками : стан зорового сприймання – у 34,5 % дітей ЕГ поряд з 22,6 % дітей КГ визначено високий рівень (різниця показників становить 11,9%), у 31,2 % дітей ЕГ та 32,3 % дітей КГ спостерігався середній рівень (різниця показників становить 1,3 %), 34,5 % дітей ЕГ та 45,1 % дітей КГ продемонстрували низький рівень (різниця показників становить 10,6 %).

Рівень кмітливості та вміння розуміти причинно-наслідкові зв'язки та робити висновки – 41,4 % дітей ЕГ продемонстрували високий рівень, коли серед дітей КГ таких виявлено 25,8% (різниця показників становить 15,6 %), 30,1 % дітей ЕГ та 35,5 % дітей КГ виявили середній рівень КГ (різниця показників становить 5,4 %), низький рівень продемонструвало 27,7 % дітей ЕГ та 38,7 % дітей КГ (різниця показників становить 11,0 %).

Щодо останнього показника: стану сформованості наочно-образного мислення, маємо наступні результати: 44,8 % дітей ЕГ та 22,6 % дітей КГ продемонстрували високий рівень (різниця показників становить 22,2 %), 27,6 % дітей ЕГ та 35,5 % дітей КГ виявили середній рівень (різниця

показників становить 7,9 %), низький рівень діагностовано у 27,6 % дітей ЕГ та 41,9 % дітей КГ (різниця показників становить 14,3 %).

Приємно відмітити наявність високого рівня ЕГ 40,2% та 23,6% КГ (різниця показників становить 16,6 %), середнього 29,8% ЕГ та 34,6% КГ (різниця показників становить 4,2 %), і на жаль низького 29,9% ЕГ та 41,9% КГ (різниця показників становить 12 %).

ВИСНОВКИ

Досягнення кожного періоду розвитку дитини не зникають, не формуються повноцінно на наступних етапах розвитку, а відіграють свою роль протягом усього життя людини. Недорозвиток процесів мислення, що бере свій початок від порушення наочно-дієвого мислення до наочно-образного може виявитися непоправною у більш пізньому віці.

Проведене дослідження дає підстави до таких висновків.

У роботі описано інтелектуальні порушення особистості в психолого-педагогічній літературі та спеціальній літературі. Інтелект представлено як психічне явище, що проявляється як загальна здатність індивіда адаптуватися до вирішення різних завдань, які ставить перед людиною життя, що у подальшому має значний вплив на успішність її професійної діяльності. Структура інтелекту є дуже складною маловивченою. Також відомо, що інтелектуальні порушення не піддаються лікуванню, що це стан.

Розкрито психолого-педагогічну характеристику дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту. У пізнавальній сфері спостерігається порушення уваги, сприймання, характерні порушення пам'яті, особливо важко їм вдається розуміння інструкції, у яких визначається послідовність виконання дій. Діти мають дуже низький рівень розвитку мислення та недорозвинення мовлення. Дитина з порушенням інтелекту погано сприймає мовлення дорослих, зміст казок, оповідань, не може повноцінно брати участь у різноманітних іграх, має бідне уявлення про оточуючий світ, не здатна розповісти про події.

Здійснено діагностику стану сформованості мислення дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту у дітей дошкільного віку та розподіл за рівнями. За результатами емпіричного дослідження 60% дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту мають низький рівень сформованості мислення. Ці діти не орієнтуються в завданні; діють неадекватно до інструкції, розкладають малюнки без урахування

послідовності подій, використовують кожний малюнок як окрему дію і не об'єднують їх в один сюжет. Під час дослідження проявляють агресію.

Середній рівень мали 40% респондентів. такі діти потребували допомоги у концентрації уваги на основних об'єктах, орієнтувалися в завданні, плутали послідовність подій на малюнках, але скласти розповідь за малюнком не змогли. Не виявляли помітного інтересу та бажання до виконання завдань, але не відмовлялися.

Проведена дослідно-експериментальна робота з корекції мислення дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивно-ресурсного центру включала розробку вправ та ігор з використанням нейропсихологічного підходу. Для цього ми пропонували дітям, які відвідують ІРЦ виконувати дії з реальними предметами, переміщуючи їх у просторі, змінюючи їх функціональні залежності. У процесі формування наочно-образного мислення використовували наступні педагогічні прийоми: спеціальне створення практичної ситуації і фіксація практичних дій у мовленні дитини; спостереження за діями однолітків, словесний звіт про послідовність дій; прийом нагадування; організація цілеспрямованих спостережень за явищами природи; бесіда; сюжетно-рольові, рухливі та дидактичні ігри; вибір та співвідношення ілюстрації зі змістом прочитаного тексту; складання оповідання із серії сюжетних картинок; відгадування загадок та ін.

Аналіз даних дослідження респондентів свідчить, що відбулися зміни за всіма рівнями. Приємно відмітити наявність високого рівня ЕГ 40,2% та 23,6% КГ (різниця показників становить 16,6 %), середнього 29,8% ЕГ та 34,6% КГ (різниця показників становить 4,2 %), і на жаль низького 29,9% ЕГ та 41,9% КГ (різниця показників становить 12 %).

Отримані результати дають підставу стверджувати про результативність та доцільність застосування у процесі корекційно-розвивального навчання дітей з інтелектуальними порушеннями запропонованих ігор і завдань організації корекційної роботи в умовах ІРЦ.

Проведене дослідження не претендує на вичерпність проблеми. Перспективними залишаються дослідження корекції мислення дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивно-ресурсного центру засобами нетрадиційних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агавелян О. К. Некоторые вопросы социально-трудовой адаптации выпускников вспомогательной школы. *Дефектология*, 1974. № 1. С. 62-67.
2. Азбукин Д. И. Умственная отсталость детей и как с ней бороться. Москва : Изд-во Главсоцвоса, 1984. 16 с.
3. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2011. Вип. II. 288 с.
4. Алімов О. Ф., Афанасьєва Н. Є. Психологічне консультування в екстремальних та кризових умовах : [навчальний посібник]. Харків : УЦЗУ, 2008. 122 с.
5. Артемова Л. В. Реалії та перспективи розвитку дошкільної освіти України в контексті ключових позицій Болонської декларації. Вісник Глухівського державного національного педагогічного університету ім. О. Довженка. 2010. Вип. 16. С. 10-14.
6. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук ; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л. [та ін.]. Київ, 2012. 26 с.
7. Бабяк О. О. Методичні рекомендації: Формування міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР. Київ, 2017. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-uspecialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebam/navchalniprogrami>
8. Безруких М. М. Дети, которых не понимают взрослые. *Дошкольное воспитание*, 2002. № 5. С. 8-14.
9. Бернацька О. Б. Стан виховання вчинкової самостійності учнів 9-12 років інтернатних закладів. *Наукові праці Чорноморського державного*

- університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія : Педагогіка. 2014. Т. 245, Вип. 233. С. 73–78.
10. Біла І. М. Розвиток художнього сприймання у дошкільному віці. *Практична психологія і соціальна робота*. 2014. № 1. С.4-8.
 11. Блеч Г. О., Бобренко І. В., Висоцька А. М., Гладненко І. В., Макарчук Н. О., Міненко А. В., Трикоз С. В., Чеботраєва О. В. Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти розумово відсталих дошкільників : нав.-метод. посіб. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 337 с.
 12. Богуш А. М. Дошкільна лінгвопедагогіка: теорія і практика. Запоріжжя : Просвіта, 2000. 226 с.
 13. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. Москва, 1968. С. 152-464.
 14. Большая психологическая энциклопедия. Москва : Эксмо, 2007. 544 с. 29.
 15. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 3-е издание, доп. и перераб. Санкт-Петербург : ПРАЙМЕВРОЗНАК, 2006. 672 с.
 16. Бондар В. І. Спеціальна освіта в Україні: погляди в майбутнє. Київ, 2004. С. 29–114.
 17. Бондар В.І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації дефектолога. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*: зб. наук. пр. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2010. № 15. С. 39–42.
 18. Боскис Р. М. Учителю о детях с нарушением слуха : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1988. 128 с. 3
 19. Вороніна М. Єдиний корекційний простір для дошкільників з особливими потребами. *Дитячий садок. Управління*. 2015. № 1. С. 26-28.
 20. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.

- 21.Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. Москва : Просвещение. 1960. 498 с.
22. Гавриленко Г. Розвиток емоційно-вольової сфери у дітей з легкою розумовою відсталістю. Психокорекційний комплекс. *Психолог*. 2013. № 9. С. 50-56.
- 23.Гаврилов О. В. Деякі аспекти організації роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю в республіці Польща. *Актуальні питання корекційної освіти. Кам'янець-Подільський : «Медобори-2006», 2011. С. 33-42.*
- 24.Глуханюк Т. Допомога сім'ї, в якій росте дитина з порушенням інтелекту. *Психолог*. 2012. № 20. С. 33–36.
- 25.Гринченко, И. С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе. Учебно-методическое пособие. М.: «ЦГЛ», 2002. 80 с.
26. Дж.Флейвелл, Генетическая психология Ж.Пиаже. М., 1989. 622 с.
- 27.Дефектологічний словник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ : МП «Леся», 2011. 528 с.
- 28.Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.- метод зб. / за ред. В. Бондаря, В. Засенка. Київ : Науковий світ, 2004. Вип. 5. 372 с.
29. Дульнев Г. М. О значении намерения для точности и полноты воспроизведения текста (сравнительное исследование умственно отсталых, глухонемых и нормальных детей). *Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей*. Москва : Учпедгиз, 1940. С. 38–70.
- 30.Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов. М.: Дрофа, 2008. 345 с.
31. Єременко І. Г. Наукові основи корекційно-виховної роботи в допоміжній школі. Київ : Рад. шк., 1970. 51 с.

32. Забрамная, С.Д. От диагностики к развитию. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2004. 144 с.
33. Забрамная, С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения. М.: Просвещение, 1988. 94 с.
34. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М.: Просвещение: Владос 2– е изд., перераб., 1995. 112с.
35. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности. Принцип развития в психологии. М. : 1978. 243 с.
36. Запорожец, А.В. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 318 с.
37. Зинченко, В.И. Большой психологический словарь. Мещеряков., В.И. Зинченко. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.
38. Истратова О. Н. Справочник психолога средней школы. Издательство: Феникс, 2006, 115 с.
39. Катаева, А.А. Развитие речи у детей с нарушением интеллекта и их умственное воспитание. *Дошкольное воспитание детей с проблемами интеллектуального развития*. СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. С. 153-156.
40. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. Москва : Медицина, 1995. 213 560 с. 114.
41. Коломинский Н. Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы: уч. пособ. [для дефектологов-практиков и студ.]. Киев : Рад. шк., 1978. 87 с.
42. Коломинский Я. Л., Панько Е .А., Игумнов С. А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 480 с.
43. Колупаєва А. А., Савчук А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : науково-методичний посібник. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.

44. Косма, Т.В. Мышление младшего школьника. Киев, 2008. 48 с.
45. Кравцов, Г.Г. Шестилетний ребенок: психологическая готовность к школе. М.: Знание, 2007. 168 с.
46. Кравцова, Е.Е. Психологические особенности детей младшего школьного возраста. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2009. 234 с.
47. Лурия, А.Р. Язык и мышление. М.: Педагогика, 1989. 320 с.
48. Люблинская, А. А. Очерки психологического развития. М.: «Просвещение», 1965. 356 с.
49. Мастюкова Е.М. Дети с нарушением умственного развития. Иркутск: ИГПИ, 1992. 159 с.
50. Матасов, Ю.Т. Некоторые особенности мышления учащихся вспомогательной школы. *Дефектология*. 1989. № 5.
51. МКБ-10 – Международная классификация болезней 10-го пересмотра <http://mkb10.com/index.php?pid>
52. Морозова, Н.Г. Формирование познавательных интересов у детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии. М., 1984. 84 с.
53. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 1999. 488 с.
54. Немов, Р.С. Психология. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 688 с.
55. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 111с.
56. Николаенко, В.М Психология и педагогика: Учебное пособие. М.: ИНФРА, Новосибирск: НГАЭиУ, 2000. 175 с.
- 57.. Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М., 1999. 191 с.
58. Овчинникова, Т. Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция: научно-популярная литература. Екатеринбург, 2000. 192 с.

59. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ : 2018. 252 с.
60. Петров, В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М.: «Просвещение», 1968. 160 с.
61. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталого школьника (олигофренопсихология). М., 1996. 86 с.
62. Пинский, Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. М.: Издательство: АПН РСФСР, 1991. 128 с.
63. Пиаже Ж., Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969. - 659 с.
64. Пиаже Ж., Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2003. 192с.
65. Поддьяков, Н. Н. К вопросу о развитии мышления дошкольников. *Возрастная и педагогическая психология*, 1982. 272 с.
66. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении. М.: Генезис, 2016. 336 с.
67. Рибченко Л.К. Психологічні механізми створення педагогічних умов ефективної корекційної роботи з аутичними дітьми. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наукових праць. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2016. № 32. ч. 2. С. 83-90.
68. Рибченко Л.К. Застосування корекційних технологій в роботі з дітьми із аутизмом. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова 2017. № 34. Частина 2. С. 77-84.
69. Рыбченко Л.К. Организация коррекционно-педагогических условий реабилитации детей с аутистическими нарушениями. Специальное образование: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. г. Минск, 14-15 апр. 2016 Белорус. гос. пед. ун-т им.

- М.Танка; редкол.: С.Е. Гайдукевич [и др.]. Минск: БГПУ, 2016. С.88-95.
- 70.Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника . М.: Просвещение, 1986. 192 с.
- 71.Рыжкова, Н. В. Логопсихология. ГОУ ВПО "Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского". 2010. 82 с.
72. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии. М.: 1998. С.54.
73. Скрипник Т. Дитина з синдромом раннього дитячого аутизму в школі. *Дефектологія*. 2008. № 2. С. 62-73.
- 74.Синьов В.М. Коберник Г.М. Основы дефектології: навч. посібник. К.: Вища шк., 1994. 143 с.
- 75.Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. М.: ВЛАДОС, 2005. 116с.
- 76.Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 336 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Назва проби «Віднови килимок»

Мета: вивчити особливості зорового прогнозування дітей, вміння впізнавати елементи малюнку.

Обладнання: картинки-килимки з відсутніми фрагментами, окремі елементи до них.

Опис завдання: вчитель-дефектолог пропонує дитині роздивитися картинки-килимки і підібрати із запропонованих фрагментів ті, яких не вистачає на зображенні.

Інструкція: подивися на малюнок килимка і знайди частинки, яких не вистачає.

Назва проби «Чим залатати килимок?»

Мета: вивчення особливостей зорового співвіднесення частини і цілого дітей

Обладнання: килимки, латочки.

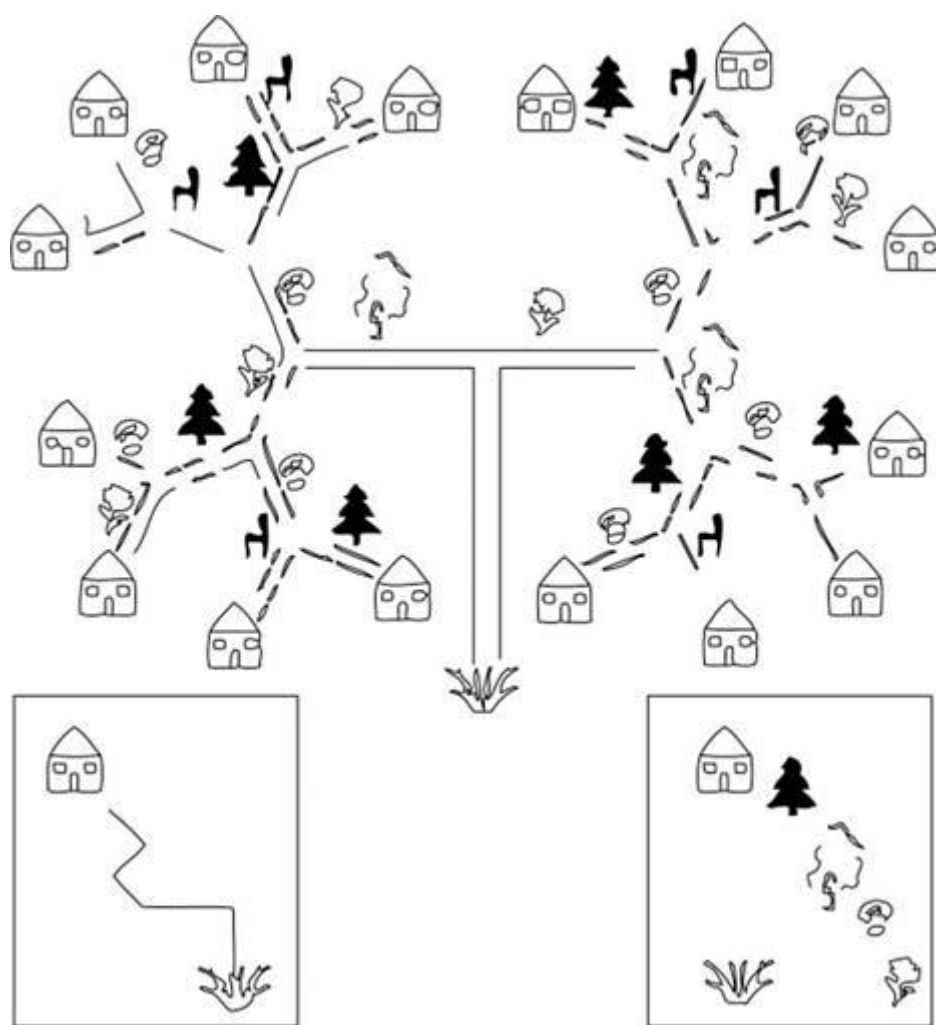
Опис завдання: дитині пояснюють, що на малюнку зображені два килимка, а також клаптики тканини.

Потрібно так залатати дірочки у килимку, щоб малюнки килимка і заплати не відрізнялися.

Інструкція: Уважно подивись і знайди такі латочки, щоб малюнок тканини латки і килимка не відрізнялися.

Методика Л. Венгера «Лабіринт»

Дитині потрібно знайти шлях до певного будиночка серед інших, невірних шляхів і тупиків лабіринту. У цьому їй допомагають образно задані вказівки - повз яких об'єктів (дерев, кущів, квітів, грибів) він пройде. Дитина повинна орієнтуватися в самому лабіринті і схемі, що відображає послідовність етапів шляху, тобто рішення задачі



Методика «Послідовність подій» (О. Н. Бернштейн)

Це серія сюжетних картинок (від 3 до 6), що зображують етапи якої-небудь дії, знайомої для дитини. Вона повинна вибудувати з малюнків правильний ряд і розповісти, як розвивалися події.

За змістом серії картинок бувають різного ступеня складності. Наприклад, до легкої відноситься послідовність подій, що розгортаються на кухні: сім'я обідає, потім миється посуд, в самому кінці тарілки витираються рушником. До важким відносяться сюжети, які передбачають розуміння емоційних реакцій персонажів, їхніх стосунків, наприклад, взаємодія двох хлопчиків, один з яких баштує з кубиків, а другий її руйнування твої завершується серія картинкою, на якій перша дитина плаче.

