Міністерство освіти і науки України

Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка

Навчально-науковий інститут педагогіки та психології

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

Бойко Олена Петрівна

КОРЕКЦІЯ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ВАЖКИМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБОМ РУХЛИВИХ ІГОР

Спеціальність: 016. Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Галузь знань: 01. Освіта

Кваліфікаційна робота

на здобуття освітнього ступеню магістра

Науковий керівник
_____Ю. М. Косенко,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти
«___» _____ 20__ року

Виконавець
_____О. П. Бойко
«___» _____ 20__ року

Суми – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП……..…….…….……..…3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ОСОБАМИ ІЗ ВАЖКИМ ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ……6
1.1. Сутність поняття «корекція»……6
1.2. Розвиток дітей з порушенням інтелекту та шляхи його корекції…….……19
1.3. Особливості психофізичного розвитку дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку…….34
Висновки до розділу 1……46
РОЗДІЛ 2. ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ВАЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ…….48
2.1. Критерії та рівні психофізичного розвитку дітей з важкими порушеннями інтелекту……48
2.2. Стан психофізичного розвитку дітей з важкими інтелектуальними порушеннями на констатувальному етапі дослідження……57
Висновки до розділу 2……..…….64
РОЗДІЛ 3. РУХЛИВІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ОСІБ З ВАЖКИМИ ПОРУШЕНЯМИ ІНТЕЛЕКТУ……66
3.1. Комплекси адаптованих рухливих ігор для дітей з важкими інтелектуальними порушеннями……..……66
3.2. Методика проведення рухливих ігор дітям зазначеної категорії…75
3.3. Аналіз результативності формувального експерименту……83
Висновки до розділу 3……..…….90
ВИСНОВКИ...…….…….92
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……...…..……..…94
ДОДАТКИ……102

ВСТУП

Актуальність теми. На сьогодні в Україні склалася критична ситуація зі станом здоров'я населення, а особливо дітей та підлітків. Дані педагогічних та медичних обстежень школярів свідчать про те, що за період навчання, здоров'я дітей погіршується у 4-5 разів. Серед причин, які впливають на погіршення психічного й фізичного стану учнів – 21% становлять фактори внутрішнього середовища, 30% – соціально-економічний рівень, 49% – низька рухова активність. Також негативний вплив мають несприятливий психологічний клімат навчальних колективів, інтенсифікація освіти на фоні погіршення соціально-економічного й екологічного станів тощо (А. Захаров, О. Карабапова, І. Коротков, О. Мастюкова, В. Петрова, А. Харькова, Л. Шапкова та інші).

Особливо це стосується дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, осіб з важкими інтелектуальними порушеннями, у яких рівень психофізичного розвитку перебуває на низькому рівні, а потреби в самовдосконаленні не сформовані (А. Маллєр, О. Мастюкова, С. Миронова, М. Певзнер, В. Синьов, Г. Цикото та інші).

Сучасний етап розвитку теорії і практики спеціальної педагогіки свідчить про можливості застосування різноманітного інструментарію з метою підвищення психофізичного розвитку в дітей з важкими порушеннями інтелекту. Низка науковців (А. Висоцька, Т. Власова, О. Гаврилов, С. Євсєєв, С. Забрамна, А. Катаєва, М. Козленко, О. Стребєлєва та інші) вважають, що розвиток і корекція психічних процесів та рухових здібностей у дітей з важкими порушеннями інтелекту будуть ефективними за допомогою фізичних вправ, ігор, корекційних занять на свіжому повітрі тощо. На їхнє переконання існує тісний взаємозв'язок між руховою діяльністю і розумовими можливостями, якщо дитина недостатньо рухається, то вона відстає в загальному фізичному і психічному розвитку.

Варто зауважити, що в наш час недостатньо використовуються рухливі ігри з метою підвищення психофізичного розвитку дітей з важкими

порушеннями інтелекту. Актуальність, теоретична і практична значущість окресленої проблеми зумовили вибір теми нашого дослідження: «Корекція психофізичного стану дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку засобом рухливих ігор».

Зв'язок роботи з науковою темою кафедри. Дослідження виконано в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка: «Методологія та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (державний реєстраційний номер 0116 U 000895).

Мета дослідження – теоретично узагальнити та експериментально перевірити ефективність комплексу адаптованих рухливих ігор та методики їх використання в роботі з дітьми з важкими порушеннями інтелекту.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. Провести теоретичний аналіз науково-методичної педагогічної літератури з проблеми дослідження.

2. Визначити критерії та рівні психофізичного розвитку дітей означеної категорії.

3. Розробити комплекс адаптованих рухливих ігор та методику його використання в роботі з особами з важкими порушеннями інтелектуального розвитку.

4. Експериментально перевірити ефективність запропонованого комплексу адаптованих рухливих ігор та методики його використання.

Об'єкт – процес психофізичного розвитку осіб з важкими порушеннями інтелектуального розвитку.

Предмет – корекція психофізичного стану осіб з важкими порушеннями інтелектуального розвитку засобом рухливих ігор.

Елементи наукової новизни одержаних результатів полягають у тому, що розроблено комплекс адаптованих рухливих ігор та методику його використання в роботі з особами з важкими порушеннями інтелектуального

розвитку; розроблено критерії об'єктивного визначення рівня психофізичного розвитку дітей означеної категорії; адаптовано діагностичні методики для визначення рівня психофізичного розвитку осіб з важкими порушеннями інтелекту. Отримані результати можуть бути використані на лекційних та практичних заняттях з курсів «Корекційна психопедагогіка з історією».

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в практичній можливості використання комплексу адаптованих рухливих ігор та методики його застосування, адаптації існуючих діагностичних методик для визначення рівня психофізичного розвитку в осіб з важкими порушеннями інтелекту.

Апробація результатів та публікації здійснено на: VII Міжнародній науково-практичній конференції студентів, аспірантів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (21 травня 2020 року, м. Суми); VI Міжнародній науково-практичній онлайн-конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (25 листопада 2020 року, м. Суми); VI Міжнародній науково-практичній онлайн-конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (25 листопада 2020 року, м. Суми); II Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Сучасні музеї – центри збереження та використання історико-культурної спадщини (24-25 жовтня 2019 р., м. Суми). Матеріали магістерського дослідження висвітлені у 2 публікаціях.

Структура. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загального висновку, списку використаних джерел (83), 3 додатків. У роботі міститься 3 таблиці та 8 рисунків. Загальний обсяг магістерської роботи складає –111 сторінок, з них – 93 сторінки основного тексту.

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ОСОБАМИ ІЗ ВАЖКИМ ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

1.1. Сутність поняття «корекція»

Гуманістична спрямованість сучасної педагогіки вимагає особливої уваги до особистісного розвитку дітей та корекції порушень, що перешкоджають цьому процесу. Однією з умов, які забезпечують вирішення цих завдань, є правильна організація корекційної роботи, адже без неї неможливо створити належні умови розвитку дітей у загальноосвітньому просторі.

У наш час в Україні зростає кількість дітей з інтелектуальними порушеннями, корекційна робота з ними набуває особливої значущості. Більшість наукових досліджень (М. Матвєєва, В. Синьов, Л. Харченко, О. Хохліна) свідчать про те, що дітям з інтелектуальними порушеннями потрібний системний корекційно-педагогічний супровід фахівців.

У педагогічній енциклопедії поняття «корекція» визначається як виправлення (часткове або повне) недоліків психічного і фізичного розвитку дітей з порушеннями у розвитку за допомогою спеціальної системи педагогічних прийомів і заходів. Причому корекція розглядається як педагогічна дія, що не зводиться до тренувальних вправ, спрямованих на виправлення (ліквідацію) окремо взятого дефекту, а передбачає вплив на особистість дитини в цілому [23].

У дефектологічному словнику поняття «корекція» також трактується як система спеціальних педагогічних заходів, спрямованих на подолання або послаблення не тільки окремих недоліків розвитку аномальних дітей, але й на формування їх особистості [9].

За В. Синьовим, термін «корекція» відноситься до спеціальних понять корекційної педогогіки як галузі педагогічної науки, де основною метою корекційної педагогіки є визначення педагогічних умов, необхідних для досягнення дитиною з порушеннями в розвитку максимально можливого рівня психічного розвитку й інтеграції в соціум [68].

На думку С. Миронової, корекція – це система педагогічних, психологічних і медичних заходів, спрямованих на послаблення і (або) подолання порушень психофізичного розвитку дітей з вадами інтелекту у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості [57].

С. Бадмаєв, Г. Бурменська, О. Жданова, О. Карабанова, А. Лідере, А. Співаковська, А. Турчак, В. Язловецький та інші вважають, що корекція – це особливим чином організований психологічний вплив на групи підвищеного ризику, який спрямовується на перебудову несприятливих психічних новоутворень, що визначаються як психологічні чинники ризику, на відтворення гармонійних відносин дитини з середовищем [83].

Поняття «корекція» в сучасній науковій літературі належить до термінів соціальної педагогіки (О. Безпалько, Р. Вайнола, М. Галагузова, А. Капська, А. Мудрик); спеціальної педагогіки (В. Бондар, С. Гончаренко, Т. Нікуленко, І. Підласий, В. Синьов, М. Супрун), психології (О. Степанов), соціальної роботи (В. Курбатов, Е. Холостова) і визначається як:

– виправлення, часткове виправлення або змінення;

– виправлення, усунення, подолання недоліків чи порушень, вад психічного або фізичного розвитку [3];

– виправлення (часткове або повне) вад психічного або фізичного розвитку в дітей, порушення тієї чи іншої психічної функції в дорослих [9];

– активна робота практичного психолога чи інших спеціалістів, спрямована на подолання чи послаблення вад психічного або фізичного розвитку в дітей, порушення тої чи іншої психічної функції в дорослих [8];

– здійснення психолого-медико-педагогічних заходів із метою усунення відхилень у психофізичному та індивідуальному розвитку і поведінці, схильності до залежності та правопорушень, подолання різних форм девіантної поведінки, формування соціально корисної життєвої перспективи [77];

– система соціально-педагогічних заходів, спрямованих на забезпечення процесу і досягнення успішного результату в соціальному розвитку особистості [58].

Лінгвістичний аналіз даного поняття показує, що ядерним елементом словосполучення є «корекція», а залежним від нього – «педагогічна». Тому логічно, відстеження трансформації змісту розпочати саме з поняття «корекція», яке увійшло в науковий обіг на початку минулого століття у зв'язку з діяльністю відомих педагогів Х. Замського, В. Кащенка, А. Макаренка, В. Сорока-Росинського, С. Шацького та інших [35].

У своїх наукових роботах вони заклали й розвинули основні принципи, методи й зміст спеціальної педагогіки, корекційної роботи з дітьми й підлітками, у тому числі й важкими, показали, що найважливішим фактором виховної й корекційно-реабілітаційної роботи виступає створене й організоване педагогом середовище, що виховує.

При цьому С. Шацький створював таке середовище у відкритому соціумі за місцем проживання, а В. Сорока-Росинський і А. Макаренко – у замкнутому соціумі дитячої колонії.

Заслуга В. Кащенка полягає в тому, що в книзі «Педагогічна корекція» він розкрив особливості виняткових (дефективних), важких дітей та обґрунтував основні методи педагогічної корекції різних недоліків у дитячій поведінці [41].

Спочатку поняття «корекція» (від лат.correctio – виправлення, поліпшення) розумілося як повне або часткове виправлення недоліків характеру і поведінки виняткових дітей (В. Кащенко) і застосовувалось для визначення соціально-педагогічного напрямку діяльності спеціальних

закладів. Корекційно-реабілітаційна робота у 20-30 роки минулого століття було спрямовано на усунення таких соціальних явищ, як безпритульність, бездоглядність, педагогічна занедбаність, дитяча злочинність, на допомогу занедбаним дітям у розвитку своїх здібностей, формуванні соціально корисної поведінки тощо.

Вирішення завдань практичної корекційної допомоги бездоглядним та занедбаним дітям вимагало розробки наукових поглядів, методів та прийомів вивчення поведінки таких дітей, що стало поштовхом для становлення, як загальної, так і спеціальної педагогіки – науки, яка займалася вивченням, розвитком, навчанням і вихованням дітей з порушенями в психофізичному розвитку.

Аналіз робіт П. Блонського свідчить, що ідеї та методи роботи, які були висвітлені автором й до цих пір є актуальними. У той час корекція розглядалася як педагогічний процес, що виправдовує використання поняття «педагогічна корекція» [59].

На думку А. Кочетова та Н. Верцинської, які значну увагу в своїх дослідженнях приділили питанню корекції виховання, виділили наступні функції досліджуваного поняття:

– відновлення (відтворення тих позитивних якостей, які переважали в дитини до появи педагогічної занедбаності, важковиховуваності, девіантної поведінки тощо). Ця ж функція спрямована на звернення до пам’яті дитини про його добрі справи;

– компенсування (формування в дитини прагнення компенсувати той чи інший недолік участю в діяльності, яка його захоплює (спорт, праця, музика, мистецтво, спілкування, допомога іншим тощо);

– стимулювання (спрямована на активізацію позитивної суспільно-корисної діяльності дитини) здійснюється завдяки схваленню або осуду його дій, тобто демонструє небайдуже емоційне ставлення до особистості, до його вчинків;

– виправлення (заміна негативних властивостей, якостей дитини на позитивні) передбачає застосування різноманітних прийомів та методів корекції поведінки [45].

Таким чином, здійснюючи корекційну роботу спеціаліст працює в декількох напрямках: відновлювальному, компенсуючому, виправлення та стимулювання. Педагогічна корекція здійснюється на загальному позитивному фоні взаємодії соціального середовища з дитиною в таких напрямках:

– корекція взаємодії дитини і середовища;

– корекція соціальних наслідків психологічної проблеми, погіршення матеріального становища, біхевіоральних проблем;

– корекція взаємовідносин у ситуації конфлікту з батьками, вчителями, однолітками.

Ефективність корекційної роботи залежить від дотримання її принципів, основу яких було закладено Л. Виготським, Л. Занковим, Г. Дульнєвим, В. Лубовським, В. Синьовим, І. Соловйовим, Н. Стадненко Ж. Шиф та іншими.

А. Гонеєв, Н. Ліфінцева, Н. Ялпаєва вжають, що організація корекційно-педагогічної роботи з дітьми із особливими освітніми потребами, що потребують особливої уваги, передбачає врахування цілої низки принципів, а саме:

– поваги до особистості дитини в поєднанні з вимогливістю до неї;

– опори на позитивне в дитині;

– гуманістичної спрямованості корекційних дій;

– системності;

– врахування індивідуальних та вікових особливостей;

– комплексного застосування корекційних методів та прийомів;

– опори на життєвий досвід дитини з особливими освітніми потребами;

– інтеграції зусиль близького соціального оточення дитини та інші [22].

В. Синьов виокремлював наступні принципи корекційної роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку:

1. Єдність діагностики й корекції. Цей принцип реалізується у трьох аспектах. По-перше, корекційній роботі передує діагностика, спрямована на вивчення структури дефекту, механізмів його формування, а також на виявлення збережених функцій психіки, на які можна спиратись під час корекції. По-друге, у процесі корекції здійснюється уточнення діагнозу. По-третє, корекційна робота потребує постійного оцінювання її ефективності, критерієм якого є ті зміни, які відбуваються у психіці дитини. Дізнатися про наявність таких змін можна також за допомогою діагностики. Педагог збирає інформацію про особливості психіки дитини шляхом спостереження, бесіди, формувального експерименту. Ці дані можуть бути доповнені результатами психологічного обстеження, яке здійснює дослідник. Діагностика допоможе оцінити ефективність обраних прийомів в корекції.

2. Встановлення доброзичливої, довірливої, підтримуючої, оптимістичної атмосфери спілкування.

3. Емпатійне ставлення до вихованця, якого потрібно приймати таким, яким він є, не порівнювати його з іншими, не наводити інших йому в приклад.

4. Діяльнісний принцип корекції. Головним засобом корекційно-розвивального впливу є організація активної діяльності дитини у співробітництві з дорослим.

5. Психокорекція проводиться у зоні найближчого розвитку, оскільки робота з дитиною за межами цієї зони не матиме корекційного ефекту.

6. Корекція і навчання повинні орієнтуватися на індивідуальні темпи психологічного розвитку. Ні в якому разі не можна робити новий крок, давати новий матеріал, якщо дитина ще не засвоїла попереднього. Інакше дитина здобуває формальні знання, якими не може скористатися, її розвиток сповільнюється. Власне, таке навчання не сприяє, а лише перешкоджає розвитку.

7. Принцип «замінного онтогенезу», корекційна робота повинна починатися від тієї «точки», після якої почалось відхилення від ідеальної програми розвитку і відтворювати усі закономірності останньої.

8. Принцип нормативності, зміст якого полягає в орієнтації на еталон розвитку на певному віковому етапі, загальні закономірності формування тієї чи іншої психічної функції в онтогенезі. Наприклад, не можна розвивати логічне мислення до здобуття певних досягнень у розвитку наочно-образного, не можна від дитини молодшого шкільного віку очікувати поведінки властивої підліткам та інше.

9. Врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини. Корекційна робота має проходити в руслі провідної діяльності та основних психологічних новоутворень того вікового періоду, в якому перебуває дитина. Ефективність корекційної роботи буде залежати від того, наскільки в її процесі враховані потреби та інтереси дитини, її самооцінка, характер.

10. Врахування структури дефекту конкретної дитини та особливостей її соціальної ситуації розвитку.

11. Спрямованість корекційної роботи «зверху донизу», тобто на створення оптимальних умов для розвитку вищих психічних функцій, за рахунок яких будуть компенсовані недоліки елементарних психічних процесів. Наприклад, для подолання порушень механічної пам’яті, необхідно розвивати мовлення, мислення, логічну пам’ять; для корекції недоліків уваги потрібно удосконалювати регулювальну функцію мовлення дитини, самоконтроль.

12. Дуже важливо, щоб корекція розвитку мала випереджальний характер. Вона має бути спрямованою не на тренування й удосконалення того, що повинно бути досягнуто у найближчій перспективі відповідно до законів вікового розвитку і встановлення індивідуальності.

13. Врахування системності розвитку в корекційній практиці. Усі особистісні якості, психічні функції між собою тісно взаємопов’язані. Тому

порушення однієї з них приводить до недостатності інших. Корекція повинна бути спрямована на усунення причини відхилень у розвитку.

14. Урахування компенсаторних можливостей індивіда та його становлення до власного дефекту. Створення атмосфери оптимізму, довіри та прагнення досягнень у розвитку.

15. Забезпечення позитивної мотивації до розвитку і самовдосконалення. Тільки в цьому разі дитина буде союзником педагога у його педагогічній діяльності, суб'єктом навчання та виховання [68,70, 71].

Корекція, з одного боку, може виступати як окремий вид професійної діяльності, наприклад, логопеда або практичного психолога, а з іншого – органічно поєднуватися з навчально-виховним процесом, який забезпечує педагог спеціальних установ.

Аналіз опрацьованих наукових джерел дає підстави зробити висновок, що в сучасній педагогічній науці, корекція як напрям діяльності спеціаліста залишається не достатньо вивченим. Потребують подальшого аналізу форми корекційного впливу, технології корекційної роботи з різними категоріями дітей.

Гуманістична спрямованість сучасної педагогіки вимагає особливої уваги до особистісного розвитку дітей та корекції порушень, що перешкоджають цьому процесу. Однією з умов, які забезпечують вирішення цих завдань, є правильна організація корекційної роботи, адже без неї неможливо створити належні умови навчання в загальноосвітньому просторі.

Корекційна робота – це діяльність, спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання її психофізичних порушень у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку її особистості та підготовки до самостійного життя.

Корекційну роботу можна умовно поділити на два етапи. Перший – «пристосування до дефекту». Необхідність цього етапу зумовлена тим, що процес корекції здійснюється одночасно з навчанням дітей. Спочатку для того, щоб навчання було можливим та ефективним, учитель створює такі

умови, за яких наявність дефекту не перешкоджає засвоєнню знань. В організації навчальної діяльності враховується рівень знань, темп роботи, динаміка втомлюваності, обсяг пам'яті стійкість уваги, довільність психічних процесів. Проте пристосування до дефекту перешкоджає успішній адаптації дітей з особливими освітніми потребами до умов життя.

Другим етапом корекційної роботи є розвиток особистості дитини, а саме: поступовий розвиток пізнавальних процесів, оптимізація темпу роботи та динаміки втомлюваності, посилення здатності до саморегуляції тощо.

У корекційній роботі розрізняють спрямованість на виправлення дефектів, спільних для всіх дітей (загальна корекція) і спрямованість на виправлення дефектів, характерних окремим групам учнів (індивідуальна корекція). Головним при наданні індивідуальної допомоги повинна бути активізація вольових зусиль учнів, їхньої самостійності, підтримання інтересу до виконання навчальної роботи. У будь-якому випадку, підбираючи навчальний матеріал, не слід усувати труднощі, що виникають в учня, а слід створити для нього такі умови, щоб він міг їх долати і працювати разом з класом.

Корекційна педагогіка розглядає особливості навчання і виховання дітей, які мають відхилення в психофізіологічному розвитку (сенсорно-руховій, соматичній, інтелектуально-мовленнєвій сферах) та в поведінці, що утруднює їх соціалізацію і шкільну адаптацію.

А. Захаров вважає, що об'єктом спеціальної педагогіки є діти, які характеризуються чотирма «Д-критеріями», тобто діти, що мають помірно виражений дефект, пізнали в ранньому віці деривації, яка спричинила шкільну дезадаптацію та девіацію в поведінці [36].

Ефективна корекційна робота передбачає визначення найбільш ефективних шляхів, способів і засобів своєчасного виявлення, попередження і подолання відхилень у розвитку і поведінці дітей. Об'єктами корекційної педагогічної роботи є всі ті особи, які потребують спеціальної допомоги тому, що мають органічні ушкодження основи психофізичного розвитку, які

привели до обмежених можливостей здоров'я. При визначенні об'єктів корекційної педагогіки слід орієнтуватися не лише на наявність органічної патології, але, перш за все, на глибину і сталість порушень розвитку та соціалізації, які можуть бути викликані й іншими (в тому числі, й не відомими, не встановленними) причинами.

Основними завданнями корекційної роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку є:

1) визначення сутності відхилень у розвитку та поведінці дітей, виявленні причин та умов їх виникнення;

2) вивченні історії становлення і розвитку корекційно-педагогічної діяльності з дітьми, що мають відхилення в психофізіологічному розвитку й поведінці;

3) вивченні закономірностей розвитку особистості в умовах обмежених можливостей життєдіяльності;

4) класифікації осіб з недоліками в розвитку і відхиленнями в поведінці;

5) виявленні шляхів попередження й подолання відхилень у розвитку та поведінці дітей;

6) розробці технологій (методів, прийомів і засобів) корекційно-педагогічного впливу на дитину з відхиленнями в розвитку і поведінці;

7) дослідженні особливостей спеціальної освіти дітей з відхиленнями в розвитку і поведінці в умовах масової школи;

8) створенні необхідної навчально-методичної бази для корекційно-педагогічної роботи з дітьми з відхиленнями в психофізичному розвитку і поведінці.

Важливу роль у корекційній роботі відіграють тісно пов’язані з нею категорії, основними з яких є навчання, виховання і розвиток.

Виховання – це спеціально організована діяльність педагогів і вихованців, що передбачає цілеспрямоване управління процесом формування особистості або окремих її якостей. Виховання дітей з відхиленнями в

розвитку і поведінці здійснюється в межах єдиного педагогічного процесу і спрямоване на формування в них гуманістичних, загальнолюдських цінностей, моральних якостей і переконань, активної громадянської позиції. У вихованні таких дітей використовуються як загальнопедагогічні методи та прийоми, так і спеціальні способи впливу, що враховують характер відхилення в розвитку та поведінці особистості.

Важливими умовами виховання дитини з відхиленнями в розвитку є оптимізм, упевненість у подоланні труднощів, надія на досягнення позитивного результату, недопустимість фіксації уваги на дефекті, опора на позитивне в особистості дитини, стимулювання її компенсаторних можливостей.

Навчання є процесом цілеспрямованої взаємодії вчителя і учнів, внаслідок якої в останніх формуються певні знання, уміння і навички, розвиваються пізнавальні здібності. Навчання в корекційній педагогіці має специфічний характер, який визначається глибиною і характером відхилення у розвитку дитини.

Виховання, навчання і розвиток – тісно взаємопов'язані процеси. Розвивальний характер навчання дітей з відхиленнями в розвитку і поведінці передбачає врахування зони їх найближчого розвитку (за Л. Виготським), того запасу потенційних можливостей, які дитина не в змозі проявити самостійно, але успішно реалізує за умов безпосередньої допомоги корекційного педагога. Навчання активізує перехід дитини від рівня актуального до рівня потенційного розвитку, коли підтримка вчителя запускає механізми внутрішньої активності особистості, підвищує рівень її самостійності. Отже, за Л. Виготським, навчання «веде» за собою розвиток [16].

Навчання та виховання дітей з психофізичними порушеннями має практичну та корекційну спрямованість. Знання, що необхідні дітям у їх повсякденному житті, вони здобувають практичним шляхом у процесі відповідних вправ. Корекційна спрямованість полягає у використанні

спеціальних методів і прийомів навчання для корекції та розвитку дітей з особливими освітніми потребами з опорою на їхні можливості.

Водночас, аналіз корекційних програм Міністерства освіти і науки для кожної нозології за 2019-2020 навчальний рік та їх завдань приводить до висновку, що основні напрями корекційно-розвиткової роботи – це розвиток та корекція психосоціального розвитку, корекція порушень мовленнєвої діяльності, лікувальна фізична культура, ритміка тощо.

В основі корекційно-педагогічної діяльності лежать загальнопедагогічні підходи, які направлені на розвиток, збереження або відновлення порушених функцій організму, знань чи умінь дитини. Це методи вправ, методи переконань, методи прикладу, методи стимулювання поведінки і діяльності.

Як бачимо, для того, щоб корекційна спрямованість навчання дала позитивні результати, вчитель повинен вміти оцінити її ефективність, застосовуючи такі критерії, як: якісне і кількісне полегшення структури дефекту, виправлення порушень і переведення їх у позитивну можливість дитини, підвищення рівня актуального розвитку і, як наслідок, збільшення зони найближчого розвитку, розширення обсягу свідомого користування дітьми набутим досвідом, позитивні зміни властивостей особистості тощо.

Корекційно-розвивальна робота з дитиною із особливими освітніми потребами спрямовується передусім на формування у неї пізнавальної сфери. Це передбачає спеціально організоване набуття дитиною чуттєвого та практичного досвіду, становлення наочних форм мислення у взаємозв’язку з формуванням предметних дій і мовленнєвим розвитком у процесі залучення до різних видів діяльності, навчання взаємодії та співпраці з ровесниками та дорослими, створення емоційно-позитивного спілкування. Важливим завданням корекційно-розвивальної роботи є виховання у дітей елементарних навичок гігієни, самообслуговування, правильної поведінки, розвиток соціально-побутового орієнтування. Усе це є необхідними умовами розвитку дитини.

Загалом корекція порушень та досягнення позитивних зрушень у розвитку дитини відбувається за умови їх культурного зростання, опанування суспільними надбаннями та цінностями, залученням до усіх сфер життєдіяльності людини. Особливе місце у цьому процесі має відводитися формуванню особистості дитини, передусім навичок і звичок правильної поведінки у важливому значенні яких вона переконується у повсякденному житті. Важливо, щоб вчинки та дії, поведінка і діяльність дитини набувала рис довільності, регульованості словом, свідомістю. Розвиток окремих психічних функцій також має здійснюватись у цьому напрямі: через становлення вищих за організацією (довільних чи свідомо регульованих) форм психічної діяльності досягається корекція та розвиток пізнавальних процесів, що здійснюється на елементарному рівні. При цьому найбільш позитивних змін розвиток дитини набуває тоді, коли спеціальна педагогічна робота з нею почнеться одразу, як тільки виявлено дефект, коли всі психофізичні функції перебувають у стадії становлення і ще не встигли закріпитися вторинні порушення, тобто похідні від основного (інтелектуального), ускладнюючи подальше зростання [15].

Завдання корекції полягає у тому, щоб забезпечити можливість соціальної адаптації дитини з особливими освітніми потребами шляхом розвитку вищих психологічних функцій, оптимізації соціальної ситуації розвитку, формування різних видів діяльності.

Таким чином, під поняттям «корекція» у нашому дослідженні ми розуміємо систему педагогічних, психологічних і медичних заходів, спрямованих на послаблення і (або) подолання порушень психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами в процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості. Процес корекції виконує такі функції, як відновлення, компенсування, стимулювання та виправлення. Ефективність корекційної роботи із зазначеною категорією дітей буде оптимальною за умови дотримання низки важливих принципів, а саме єдності діагностики й корекції, встановлення

доброзичливої, довірливої, підтримуючої, оптимістичної атмосфери спілкування, орієнтування на індивідуальний темп психічного розвитку, врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини, врахування структури дефекту конкретної дитини та особливостей її соціальної ситуації розвитку та інші.

1.2. Розвиток дітей із порушеннями інтелекту та шляхи його корекції

Для ефективної організації роботи спеціалістів з дітьми, що мають порушення інтелектуального розвитку, потрібне правильне розуміння цього феномену та знання причин його виникнення.

Під терміном «інтелектуальне порушення» у сучасній дефектології прийнято вважати – стійке порушення пізнавальної діяльності людини, яке виникає внаслідок органічного пошкодження центральної нервової системи [9].

Ступінь ураження головного мозку може бути різним за складністю, локалізацією, часом впливу на нього певного хвороботворного фактору. Це є свідченням того, що етіологія даного патологічного стану може бути надзвичайно різноманітною, що в свою чергу, викликає різноманітні індивідуальні особливості фізіологічного, емоційно-вольового та інтелектуального розвитку такого суб'єкта.

Термін «інтелектуальне порушення» вказує не лише на кількісну, а й на якісну характеристику порушення, що передбачає певний позитивний розвиток дитини, внаслідок організації цілеспрямованого корекційно-розвивального впливу на неї, який враховує її потенційні можливості і спирається на збережені або менш ушкоджені її функції чи функціональні системи.

І. Єременко вважає, що порушення інтелекту як патологія може бути констатована лише у тому випадку, якщо в одного суб'єкта є водночас три основні ознаки:

1) органічне ураження головного мозку дифузного характеру (набуте чи спадкове);

2) порушення пізнавальної діяльності, зокрема, усіх розумових операцій (аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування тощо), пам'яті, мовлення;

3) стійкість порушення або його регресивність [29].

Через наявні ознаки дитина не може оволодіти програмою загальноосвітньої школи у повному обсяз в установлені терміни.

Визначаючи порушення інтелектуального розвитку, далеко недостатньо обмежитись загальною вказівкою порушення, слід обов'язково встановити його структуру. Це набуває вагомого значення для проведення з дитиною корекційної роботи. Передусім, безумовно, слід враховувати первинні порушення у структурі дефекту. Вони відображаються на розвитку психіки дитини, ускладнюють його. Проте педагогічні зусилля необхідно спрямовувати на вторинні та подальші ускладнення, оскільки саме вони піддаються корекційному впливу.

Структура дефекту у дітей з порушенням інтелектуального розвитку є достатньо складною. Загальний її аналіз (за Л. Виготським) можна подати у вигляді таблиці 1.1 [16].

Отже, на нашу думку, правильне врахування структури дефекту при порушеннях інтелектуального розвитку дозволить значно підвищити рівень засвоєння знань цією категорією дітей.

Інтелектуальні порушення – досить складна особливість перебігу розвитку дитини. Одна з першопричин виникнення таких інтелектуальних порушень – органічне ураження кори головного мозку, що має непрогресуючий характер, тому такі діти здатні до поступового пізнавального розвитку, хоча зі значними труднощами. Така особливість

дитини не обмежує її можливості розвиватися та жити в суспільстві, маючи власні перспективи.

Таблиця 1.1.

Структура дефекту при інтелектуальних порушеннях

Первинний дефект	**Вторинні ускладнення і порушення**	**Подальші ускладнення**
− низька розумова працездатність; − інертність нервових процесів; − слабкість замикаючої функції кори головного мозку; − низька пізнавальна активність	недорозвиток вищих психічних процесів (опосередковане запам'ятовування, мислення, мовлення)	незрілість особистості

С. Забрамна вважає, що інтелектуальні порушення – це лише особливий розвиток дитини, котрий не вичерпує всіх її потенційних можливостей. Вона навчатиметься, проте дуже повільно, а певні знання та навички може взагалі не опанувати [33].

Психіка дітей з інтелектуальним порушенням характеризується такими загальними проявами:

1. Стійке порушення пізнавальної діяльності. Воно виявляється у відсутності потреби в знаннях, млявості розумової діяльності, невмінні аналізувати й узагальнювати, в сукупності виділяти головне, проводити порівняння, знаходити схожість, оцінювати себе та свою роботу. Має місце недостатність усіх рівнів розумової діяльності: наочно-дієвого, наочно-образного, словеснологічного. Аналіз зорового сприйняття реального предмету або зображення відрізняється бідністю та фрагментарністю.

2. Сприйняття характеризується сповільненим темпом та обсягом, тому формування знань, засвоєння рухових дій вимагає більше часу. Труднощі

сприйняття простору й часу заважають орієнтуватися в навколишньому середовищі, уловлювати внутрішні взаємозв'язки.

3. Мовленнєва діяльність розвинена недостатньо, страждають усі її аспекти: фонетична, лексична, граматична. Характерною є затримка становлення мовлення, розуміння звернутого мовлення. До старших класів словниковий запас збагачується, проте зберігається дефіцитарність слів, що визначають внутрішні властивості людини, а пропозиції виявляються переважно простими. Порушення мовлення має системний характер і поширюється на всі функції мовлення – комунікативну, пізнавальну, регулювальну. Причиною є порушення взаємозв'язку між першою та другою сигнальними системами. У результаті виникають труднощі звукобуквеного аналізу та синтезу, сприйняття і розуміння мовлення, що знижує потребу в мовленнєвому спілкуванні. Р. Лалаєва встановила, що тільки 30% учнів початкових класів із легкою розумовою відсталістю мають порівняно збережений рівень розвитку мовлення, у інших 70% має місце системне порушення мовлення різного ступеня важкості [47].

4. Пам'ять характеризується слабким розвитком і низьким рівнем запам'ятовування, збереження, відтворення. Особливо утруднене осмислене запам'ятовування. Те, що утримується механічною пам'яттю, теж швидко забувається. Це стосується як словесного матеріалу, так і руху. Тому кожна фізична вправа, речитатив, указівка вимагають багаторазового повторення, причому краще запам'ятовуються яскраві, емоційні переживання, які викликали інтерес. Вимога запам'ятати матеріал – не дуже ефективна.

5. Увага характеризується малою стійкістю, трудністю її розподілу, сповільненістю переключення. Діти не можуть довго зосередитися на одному об'єкті, швидко відволікаються. Це виявляється в тому, що при виникненні будь-яких труднощів вони намагаються їх уникнути та переключаються на щось інше.

6. Істотно страждають вольові процеси. Діти вкрай безініціативні, не вміють самостійно керувати своєю діяльністю. Їм властиві безпосередні

імпульсивні реакції на зовнішні враження, невміння протистояти волі іншої людини.

7. Емоційна сфера дітей з порушеннями інтелектуального розвитку також має низку особливостей. Має місце недорозвинення, нестійкість емоцій, відсутність відтінків переживань, слабкість власних намірів, стереотипність реакцій. Усім дітям властиві емоційна незрілість, нестабільність відчуттів, труднощі в розумінні міміки та виразних рухів. Трапляються випадки вираженого емоційного спаду або підвищеної збудливості. У дітей цієї категорії має місце недорозвинення навичок ігрової діяльності, вони із задоволенням грають у відомі рухливі ігри, що засвоїли, та з проблемами засвоюють нові.

Вплив інтелектуальних порушень на загальний розвиток дитини заключається в тому, що залежно від інтенсивності ураження кори головного мозку такі порушення можуть виявлятися різними якісними характеристиками прояву: від легкого (IQ 50-70), помірного (IQ 35-49), тяжкого (IQ 20-34) та глибокого (IQ 19 та нижче) ступенів. Для визначення ефективних стратегій розвитку дитини батьки, спеціалісти мають володіти інформацією, що може сприяти уточненню очікуваних результатів та виокремленню найбільш досконалих чинників, що мають привести до позитивних змін у розвитку дитини [17].

Діти з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня мають незначні порушення пізнавальної та емоційновольової сфер діяльності. Кількість таких дітей становить більшість серед тих, хто має інтелектуальні порушення. Діти шкільного віку успішно навчаються за спеціальною програмою, що визначається змістом програми початкової освіти, до якої додається спрощене вивчення історії, географії, природознавства, побутової хімії та фізики.

Особливе місце у шкільній освіті дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня займає трудове навчання та соціально-побутова орієнтація. Такі діти зазвичай відстають у розвитку від своїх

однолітків: пізніше починають ходити, розмовляти, термін оволодіння навичками самообслуговування у них більш тривалий. Рухи дітей незграбні, зазвичай вони фізично слабкі, часто хворіють. Вони мало цікавляться навколишнім середовищем: не досліджують предмети, не виявляють зацікавленість і не ставлять запитання дорослим стосовно процесів та явищ, що відбуваються у природі та соціумі. Мовлення вирізняється збідненістю як пасивного, так і активного словників, їхні фрази односкладні, діти не розуміють конструкцій із запереченням, навіть у шкільному віці їм складно підтримувати бесіду, оскільки вони не завжди розуміють запитання співрозмовника [20].

О. Гаврилушкіна, Н. Соколова вважають, що без корекційного навчання на кінець дошкільного віку ігрова діяльність у таких дітей не стає провідною. Дії з іграшками мають предметно-процесуальний характер: катання потягу, заколисування ляльки, тобто багаторазове повторення одних і тих самих рухів, що не супроводжуються емоційними реакціями і мовленням. Тому спілкування з однолітками в такої дитини ускладнено: вона не вміє грати, не розуміє і не дотримується умов гри, не розуміє правил сюжетно-рольової гри.

Діти з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня, перебуваючи в умовах дошкільних закладів, мають стійкі труднощі в опануванні програмового матеріалу з розвитку мовлення, елементарних математичних уявлень, малювання тощо. Не отримавши спеціальної (корекційної) педагогічної допомоги, дитина виявляється не готовою до шкільного навчання і, потрапляючи в освітній заклад, одразу зазнає значних труднощів з майже всіма навчальними предметами [18].

Незважаючи на труднощі формування уявлень і набуття знань та навичок, за умови організованого корекційно-розвивального навчання та використання спеціальних методів, прийомів та засобів, діти з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня мають можливості для розвитку та навчання. У таких дітей в основному збережено конкретне

мислення, вони здатні орієнтуватися у практичних ситуаціях, у більшості з них емоційно-вольова сфера збережена більше, ніж пізнавальна, вони із задоволенням включаються у трудову діяльність. За використання спеціальних (корекційних) педагогічних методів, прийомів, засобів навчання більшість юнаків та дівчат з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня на кінець шкільного навчання мало чим відрізняються за своїми психометричними показниками від своїх однолітків. За умов спеціального навчання вони зможуть отримати робітничу професію і влаштуватися на роботу. Такі люди дієздатні, тому суспільство визнає їхню спроможність відповідати за свої вчинки, успадковувати майно, брати участь у виборах тощо [57].

На думку А. Маллєр і Г. Цикото, характерною рисою дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня є здатність до опанування понять, що мають конкретний побутовий зміст, і водночас нездатність до самостійного понятійного мислення. Мовлення таких дітей формується уповільнено: окремі слова, іноді фрази. Розуміння зверненого до них мовлення на побутовому рівні збережено. Порушена загальна моторика, що ускладнює формування навичок самообслуговування, але поступово такі навички формуються. Можуть оволодіти навичками спілкування, соціально-побутовими навичками, грамотою, рахунком, деякими уявленнями про навколишній світ, навчитися якомусь ремеслу. Але в той самий час вони потребують постійної допомоги і не здатні жити самостійно [51].

Діти з інтелектуальними порушеннями важкого ступеня подібні до групи дітей з порушеннями помірного ступеня за клінічною картиною та ознаками органічного ураження центральної нервової системи. Так само для них є характерним низький рівень засвоєння різних навичок. У більшості з них спостерігаються низький рівень розвитку моторики, порушення координації рухів, наявність інших відхилень, обумовлених органічними порушеннями головного мозку. Частина дітей цієї групи не вміють самостійно пересуватись.

Спостерігається значне порушення психічних функцій. Вони запам’ятовують лише ту діяльність або ті явища чи процеси, які викликають у них позитивні переживання. Увага не концентрується, вони можуть відволікатись на будь-які, навіть незначні і другорядні подразники. Вони не можуть зробити навіть елементарних висновків або узагальнень. Як правило, інтелектуальні порушення супроводжуються виразною неврологічною патологією: паралічами, парезами, гіперкінезами.

Ця категорія осіб є нездатною до оволодіння навіть елементарними знаннями з рахунку, письма, читання. Робота з ними полягає у розвитку і простому тренуванні необхідних навичок самообслуговування та санітарної гігієни, соціальної адаптації і виконання елементарних трудових операцій. Проте через моторну незграбність та грубі порушення пізнавальної діяльності їм для цього потрібно набагато більше часу ніж іншим. Частині з них після тривалих тренувань не вдається оволодіти такими дрібними рухами, як застібання гудзиків, шнурування, накладання одного предмету на інший тощо. Самостійно використати навіть натреновані знання діти цієї категорії в більшості випадків не зможуть.

У дітей з інтелектуальними порушеннями важкого ступеня не має достатнього для спілкування словникового запасу, що значно ускладнює їхню соціалізацію. У своєму мовленні вони використовують лише найбільш знайомі слова і мовленнєві штампи, заучені граматичні конструкції, часто при цьому не усвідомлюючи їхнього змісту. При спілкуванні використовують додаткові невербальні форми комунікації – жести, міміку, окремі звуки, якими висловлюють свої бажання і потреби. Краще ідуть на контакт зі знайомими людьми, завдяки чому після тривалих тренувань у них вдається сформувати елементи соціалізованих емоцій [30].

Принципова відмінність між помірними та важкими ступенями порушення інтелекту полягає в тому, що у останніх є виразні моторні відхилення або інші клінічні прояви, які свідчать про глибинне органічне

ураження. Відхилення, притаманні цій категорії осіб, не дозволяють їм самостійно, без спеціальної опіки, жити у соціальному середовищі [34].

А. Маллер вважає, що поряд з відмінностями психофізичних характеристик, властивих дітям з різним ступенем інтелектуальних порушень, є й спільні риси. Найхарактерніша з них – занижена самооцінка. Залежність від батьків утруднює формування себе як особистості, відповідальної за свою поведінку. Це зумовлене й низьким рівнем навичок спілкування, затримкою вербального розвитку, пасивністю, відсутністю ініціативи, агресивністю, деструктивною поведінкою [52; 54].

Важливо уточнити, що окремої програми корекції при інтелектуальних порушеннях не існує, вся корекційна робота у процесі навчання проводиться на матеріалі навчальних предметів.

Для навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку використовуються ті ж методи та прийоми, що й для навчання дітей з нормативним розвитком. Проте психофізичні особливості таких учнів обумовлюють інші способи їх застосування.

Плануючи заняття, розробляючи їх конспекти, вчитель чітко визначає корекційну мету кожного заняття, обумовлюючи її дидактичними завданнями, характером навчального матеріалу, типологічними та індивідуальними особливостями учнів. На думку С. Миронової, специфіка педагогічного процесу для учнів з порушеннями інтелекту полягає у використанні таких спеціальних засобів корекції:

− адаптація змісту освіти до пізнавальних можливостей учнів;

− наочність навчання;

− уповільненість процесу навчання;

− повторюваність у навчанні та вихованні;

− оптимізація темпу роботи та динаміки втомлюваності;

− дотримання охоронного режиму;

− позитивні емоції педагога як засіб стимулювання дітей до діяльності й спілкування;

− стимулююча функція педагогічної оцінки [57].

В. Синьов, М. Матвєєва, О. Хохліна вважали, що методи навчання дітей з порушеннями інтелекту повинні бути корекційно-розвиваючими. На їх думку, це найсуттєвіша відмінність спеціальних дидактичних методів. Крім того, автори вважали:

− дидактичні методи мають бути спрямовані не лише на формування знань, умінь і навичок учнів, корекцію їх психофізичного розвитку, а й на моральне виховання дітей означеної категорії;

− методи навчання повинні бути доступними і водночас забезпечувати доцільний рівень труднощів з метою стимулювання учнів до розумових дій, докладання вольових зусиль, оптимального розвитку;

− методи необхідно обирати так, щоб вони забезпечували свідомість і міцність;

− методи необхідно обирати так, щоб вони формували у дітей вміння теоретичні знання застосовувати в практичній діяльності в різних умовах;

− поєднувати методи необхідно так, щоб вони призводили до оволодіння досвідом послідовно і системно;

− методи повинні стимулювати учнів до самостійної роботи, творчості, ініціативи;

− при виборі методів потрібно враховувати не лише загальні психічні закономірності учнів, а й індивідуальні особливості.

На переконання В. Синьова, М. Матвєєвої, О. Хохліної, при підборі методів потрібно враховувати:

− рівень знань;

− темп роботи;

− динаміку втомлюваності;

− обсяг пам’яті;

− стійкість уваги;

− довільність психічних процесів дитини;

− рівень розвитку мовлення та опорно-рухової системи [71].

Отже, адаптуючи зміст, методи, форми роботи з дітьми, що мають інтелектуальні порушення, до їхніх особливостей, педагоги значною мірою пристосовуються до їхнього дефектного розвитку. Зрозуміло, що це є необхідним. Проте, якщо постійно спрощувати інтелектуальні та практичні завдання, весь час надавати таким дітям всебічну допомогу, яка максимально полегшує їхню діяльність, усуває будь-які труднощі та перешкоди в її виконанні, вони так ніколи і не зможуть самостійно її виконувати, не зможуть, спираючись на власні сили, розуміти звернену до них мову, розібратися в інструкціях, завданнях, дорученнях, переносити засвоєні знання та навички в нові ситуації, змінювати набуті способи діяльності, якщо цього вимагають умови нових завдань, саморегулювати власні дії та поведінку.

Важливий аспект у співпраці з дітьми з порушеннями інтелекту відіграє корекційно-виховна робота. Вона повинна мати комплексний характер і охоплювати всі напрями впливів на різні ушкоджені сторони розвитку такої дитини – її пізнавальну діяльність (сприймання, мислення, пам’ять, уявлення), мовленнєві здібності, емоційно-вольову сферу, фізичний розвиток, поведінку в цілому, у якій виявляється система суб’єктивно-особистісних відносин до людей, колективу, праці, правових та моральних норм, до самої себе, яка зумовлена специфічними особливостями такої дитини та умовами її соціального виховання.

Під час корекційно-виховної роботи необхідно здійснювати як диференційований (який базується на врахуванні типологічних особливостей різних форм інтелектуальних порушень, різних ступенів дефектності пізнавальної діяльності), так й індивідуальний підходи, які пов’язані з глибиною інтелектуальної недорозвиненості конкретної дитини, рівнем її розумової та фізичної працездатності, особливостями емоцій, почуттів, волі, спрямованості особистості тощо.

А. Висоцька вважає, що найбільшого ефекту в корекційній роботі з дітьми, що мають порушення інтелекту можна досягти тоді, коли вона

орієнтована на розвиток їхніх вищих психічних функцій – насамперед логічного мислення, яке передбачає вміння встановлювати зв'язки між явищами реальної дійсності, доводити або спростовувати судження; довільної уваги, пам'яті, поведінки в цілому, яке базується на усвідомленні власних дій і вчинків, розумінні їх мотивів, самокеруванні ними; вищих емоцій та почуттів, тобто виховання соціально адекватних, посправжньому людських переживань морального, естетичного, інтелектуального характеру [12].

На думку І. Еременка, М. Кота, М. Супруна та інших, корекційна робота потребує органічного сполучення двох ліній педагогічного впливу на особистість дитини з інтелектуальними порушеннями. З одного боку, важлива спеціальна адаптація змісту, умов, способів впливу на учнів з урахуванням їхніх пізнавальних можливостей, які знижені, для того, щоб забезпечити розуміння, засвоєння, оволодіння ними тією різноманітною інформацією, яка адресована їхній свідомості. З цією метою в процесі загальноосвітнього та професійнотрудового навчання та виховання учнів з інтелектуальними порушеннями:

– спрощується структура інформаційного матеріалу, його вводять меншими порціями, забезпечують уповільнений темп його подання, повторюваність, багаторазові вправи на користування тими чи іншими знаннями та способами діяльності;

– обов'язково застосовується конкретна наочність, опора на предметно-практичну діяльність;

– надається допомога в диференціюванні зовнішньо схожих, але за своєю сутністю відмінних один від одного об'єктів, явищ, понять, оскільки діти з порушеннями інтелектуального розвитку на підставі чисто зовнішньої схожості схильні до їх уподібнення;

– різноманітні логічні зв'язки в інформації, яка вивчається, спеціально роз'яснюють, оформлюють у мовленні педагога відповідними сполучниками («тому що», «внаслідок цього», «незважаючи на це», «хоча» тощо);

– дуже обережно застосовуються метафоричні засоби;

– у багатьох випадках необхідна спеціальна, так звана, словникова робота, спрямована на додаткове (або випереджальне) викладання цілісного матеріалу, тлумачення нових слів, термінів, понять, висловів [29; 44; 77].

З цією метою В. Синьов пропонує дітям для виконання різноманітні види пізнавальних завдань, серед яких найкориснішими у корекційному плані є:

– на порівняння предметів, явищ, фактів, подій за схожістю та розбіжністю;

– на узагальнення низки однорідних явищ на підставі істотної схожості їхніх ознак;

– на конкретизацію узагальнених понять, правил, закономірностей;

– на встановлення причинно-наслідкових зв’язків між явищами та подіями;

– на доведення чи спростування;

– на критичну та самокритичну оцінку;

– на планування майбутньої діяльності як практичного, так і розумового характеру;

– на монологічне відтворення цілісної системи здобутих знань [68].

Завдання корекції порушення інтелектуального розвитку дітей потребують також спеціальної роботи, яка спрямована на компенсацію їхніх відчуттів та сприйняття, уваги, подолання пізнавальної індиферентності, виховання самостійності в розумовій роботі. Важливо забезпечити формування тих якостей, які дозволяють дитині правильно користуватися знаннями: об’єктивності, узагальненості та конкретності, усвідомленості, систематизованості та повноти, міцності, динамічності.

Більшість дітей з порушеннями інтелектуального розвитку потребують допомоги у виробленні навичок для повсякденного життя, роботи та поведінки в громаді. Вчителі та батьки можуть допомогти дитині формувати

такі навички як у школі, так і вдома. Серед таких навичок С. Миронова виділяла:

– спілкування з людьми;

– самообслуговування та навички особистої гігієни;

– основи здоров'я та безпеки;

– побутові навички (прибирання, приготування їжі);

– соціальні навички (норми поведінки, уміння вести діалог, взаємодія з іншими);

– читання, письмо, елементарне рахування;

– трудові (професійні) навички (по досягненні відповідного віку) [57].

Аналіз опрацьованих наукових джерел, дав змогу дійти до висновку, що корекційна робота з дітьми з інтелектуальними порушеннями, не вичерпується корекцією інтелектуальних порушень, а повинна охоплювати різні сфери психофізичного розвитку особистості. На нашу думку, в роботі з цією категорією дітей педагог повинен:

– забезпечувати послідовність, максимальну чіткість та єдність педагогічних вимог до дітей;

– частіше використовувати позитивні підкріплення щодо найменших позитивних вчинків та успіхів дітей, застосовувати так звані авансовані заохочення, всіляко пробуджувати у них позитивні емоції;

– навчати дітей самоконтролю поведінки, залучати їх до порівнянь, оцінок, причинних обгрунтувань актів поведінки;

– домагатися повного усвідомлення дітьми заохочень і покарань, які до них застосовуються, не зловживати покараннями, дбати про їх справедливість та обґрунтованість;

– послідовно підвищувати вимоги до поведінки дітей;

– будувати виховний процес на конкретних позитивних прикладах, вказувати на зразки для наслідування, допомагати дітям осмислювати та узагальнювати позитивні форми поведінки, які вони спостерігають або проявляють;

– забезпечувати кожній дитині посильне доручення, враховуючи її індивідуальні здібності, інтереси, захоплення, докладно роз'яснювати вимоги до його виконання, надавати допомогу та здійснювати контроль за виконанням доручень;

– зберігати та розвивати почуття власної гідності дитини, захищати її від насміхань та принижень з боку інших;

– особливу увагу необхідно приділяти дітям з низьким соціальним статусом у системі міжособистісних стосунків групи, класу, реалізувати всі можливості для покращання їх особистого благополуччя серед інших, зокрема за рахунок опори на наявні вміння, поєднання «ізольованої» дитини спільним дорученням з тією, в якої високий статус у колективі; посилити свій особистий емоційний контакт з дитиною, статус якої поганий;

– забезпечувати високий емоційно-позитивний фон виховним заходам;

– враховувати, що зниження результатів навчально-виховної діяльності можуть бути пов'язані не з її небажанням добре себе поводити чи працювати, а з особливостями розвитку, тому необхідно підтримувати постійний контакт з лікарем-психоневрологом, особливо у випадках помітного погіршення поведінки, підвищеного збудження або, навпаки, загальмування, замкнення в собі, невротичних реакцій тощо;

– запобігати конфліктам між дітьми, а в разі їх виникнення сприяти швидкому та позитивному їх розв'язанню, навчати правильної поведінки в конфліктних ситуаціях, прогнозування наслідків нестриманості тощо.

Таким чином, сучасна прогресивна корекційна педагогіка, оцінюючи перспективи розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями та їх соціально-особистісну реабілітацію, твердо базується на позиціях реального оптимізму. Під впливом спеціальної цілеспрямованої корекційної роботи вже з дошкільного віку досягають помітних позитивних зрушень у психічному та фізичному розвитку, що покращує їхню поведінку, різні види діяльності, полегшує наступне оволодіння програмним матеріалом у спеціальній школі чи інклюзивному класі.

Корекційно орієнтоване навчання та виховання таких дітей дають їм змогу оволодіти певною трудовою спеціальністю, у них формуються розумові здібності, які дозволяють самостійно орієнтуватися в явищах навколишньої дійсності, виховуються досить стійкі риси особистості, що зумовлюють таке ставлення до людей, колективу, праці, морально-естетичних норм, яке відповідає ціннісним орієнтаціям суспільства.

1.3. Особливості психофізичного розвитку дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку.

Загальною ознакою для всіх дітей з важкими порушеннями інтелекту є переважне недорозвинення складних форм вищої нервової діяльності, головним чином таких функцій мислення, як абстрагування (здатність до уявного виділення з усіх ознак, властивостей, зв'язків конкретного предмета саме тих, які є основними, найзагальнішими, відокремлення їх від інших) та узагальнення (здатність до уявного об'єднання загальних властивостей предметів та явищ).

З цим головним психологічним симптомом осіб з важкими порушеннями інтелекту, фізіологічною основою якого є значне порушення динаміки нервових процесів у дифузно ушкодженій корі головного мозку, пов'язані й інші недоліки пізнавальної діяльності – неточність, уповільненість сприймання, недорозвиненість різних функцій мовлення, порушення довільної уваги, пам'яті (як механічної, так і логічної та довільної). Все це зумовлює характерне для дітей з важкими порушеннями інтелекту значне порушення здатності до розуміння та засвоєння інформації. Найбільші труднощі виникають у них під час передачі інформації у словесній формі, а також в тих випадках, коли треба зробити відносно самостійні висновки, встановити зв'язки між окремими об'єктами та явищами.

Т. Ісаєва вважає, що загальна недорозвиненість пізнавальної діяльності в різних категорій дітей з важкими порушеннями інтелекту може поєднуватись із порушенням працездатності, цілеспрямованості розумової та практичної діяльності, своєрідністю поведінки. Деяким дітям притаманна патологічна збудливість, імпульсивність; іншим, навпаки, – надмірна загальмованість, інертність, в'ялість. Ці відмінності спричинені неврівноваженістю нервових процесів збудження та гальмування, патологічним переважанням одного над іншим [37].

На думку А. Маллєра і Г. Цикото, для всіх дітей з важкими порушеннями інтелекту характерна певна недорозвиненість емоційно-вольової сфери, якостей особистості: бідність емоційних переживань (особливо складних вищих, наприклад естетичного змісту), слабкість вольових зусиль, зниження критичності та самокритичності, самостійності. Здебільшого ці недоліки є вторинними відхиленнями в розвитку, але окремі з них можуть бути спричинені безпосередньо додатковими локальними ураженнями в тих чи інших кіркових та підкіркових зонах головного мозку. Так, поєднання дифузного ураження кори з підкірковими призводить до таких важких порушеннями інтелекту, за яких загальна інтелектуальна недорозвиненість ускладнюється психопатичними виявами в поведінці: грубістю, нестриманістю, розгальмованістю потягів, неспроможністю контролювати власну поведінку. А якщо на фоні дифузного ураження кори головного мозку переважно недорозвинені її лобні долі, спостерігається своєрідна картина розвитку з особливо яскравими порушеннями якостей особистості: нестійкістю мотивів поведінки, різким зниженням критичності та самокритичності. Ураження лобних долей мозку зумовлює й своєрідні грубі порушення моторної сфери – діти дуже незграбні, у них дуже утруднене виконання рухів довільно та за інструкцією. Ті або інші порушення моторики та загального фізичного розвитку характерні для більшості дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку [52].

На підставі якісного аналізу своєрідності психофізичного розвитку М. Певзнер розробила чітку, класифікацію осіб з порушеннями інтелектуального розвитку (в тому числі й з діагнозом F 72 (важка розумова відсталість). За цією класифікацією розрізнюють чотири групи осіб:

1. Основна, неускладнена, яка характеризується дифузним, але відносно поверховим ураженням кори півкуль головного мозку, що призводить до недорозвиненості всієї пізнавальної діяльності; при цьому не спостерігається значних додаткових порушень у діяльності органів чуття, в емоційній, вольовій, моторній, мовній сферах, немає патологічної неврівноваженості процесів збудження та гальмування.

2. Поєднання недорозвиненості пізнавальної діяльності з вираженими нейродинамічними розладами:

а) з патологічним переважанням збудження над гальмуванням, коли в корекційній роботі особливу увагу слід приділити формуванню в дитини вміння зосереджуватись на завданні, довільно гальмувати свої імпульсивні дії, діяти цілеспрямовано і планомірно, спочатку разом з учителем, а надалі – на основі зразка, самоінструкцій тощо;

б) з патологічним переважанням гальмування над збудженням. Такі діти виявляють млявість, уповільненість у різних видах діяльності та поведінці в цілому, тому їх слід постійно активізувати ззовні, враховуючи також, що темп їхніх дій не збігається з темпом роботи класу чи групи.

3. Поєднання загальної недорозвиненості складних форм пізнавальної діяльності з додатковими порушеннями мовленнєвого розвитку (як моторної, так і сенсорної його сфер) або просторового сприймання (що зумовлює, зокрема, значні додаткові утруднення в засвоєнні арифметичного матеріалу, навіть найпростіших лічильних операцій, числових уявлень). У таких випадках слід індивідуалізувати та диференціювати вимоги шкільних програм щодо засвоєння навчального матеріалу з мови або математики та деяких інших предметів, наприклад географії в старших класах. Необхідно

також вести з такими дітьми додаткову спеціальну корекційну роботу, зокрема логопедичну.

4. Поєднання загальної недорозвиненості складних форм пізнавальної діяльності з порушеннями особистості в цілому. Це спостерігається за наявності в дитини з важкими порушеннями інтелекту локальних ушкоджень лобних долей головного мозку, що, крім різкої зміни в системі потреб та мотивів, негативно відбивається на розвиткові моторики. Є також важкі порушення інтелекту з явно вираженими психопатичними формами поведінки, патогенетичною основою чого є локальні порушення підкірки [14; 61].

У дітей з неускладненою формою порушень інтелекту, у тому числі й у важкій формі, в яких найбільш порушеними виявляються складні форми пізнавальної діяльності, пов'язані, зокрема, з узагальненням та абстрагуванням, встановленням причинно-наслідкових зв'язків, недостатньо розвиненими є усі пізнавальні функції. Мислення таких дітей характеризується конкретністю, ситуативністю, інертністю. Словниковий запас збіднений та неточний, у ньому переважають конкретні іменники, особові та вказівні займенники, дієслова і рідко трапляються абстрактні та узагальнювальні терміни, прикметники, прислівники; речення прості, непоширені, аграматичні. Порушеним є розуміння зверненого мовлення: діти важко сприймають складні граматичні конструкції, зокрема, просторові та часові відношення, а також складнопідрядні речення; погано розуміють переносне значення слів, порівняння, метафори.

У них мимовільна увага є нестійкою і переважає над довільною, ускладнені переключення та розподіл уваги. Сповільненим є процес запам'ятовування, а забування, навпаки, прискореним; обсяг пам'яті звужений. Спостерігається схильність до формального засвоєння матеріалу без належного осмислення. Продуктивність як довільного, так і мимовільного запам'ятовування виявляється однаково низькою. Ускладненим

є довільне відтворення заученого матеріалу, тобто переважає мимовільне відтворення – пригадування.

Слід зазначити, що у дітей неускладненої форми грубих змін коркової нейродинаміки немає. Діяльність окремих органів відчуттів у них не порушена, оптичний аналіз та синтез є збереженим. Вони правильно впізнають показані їм реальні предмети та інші зображення. У них немає також порушень слуху, виразних порушень у руховій сфері.

Первинно емоційна сфера при неускладнених формах є збереженою. Такі діти засмучуються через погану оцінку й радіють хорошій, здатні певною мірою оцінити виконану ними роботу і виявляють при цьому елементи критичного ставлення до її результатів. Вони поводяться адекватно до ситуації: у товаристві дорослих соромляться, є чемними й попередливими, з дітьми почувають себе невимушено. У них є прив'язаність до рідних, педагогів, товаришів. При виконанні доступних завдань характеризуються цілеспрямованістю, емоційною адекватністю та врівноваженістю, наявністю виразного прагнення виконувати усі вказівки вчителя. Тому в умовах спеціальної школи такі діти демонструють хорошу динаміку розвитку.

Разом з тим недорозвиток пізнавальної сфери зумовлює незрілість емоційно-вольової сфери вторинного характеру, призводить до деяких особливостей поведінки. Працьовиті, старанні, учні з неускладненою формою розумової відсталості часто не можуть знайти вихід із незрозумілої ситуації. Усі вказівки педагога вони розуміють буквально, і у випадках, коли ситуація ускладнюється, потребує додаткового аналізу, стає для них незрозумілою, їхня поведінка може бути неадекватною. Може спостерігатися також імпульсивність поведінки, слабкість вольової регуляції, невміння долати перешкоди, докладати зусилля. Емоційні переживання є безпосередніми, недиференційованими, лабільними, недостатньо усвідомленими і керованими.

Порушення динаміки нервових процесів може виявлятись або у слабкості процесів збудження та гальмування, або у переважанні одного з

них. У цих випадках до недорозвитку пізнавальних можливостей додаються дефекти у діяльності та поведінці.

Нейродинамічні розлади позначаються насамперед на організаційному боці діяльності, оскільки в дітей з таким діагнозом спостерігається швидка втомлюваність та порушення цілеспрямованості, що робить процес навчання неможливим.

Для дітей з важкими порушеннями інтелекту, ускладнених порушеннями динаміки нервових процесів, винятково важливим є впровадження охоронного режиму, який полягає у дозуванні навантаження відповідно до індивідуальних особливостей темпів роботи та швидкості наростання втоми; чергуванні розумової та фізичної праці, простих і складних завдань; створенні умов для додаткового відпочинку у вигляді прогулянок на свіжому повітрі, денного сну або релаксації. Доцільним є також використання системи загартовування організму, яке слід здійснювати під наглядом лікаря.

Діти з важкою розумовою відсталістю, в яких ускладнене переважання збудження над гальмуванням, крім інтелектуальної недостатності мають проблеми з організацією власної поведінки. У таких дітей вже з самого раннього віку спостерігаються капризність, розлади сну.

Л. Шипіцина вважає, що в дошкільному віці їм притаманна низка специфічних рис: загальна розгальмованість, невміння зосередитися, схильність до відволікання, підвищена загальна збудливість, невміння гратися з дітьми. У шкільному віці поряд з недорозвитком пізнавальної діяльності вони починають проявляти порушення поведінки і значне зниження працездатності. Моторика цих дітей характеризується не лише загальними рисами недорозвитку, а й наявністю зайвих рухів. В усіх рухах спостерігається схильність до прискорення темпу. Для моторики при збудливій формі осіб з важкими порушеннями інтелекту характерними є розгальмованість, поспішність, порушення послідовності рухів. Такі діти

імпульсивно реагують на все, що відбувається навколо. Їхня поведінка може раптово змінюватись залежно від зміни обстановки.

Розгальмованість визначає особливості сприймання: не приділивши достатньо часу для вивчення об'єкта, учні можуть неправильно впізнавати його, сплутувати предмети, подібні за якоюсь однією ознакою. Наприклад, дитина називає велосипедом зображення окулярів, тарілку, намальовану догори дном, – капелюхом тощо. Таке помилкове сприймання через недостатню зосередженість називається псевдооптичною агнозією [81].

На думку Л. Баряєвої, О. Логінової, Л. Лопатіної, увага в таких осіб мимовільна і дуже нестійка. Вони не можуть зосередитися на уроці, часто відволікаються на сторонні подразники, заважають працювати іншим учням, допускають величезну кількість помилок через неуважність. Усі психічні процеси розгальмованих дітей дещо прискорені. Вони швидко запам'ятовують, але так само швидко і забувають. Можуть говорити, ковтаючи закінчення, пропускаючи окремі слова, втрачаючи думку. Якщо вміють читати – «перестрибують» через рядок.

Слабкість гальмування, яка поєднується з високою виснажливістю нервової системи, зумовлює характерну для таких учнів імпульсивність поведінки, нестриманість, нетерплячість, вередливість і водночас швидку втомлюваність. Наростання втоми викликає парадоксальну реакцію посилення процесу збудження: дитина починає капризувати, плакати, сердитись, кричати, стає дратівливою.

У дітей із переважанням збудження спостерігаються значні труднощі у формуванні внутрішнього гальмування, яке лежить в основі здатності до довільної регуляції поведінки. Грубо порушеною виявляється у них цілеспрямованість діяльності. Такі учні довго не можуть приступити до виконання завдання – крутяться, гублять необхідні знаряддя, займаються сторонніми справами, а далі «з місця» включаються в роботу без необхідної орієнтації в умовах. Ці діти часто не вислуховують інструкції до кінця, виконуючи завдання, відволікаються на сторонні асоціації, втрачають мету,

не доводять розпочату справу до кінця, переключаючись на інші стимули. Через неорганізованість вони часто не справляються з доступними для них завданнями, і тому іноді складають враження дітей з більш глибоким порушенням інтелекту.

Разом з тим, за умови спеціальної організації поведінки, повторення інструкції, звуження обсягу завдання вони можуть його розв'язати [2].

Розглянемо психофізичний ровиток дітей з важкими порушеннями інтелекту, яке виникає на більш пізньому етапі розвитку дитини внаслідок перенесеного захворювання центральної нервової системи після трьох років або плинного захворювання мозку, що розпочалося у дошкільному, молодшому шкільному чи підлітковому віці.

Це набуте важке інтелектуальне порушення (деменція) (після 3-х років), яке характеризується розпадом сформованих інтелектуальних і психічних функцій, при якому має місце набутий інтелектуальний дефект. В людини був період нормального (інтелектуального) розвитку, унаслідок цього може спостерігатися невідповідність між запасом знань і вкрай обмеженими можливостями їх реалізації [67].

Б. Пузанов вважає, що набуте важке порушення інтелектуального розвитку може бути непрогредієнтним, внаслідок травматичних пошкоджень головного мозку, менінгітів, енцефалітів. Проте є і такі діти з набутими важкими порушеннями інтелекту, які страждають на плинні захворювання головного мозку. До прогредієнтних форм відносяться: епілептична; шизофренічна; ревматична; сифіліс головного мозку.

Нервова система дитини з ревматизмом головного мозку дуже виснажлива і чутлива. Наслідком цього є швидка втомлюваність, занижена самооцінка, високий рівень тривожності. Такі діти стараються виконувати усі вимоги вчителя, проте у них не завжди це виходить. Їхні інтелектуальні можливості є дуже обмеженими. Спостерігається слабкість уваги, пам’яті, несформованість операцій мислення. До того ж у зв’язку з нездатністю до

більш-менш тривалого розумового напруження, темпи розвитку та засвоєння знань виявляються дуже повільними [67].

На думку О. Мастюкової, все частіше зустрічаються діти зі спадково зумовленими хворобами, такими як епілепсія та шизофренія. Слід зазначити, що спадково передається не сама по собі хвороба, а лише ризик захворювання, підвищена готовність до приступів, яка може реалізуватися під впливом зовнішніх несприятливих чинників. Епілепсія та шизофренія не обов'язково супроводжуються важкою інтелектуальною неповноцінністю. Все залежить від часу вияву перших симптомів та від темпів розвитку хвороби, частоти і тривалості рецидивів. Якщо хвороба виявилась у пізньому віці та її загострення бувають не часто, то пізнавальна сфера залишається неушкодженою. Разом з тим, бувають випадки, коли через ранній вияв хвороби і часті приступи інтелектуальна деградація відбувається настільки швидко, що вже в молодшому шкільному віці дитина неспроможна вчитися навіть за програмою спеціальної школи.

Епілептично набуте важке порушеннями інтелекту виникає через епілептичні приступи, які негативно позначаються на функціонуванні кори головного мозку. Слід зазначити, що не всякий судомний приступ є ознакою епілепсії. Судомні приступи можуть бути зумовленні різними причинами: нестачею кальцію, незадовільним кровопостачанням кори головного мозку, фізичними травмами, пухлинами мозку тощо.

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

Виразна інертність, застиглість нервових процесів зумовлюють значні труднощі переключення з однієї дії чи операції на іншу та схильність до зациклювання, застрягання. Темпи розумової та практичної діяльності дітей з

епілептичними важкими порушеннями інтелекту надмірно сповільнені. Вони повільно рухаються, їдять, одягаються, читають, пишуть, рахують, ретельно й охайно виконуючи завдання. При цьому вони не можуть припинити не завершений вид роботи для того, щоб перейти до іншого. У їх діяльності часто спостерігаються стереотипії, персеверації – багаторазове повторення того самого елемента і неможливість перейти до наступного. Складним та виснажливим для них є і процес запам'ятовування. Мовлення характеризується бідністю, їм важко підбирати потрібні слова, тому в їхньому мовленні багато додаткових слів таких, як «ну», «це». Таким дітям важко здійснювати розумові операції порівняння, абстрагування та узагальнення через те, що вони фіксуються на неістотних деталях, не виокремлюючи головного. Наприклад, вони стверджують, що чашка, ложка, виделка не можуть бути об'єднані одним словом, оскільки з кожним із цих предметів виконують різні дії.

Інертність позначається і на розвитку емоційної сфери дітей з епілепсією. У них переважає дисфоричний – пригнічений настрій, їм властива злопам'ятність, ревнивість, педантичність, підозріливість. Для них характерні періодичні зміни настрою, капризність, роздратованість, невдоволеність, нічні жахи. Іноді такі учні зациклюються на негативних переживаннях і таким чином підвищують їхню інтенсивність аж до афектації та агресивності. Ці діти не забувають щонайменших образ і шукають приводу, щоб на них відреагувати. Ще однією рисою є схильність до улесливості, запобігання [56].

Інша картина психічного розвитку спостерігається при сифілісі головного мозку. Якщо жінка, яка виношує дитину, хвора на сифіліс, це може вплинути на розвиток нервової системи плоду по-різному: або пошкодити її, – така дитина народжується з недорозвиненою корою головного мозку і має порушення інтелекту, або заразити її сифілісом, і тоді виникає плинна хвороба – ювенільний прогресуючий параліч. Латентний період цієї хвороби становить 9-12 років. Це означає, що до цього віку дитина розвивається

нормально, а далі виникають перші ознаки захворювання. Знижується розумова працездатність, наростає виснажливість нервової системи, погіршується успішність у навчанні, з'являються розлади пам'яті, уваги, а згодом і мислення. Порушується критичність мислення, через що учень не помічає тих змін, що відбуваються у його інтелектуальній діяльності, і вважає причиною своїх невдач упереджене ставлення до нього педагогів.

Далі дитина стає дратівливою, конфліктною, агресивною, розвивається психопатичність. Хвороба позначається і на фізичних можливостях: дитина втрачає вагу, худне. Якщо вчасно не розпочати лікування, то дитину чекає параліч і смерть. Першим, хто може помітити регрес у психічному розвитку дитини і привернути увагу до цього лікарів, є вчитель.

Шизофренія, як причина важкої розумової відсталості – це інтелектуальна деградація, яка виникає під впливом однойменної спадкової психічної хвороби. Форми вияву цієї хвороби є дуже різноманітними. Найбільш загальний аналіз її симптомів дає змогу поділити їх на дві групи – прогресивні та негативні. Прогресивні симптоми виявляються у період загострення у вигляді марень, галюцинацій, нав'язливих думок та дій і зумовлюють грубі порушення поведінки. У період ремісії виявляються негативні симптоми, до яких належать: розщеплення мислення, аутичність, емоційна холодність.

Розщеплення мислення означає розрив у розвитку практичного та абстрактного інтелекту. У дітей з підвищеною небезпекою захворювання шизофренією дуже рано розвивається мовлення, з'являється інтерес до слова як такого, безвідносно до його значення. На фоні інтенсивного формування лексики та граматики спостерігається, з одного боку, зростання здібностей до абстрагування, оперування знаками, а з іншого – відставання у генезисі та порушення практичного інтелекту, наочно-дієвого та наочно-образного мислення. Абстрагування часто здійснюється на основі виділення неістотних ознак предмета.

При цьому мислення дитини виявляється відірваним від реальності. Наприклад, вона може легко здійснювати арифметичні операції з багатоцифровими числами і не розв'язати елементарної задачі, не скласти картинку, розрізану на дві частини. Психічний стан дитини з шизофренічним важким порушеннями інтелекту, зокрема її пізнавальна активність та продуктивність є дуже нестабільними. В один період такий учень видається адекватним і навіть цілком розумним, а в інший – повністю дезадаптованим; то він несподівано легко розв'язує складну задачу, то не може справитися з дуже простим завданням [56].

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

Дисгармонія в розвитку вербального та практичного інтелекту породжує парадоксальність розвитку інших пізнавальних функцій. У дітей з шизофренією може спостерігатися феноменальна пам'ять, здатність виділяти незвичні, нетрадиційні ознаки в предметах та явищах навколишнього середовища, химерність мовлення – довільна маніпуляція голосовими характеристиками (інтонацією, темпом, гучністю), термінами, граматичними конструкціями.

На формування характеру таких осіб впливає аутичність – відчуженість від зовнішнього світу, коли дитина живе у власних фантазіях, які для неї стають реальнішими, ніж життя. Особистісну сферу таких осіб з важкими порушеннями інтелекту визначає схильність до резонерства, манірності, фантазування; прагнення до усамітнення, іноді – уникнення ситуацій спілкування і страх міжособистісних контактів. Емоційна холодність, як третій негативний симптом при шизофренії, означає несформованість таких емоційних якостей, як співпереживання, співчуття, а також наявність агресії, спрямованої як на інших, так і на себе.

Таким чином, психофізичний розвиток дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку складається з особливостей пізнавальних,

психопатологічних, неврологічних і соматичних симптомів. У осіб такої категорії відзначається значне порушення динаміки нервових процесів та пізнавальної діяльності – неточність, уповільненість сприймання, недорозвиненість різних функцій мовлення, порушення довільної уваги, пам'яті. Їм складно усвідомлювати та засвоювати інформацію, особливо в словесній формі, а також в тих випадках, коли треба зробити відносно самостійні висновки, встановити зв'язки між окремими об'єктами та явищами.

Висновок до розділу 1

Перший розділ магістерського дослідження присвячений теоретичним основам корекції розвитку дітей з важким порушенням інтелектуального розвитку. Узагальнивши психолого-педагогічні джерела ми прийшли до наступних висновків:

1) корекція – це система педагогічних, психологічних і медичних заходів, спрямованих на послаблення і (або) подолання порушень психофізичного розвитку дітей з порушеннями інтелекту у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості.

У спеціальних закладах для осіб з порушеннями інтелектуального розвитку здійснюється педагогічний процес корекційної спрямованості, проводиться робота з визначення особливостей психофізичного розвитку дітей, прогнозу можливостей їх реабілітації, пристосування освітнього матеріалу, способів навчального та виховного впливу до специфіки інтелектуальних можливостей вихованців;

2) при порушеннях інтелектуального розвитку в дітей спостерінається слабка пізнавальна діяльність, сповільнене навчання, низький рівень опанування суспільного досвіду, порушення розвитку емоційно-вольової сфери та всіх пізнавальних процесів (сприймання, пам’ять, уява, мислення,

мовлення, увага), які протікають та формуються уповільнено, у більш пізні терміни та мають певні особливості;

3) типовими рисами особистості дітей з важкими порушенням інтелекту є відсутність спонукань або хаотичне прагнення до всіх оточуючих подразників, що привертають увагу, тенденція до наслідування та відтворення старих завчених штампів. Емоційні реакції є одноманітними, задубілими та недиференційованими.

Діти з важким ступенем порушення інтелекту здатні до часткового оволодіння мовленням, засвоєння елементарних навичок самообслуговування, спроможні засвоювати деякі елементарні навички практичної та розумової діяльності, оволодіти окремими нескладними (механічними) видами фізичної праці та спортивних вправ. У них грубо недорозвинені тонкі диференційовані рухи рук і пальців. Рухи дітей сповільнені та незграбні. Моторна недостатність має місце у 90-100% випадків. У багатьох спостерігаються порушення розвитку скелету, черепу, кінцівок, шкірних покровів і внутрішніх органів.

РОЗДІЛ 2.
ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ВАЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

2.1. Критерії та рівні психофізичного розвитку дітей з важкими порушеннями інтелекту

Дослідження стану сформованості психофізичного розвитку дітей з важкими порушеннями інтелекту на констатувальному етапі нашої магістерської роботи були організвані відповідно до найбільш важливих корекційно-розвиткових завдань спеціальної педагогіки, а саме:

– розвитку в дітей моторно рухової сфери, рухових і силових якостей;

– використання компенсаторних функцій збережених аналізаторів;

– розвитку просторових уявлень, просторового мислення, навичок орієнтування в просторі;

– розвитку довільної уваги, довготривалої рухової пам’яті;

– збагачення словникового запасу відповідною термінологією, формування умінь адекватно користуватися нею під час спілкування;

– розвитку вмінь правильно сприймати (на візуально-слуховій основі) словесні інструкції та команди вчителя, діяти адекватно їх змісту;

– засвоєння знань про способи підтримки власної працездатності під час занять фізичною культурою, навчання вихованців самостійно застосовувати, користуватися ними.

Констатувальний експеримент з визначення стану сформованості психофізичного розвитку дітей з важкими порушеннями інтелекту, нами було проведено протягом жовтня 2019 року. У ньому взяло участь 13 вихованців з порушеннями інтелекту середньої та старшої вікової групи Ніжинського дитячого будинку-інтернату Чернігівської області. Це були

хлопчики, які навчалися за спеціальною програмою корекційно-розвиткових занять з фізичного виховання з дітьми, що мають інтелектуальні порушення,. Більшість вихованців мали діагноз F-71 (помірна розумова відсталість) та F-72 (важка розумова відсталість).

За роками народження контингент дітей не був однорідним, різниця у віці досягала 5-9 років, зокрема були вихованці 2002, 2003, 2004, 2006, 2008 і 2011 років народження.

Додаткова інформація про групу та дітей отримувалася у бесідах з вчителями-реабілітологами, вихователями, лікарями шляхом вивчення документації: журналів, листів здоров'я, особових справ тощо.

Для визначення рівня підготовки вихованців нами було розроблено систему діагностичних завдань.

Для об'єктивного визначення у дітей рівня психофізичного розвитку необхідно використовувати відповідні критерії. Досліджуючи цю проблему, ми вважаємо, ктреріями повинні бути:

– прийняття дитиною завдання;

– правильність виконання завдань;

– самостійність виконання завдання;

– прийняття допомоги дитиною від педагога.

Важливим компонентом нашого констатувального дослідження є визначення рівнів психофізичного розвитку дітей з важкими порушенями інтелекту. Нами було визначено такі рівні:

I – початків;

II – середній;

III – достатній;

IV – високий.

Вважаємо за необхідне більш детально зупинитися на якісній характеристиці рівнів психофізичного розвитку дітей з важкими порушенями інтелекту.

І рівень – початковий. Дитина має фрагментарні знання на елементарному рівні засвоєння, які не застосовує в практичній діяльності. Конкретні рухові завдання, незважаючи на багаторазові детальні пояснення вчителя, не розуміє чи розуміє частково. Зі значною допомогою вчителя фрагментарно, неточно виконує окремі елементи заданих фізичних вправ. Потребує постійної значної допомоги (як у передбачених, так і у непередбачених корекційно-виховною програмою випадках), постійного контролю, постійного стимулювання діяльності з боку вчителя під час проведення заняття. Потребує постійної значної допомоги в підготовці до заняття та у дотриманні санітарно-гігієнічних норм і техніки безпеки. Ставлення до навчання байдуже.

ІІ рівень – середній. Дитина відтворює половину обсягу корекційного матеріалу (з допомогою педагога). Має фрагментарні знання на елементарному рівні засвоєння, які не застосовує в практичній діяльності. Не здатна застосовувати знання в аналогічних умовах. Конкретні рухові завдання заняття, незважаючи на неодноразові пояснення вчителя, розуміє частково, виокремити головне та другорядне не може. Здатна зі значною допомогою педагога виконувати окремі елементарні фізичні вправи, елементи рухових дій, окремі елементарні завдання заняття. Відтворює до половини обсягу навчального матеріалу (за допомогою педагога). Потребує постійної, часто значної допомоги (і у непередбачених корекційно-виховною програмою випадках), постійного контролю, допомоги та стимулювання ігрової та навчальної діяльності вчителем. Ставлення до навчання байдуже, епізодично слабковиражене позитивне, споглядальне.

ІІІ рівень – достатній. Дитина відтворює більшу частину обсягу корекційного матеріалу (за допомогою педагога). Має фрагментарні знання на елементарному рівні засвоєння, деякі з них періодично, зі значною допомогою педагога, застосовує в практичній діяльності. Здатна іноді застосувати знання в аналогічних умовах зі значною допомогою педагога. Конкретні рухові завдання заняття, незважаючи на неодноразові пояснення

вчителя, розуміє частково чи не повністю, виокремити головне не може. Здатна за допомогою педагога виконати окремі елементарні фізичні вправи, елементарні завдання. Періодично потребує допомоги в окремих не передбачених навчально-виховною програмою випадках, потребує постійного контролю та постійного стимулювання діяльності вчителем. Ставлення до навчання байдуже, періодично слабковиражено позитивне, споглядальне, недостатньо дійове та стале.

IV рівень – високий. Дитина відтворює практично весь обсяг корекційного матеріалу (за незначної допомоги педагога). Має основні уявлення про предмети і явища, які вивчаються, працює на заняттях переважно самостійно, або за незначної допомоги вчителя. Здатна застосувати знання в аналогічних умовах за незначної допомоги педагога. Конкретні рухові завдання розуміє повністю або практично повністю, самостійно виокремлює головне. Самостійно виконує елементарні фізичні вправи, елементарні завдання. Рідко потребує допомоги, не потребує постійного контролю та не потребує постійного стимулювання діяльності вчителем. Ставлення до навчання позитивне. Дитина проявляє певну ініціативу. Розуміє звернене мовлення, комуні кує з педагогом та іншими учнями.

Варто зауважити, що визначеня рівня психофізичного розвитку дітей з важкими порушеннями інтелекту є складною процедурою, тому ми будемо це здійснювати на основі перевірки стану фізичного розвитку дітей, а також враховувати такі показники розвитку психічних процесів у осіб цієї категорії, як:

– здатність розуміти звернене мовлення;

– адекватне сприймання зауважень педагога та його рекомендації;

– можливості пам’яті на основі запам’ятовування фізичних вправ, правил спортивних ігор тощо;

– розвиток мисленнєвої діяльності (вміння спланувати й провести ранкову зарядку, спортивну гру, розминку на занятті з фізичного виховання);

– стан сформованості уявлення;

– розвиток загальної моторики.

Як бачимо, психофізичний розвиток є складним процесом, який характеризується певною послідовністю і нерівномірністю дозрівання окремих функцій, їх якісного перетворення на новому віковому етапі. При цьому кожна подальша стадія розвитку нерозривно пов'язана з попередньою. Відомо, що діти з важкими порушеннями інтелекту розвиваються за індивідуальною траєкторією.

Це пов'язано з особливостями функціонування їх центральної нервової системи, з різними впливами навколишнього середовища, а також з тим, наскільки своєчасно поставлено правильний діагноз і розпочата корекційна робота. Порушення психофізичного розвитку мають різну динаміку. Разом із стійкими відхиленнями в розвитку, обумовленими органічним ураженням мозку, спостерігається безліч так званих зворотних варіантів, які виникають при важкій мозковій дисфункції, соматичній ослабленості, педагогічній занедбаності, емоційній депривації. Ці відхилення можуть бути частково подолані за умови своєчасно проведеної корекційної роботи.

Констатувальне дослідження проводилося за трьома напрямками :

– розвиток психомоторних та координаційних здібностей;

– розвиток правильного локомоторного стереотипу та основних видів локомоцій дитини (ходьба, біг);

– визначення продуктивності та стійкості уваги.

Загальна кількість завдань – шість. Час на виконання завдань не обмежувався. При виникненні труднощів дітям надавалася допомога у вигляді додаткового словесного пояснення, повторення інструкції завдання, наочних прикладів. З дітьми, що допустили помилки, проводилася додаткова робота для виявлення причин помилок і труднощів.

Для прикладу наведемо завдання, які були нами підготовлені для констатувального експерименту. Зокрема, з розвитку психомоторних та координаційних здібностей дітям пропонувалося такі завдання:

1) тест М. Озерецького «Масова оцінка моторики у дітей і підлітків», що був спрямований на виявлення показників статичної і динамічної рівноваги, координації рухів, здатності до маніпуляції дрібними предметами, що відображає ручну швидкість, предметний і просторовий рівні організації рухів, швидкості рухової реакції (схоплювання лінійки, що падає) і складався з чотирьох завдань.

Перше завдання спрямоване на визначення статичної координації. Досліджувані перевірялися на спроможність стояти із заплющеними очима упродовж 15 с на правій нозі, далі на лівій, на носках.

Друге завдання спрямоване на визначення динамічної координації й співрозмірності рухів. Досліджувані перевірялися на здатність пересуватися стрибками на правій і лівій ногах.

Третє завдання спрямоване на визначення швидкості рухів. Досліджувані перевірялися на здатність вкласти 20 монет по одній копійці в коробку (час – 15 с).

Швидкість рухової реакції визначатиметься за допомогою «естафетного» тесту (хват падаючої лінійки). Зміст цього тесту такий: вихованець набуває вихідного положення – ноги на ширині плечей, руки зігнуті в ліктях і притиснуті до тулуба, пальці однієї руки стиснуті у кулак і вертикально утримують градуйовану в сантиметрах лінійку завдовжки 40-50 см. За сигналом швидко розтискав кисть і також швидко тією ж рукою захоплював лінійку. Менша різниця (см) між двома хватами свідчить про кращу рухову реакцію. Тест повторюється 2–3 рази. Враховуються середні значення показника.

Другим напрямком нашого констатувального дослідження було визначення локомоторного стереотипу та основних видів локомоцій дитини з порушеннями інтелекту. Вихованцям пропонувалося таке завдання, як «Човниковий» біг. Для цього використовувалося спеціальне обладнання, а саме – секундомір, що фіксує десяті частки секунди, рівна бігова доріжка завдовжки 9 метрів, обмежена двома паралельними лініями, за кожною

лінією – 2 півкола радіусом 50 сантиметрів з центром на лінії, 2 дерев'яних кубики (5х5 сантиметрів).

Опис проведення тестування. За командою «На старт!» учасник займає положення високого старту за стартовою лінією. За командою «Руш!» він пробігає 9 метрів до другої лінії, бере один з двох дерев'яних кубиків, що лежать у колі, повертається бігом назад і кладе його в стартове коло. Потім біжить за другим кубиком і, взявши його, повертається назад та кладе в стартове коло.

Результатом тестування є час від старту до моменту, коли учасник тестування поклав другий кубик у стартове коло. Результат учасника визначається за найкращою із двох спроб. Кубик слід класти в півколо, а не кидати. Якщо кубик кидається, спроба не зараховується. Бігова доріжка має бути рівною, не слизькою.

Третім напрямком констатувального дослідження було визначення продуктивності та стійкості уваги за допомогою тесту «кільця Ландольта» (Додаток А).

Дітей інструктували наступним чином: «Зараз ми з тобою пограємо у гру, яка має назву: «Будь уважним і працюй по – можливості скоріше». В цій грі ти будеш змагатися з іншими дітьми, потім ми подивимось, який результат ти отримав в змаганні з ними. Я думаю, що в тебе це вийде не гірше ніж у інших дітей». Після цієї інструкції дитині показують бланк з кільцями Ландольта і пояснюють, що він повинен уважно продивитись кільця по рядам, знайти серед них такі, в яких існує розрив, що розташований в тому ж самому місці, і закреслювати їх. Робота проводиться на протязі 5 хвилин. Через кожну хвилину експериментатор каже в голос «лінія», в цей момент дитина повинна поставити лінію в тому місці бланку з кільцями Ландольта, де його застала ця команда. Після того, як 5 хвилин пройшли, експериментатор дає команду «стоп». По цій команді дитина повинна зупинитись і в тому місці бланку, де застала її ця команда поставити подвійну вертикальну лінію. При обробці результатів експериментатор

виявляє кількість кілець за кожну хвилину роботи і за всі п’ять хвилин, на протязі яких продовжувався психодіагностичний експеримент. Також, виявляється кількість помилок, що були допущені дитиною в процесі роботи на кожній хвилині, і в цілому за п’ять хвилин.

Продуктивність і стійкість уваги дитини визначається за формулою: S = 0,5N – 2,8n, де S – показник продуктивності і стійкості уваги; N – кількість кілець, що продивилась дитина за хвилину (якщо за допомогою даної формули визначається загальний показник продуктивності і стійкості уваги за п’ять хвилин, то, звичайно, S, N і n будуть рівні числу кілець, числу помилок за п’ять хвилин, а знаменник цієї формули – 300). n- кількість помилок, що допустила дитина за цей же час. В процесі обробки результатів вираховують п’ять і один показник S, що відноситься до п’яти хвилин роботи, разом взятим.

Для чіткого усвідомлення рівня сформованості психофізичного розвитку у дітей означеної категорії ми співставили якісні характеристики компонентів діяльності школярів з їх кількісними показниками (балами).

Система оцінювання була сформована таким чином:

У 1 бал оцінювалося правильне і самостійне виконання завдань. Діти, які із задоволенням відгукувалися на запрошення дорослого, розуміли завдання з першого разу і виконували його правильно і самостійно. При виконанні завдання у дітей спостерігався стійкий інтерес. При отриманні нового завдання відмічалася цікавість. Як правило, після закінчення виконання діти виявляли готовність до продовження виконання інших завдань. За виконання завдань дітям цієї групи не була потрібна додаткова допомога у вигляді повторення інструкції, уточнюючих питань, емоційної підтримки тощо.

У 0,5 балів оцінювалися знання і дії вихованців, які допускали неточності. Ці діти часто перепитували експериментатора, відповідали не чітко. Діти виправляли свої помилки. Іноді, достатньо було повторення інструкції до завдання.Діти частіше відволікалися, ніж інші, тому їм була

потрібна емоційна підтримка з боку експериментатора: похвала, спонукання до продовження рухливості, посилення ігрової мотивації.

0,25 балів отримували діти, які виконували завдання з помилками. Виконували завдання, але виконували його невірно, погано орієнтувалися в ньому, при його виконанні допускали помилки, відмовлялися від допомоги експериментатора або допомога експериментатора не була ефективною. При виконанні завдання у дітей помітно наростало емоційне напруження. Про це свідчили ознаки рухового занепокоєння: притопування ногами, повороти у сторони, стереотипні рухи.

У 0 балів оцінювалися вміння вихованців, які не виконували завдання і не виявляли інтересу до них, відмовлялися від допомоги експериментатора. Невиконання багатьма дітьми з важкими порушеннями інтелектуального розвитку пояснювалося незнанням або небажанням виконувати завдання, навіть нерозумінням зверненої мови.

Відповідно, всього діагностичних завдань – 6. Якщо дитина всі 6 завдань виконала правильно, вона отримує 6 балів – 100 %, за правильно виконаних 5 завдань дитина торимувала 5 балів – 83,3 %, 4 бали – 66,6 %, 3 бали – 50 %, 2 бали – 33,3 %, 1 бал – 16, 6 %.

За умови виконання вихованцями від 75 % до 100 % завдань правильно, нами вважався рівень психофізичного розвитку – високим, від 50 % до 75 % – достатнім, від 25 % до 50 % – середнім, від 0 % до 25 % – початковим.

Таким чином, для проведення констатувального експерименту з вивчення стану сформованості психофізичного розвитку у дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку нами було визначено наступні критерії: прийняття дитиною завдання, правильність виконання завдань, самостійність виконання завдання та прийняття допомоги дитиною від учителя.

Розроблені діагностичні завдання та практичні вправи стосувалися найбільш важливих напрямків виявлення знань і практичних вмінь психофізичного розвитку, а саме: психомоторних та координаційних

здібностей, правильного локомоторного стереотипу та основних видів локомоцій дитини (ходьби, бігу), продуктивності та стійкості уваги.

Для диференціації сформованих психофізичних вмінь у дітей зазначеної категорії визначено відповідні рівні: початковий, середній, достатній, високий. Відповідна кількість балів, яка вказує на відсоток правильно виконаних завдань і практичних вправ визначатиме рівень сформованості психофізичного розвитку у дітей з важкими порушеннями інтелекту.

2.2. Стан психофізичного розвитку дітей з важкими інтелектуальними порушеннями на констатувальному етапі дослідження

У результаті констатувального дослідження стану сформованості психофізичного розвитку дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку за такими напрямками, як: розвиток психомоторних та координаційних здібностей, правильного локомоторного стереотипу та основних видів локомоцій дитини (ходьби, бігу), продуктивності та стійкості уваги, нами було з’ясовано, що за різними напрямками у дітей сформований різний рівень розвитку.

Зокрема, за таким напрямком психофізичного розвитку, як виявлення рівня розвитку психомоторних та координаційних здібностей, діти виконували комплексний тест М. Озерецького «Масова оцінка моторики у дітей і підлітків». Вихованці з важкими порушеннями інтелектуального розвитку показали наступні результати. При виконанні завдання 1 (спроможність стояти із заплющеними очима упродовж 15 с на правій нозі, далі на лівій, на носках), вихованці у багатьох випадках не розуміли завдання або потребували допомоги у закритті очей пов’язкою або ж знімали її відмовляючись від завдання.

Виконуючи завдання 2 (на здатність пересуватися стрибками на правій і лівій ногах), діти показали часткові вміння зі стрибків на правій і лівій ногах. Самостійно жоден з вихованців не зміг виконати завдання у повній мірі, бо на практиці вони їх не часто застосовують. Варто зауважити, що за допомогою вчителя, більша частина учасників експерименту змогли пересуватися стрибками на одній нозі.

Щодо завдання 3 (на здатність вкласти 20 монет по одній копійці в коробку (час – 15 с), то значна частина дітей змогли вкласти по одній копійці в коробку за певний час. На нашу думку, це пояснюється тим, що діти вже мають практичний досвід роботи з дрібним матеріалом на корекційних заняттях.

Характеризуючи результати завдання 4 (хват падаючої лінійки), необхідно відмітити, що значна кількість досліджуваних не виконала його у повному обсязі через не розуміння поставленої мети. Тільки після підказки вчителя (рівень підказок був різний) тільки деяка частина дітей правильно виконали це тестове завдання.

Аналіз результатів виконаних завдань з такого напрямку психофізичного розвитку, як розвиток моторних умінь та окремих компонентів моторики, свідчить про початковий та середній рівні сформованості зазначених вмінь дітей означеної категорії (Додаток Б).

Узагальнюючи показники результатів вихованців з кожного випробування за напрямком розвиток психомоторних та координаційних здібностей, нами було визначено, що на основі тесту М. Озерецького «Масова оцінка моторики у дітей і підлітків» у дітей з важкими порушеннями інтелекту найбільшим 53,8 % є відсоток дітей початкового рівня сформованості психомоторних здібностей та швидкості рухової реакції. Середній рівень – 23,1 % дітей, на достатньому рівні – 15,4 %, на високому рівні 7,7 % дітей (Рис.2.1).

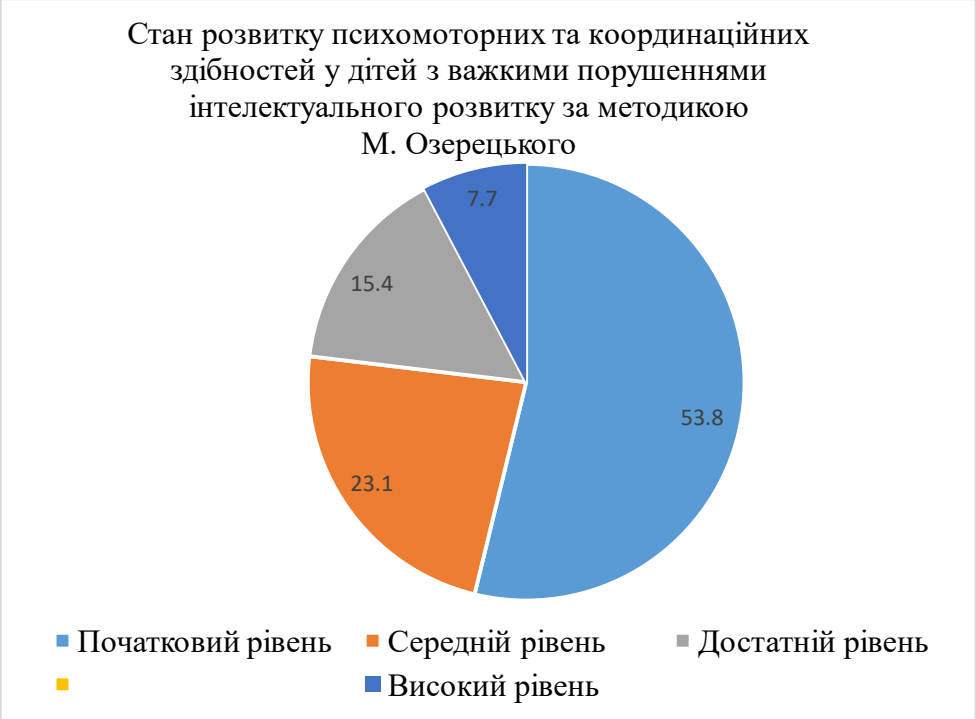


Рис. 2.1. Стан розвитку психомоторних та координаційних здібностей у дітей з важкими порушеннями інтелекту за методикою М. Озерецького на констатувальному етапі дослідження.

Аналізуючи результати констатувального експерименту за напрямком локомоторного стереотипу та основних видів локомоцій дитини з порушеннями інтелекту зазначимо, що виконуючи вправу «Човниковий біг» більшість вихованців розумілися на завданні, а деякі виконували його за допомогою вчителя, інші не розумілися на ньому та хаотично маніпулювали кубиками. Завдання передбачало перенесення дерев'яних кубиків за допомогою «човникового» бігу. Більша частина справилася з цією вправою, за різного рівня допомоги вчителя, бо, на нашу думку, діти часто залучаються до спортивних змагань та естафет з використанням такого бігу.

Результати практичних вмінь за таким напрямком, як визначення локомоторного стереотипу та основних видів локомоцій дитини з порушеннями інтелекту, що спрямований на виявлення здатності до оцінки просторово-часових та динамічних параметрів свідчить про переважно початковий і середній рівні сформованості вмінь дітей (Додаток Б.1).

Узагальнюючи показники результатів за напрямком визначення локомоторного стереотипу та основних видів локомоцій на основі завдання з «Човникового бігу», нами було визначено, що за згаданим напрямком найбільшим 38,5 % є відсоток дітей початкового рівня, найменшим 7,7 % є високого рівня, на середньому рівні – 23,1 % дітей, на достатньому – 30,7 % дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку (Рис.2.2).

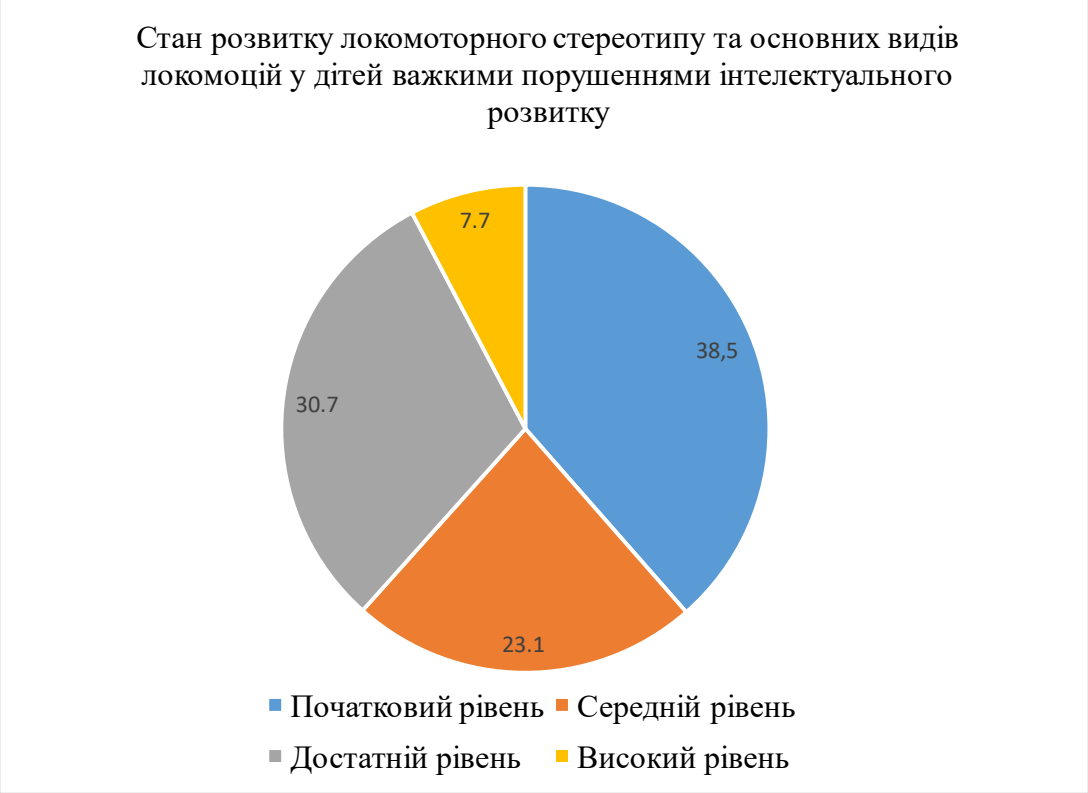


Рис. 2.2. Стан розвитку локомоторного стереотипу та основних видів локомоцій у дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку на констатувальному етапі дослідження.

Аналізуючи результати констатувального експерименту за напрямком «продуктивність та стійкість уваги» зазначимо, що виконуючи завдання хлопці з важкими порушеннями інтелектуального розвитку з великими проблемами знаходять серед кілець Ландольта розрив, що розташований в тому ж самому місці, і закреслюють їх. Це завдання для них виявилося складним, оскільки в більшості з них час довільної уваги короткотривалий.

Тому в більшості дітей під час практичного виконання вправи, спостерігалося нервування вихованців, посмикування, відмова, порушення послідовності закреслювання тощо.

Узагальнюючи загальну успішність розумової працездатності на основі коректурної проби кільця Ландольта (швидкість перегляду таблиці при 5-ти хвилинній тривалості завдання), можна стверджувати, що діти не спроможні були переглянути за відведений час максимум (200-250 знаків); мінімальна кількість знаків, яку переглядали хлопці, становила від 10 до 20 знаків. Тому, за напрямком визначення «продуктивність та стійкість уваги» в дітей з важкими порушеннями інтелекту, нами було визначено, що найбільший відсоток (84,6 %) дітей перебувають на початковому рівні, однаковий відсоток 7,7 % дітей перебувають на середньому та достатньому рівні, і 0 % на високому рівні довільної уваги.

Аналіз результатів практичних вмінь з такого напрямку, як «продуктивність та стійкість уваги» свідчить про переважно початковий рівень сформованості довільної уваги в означеної категорії осіб (Табл. 2.3).

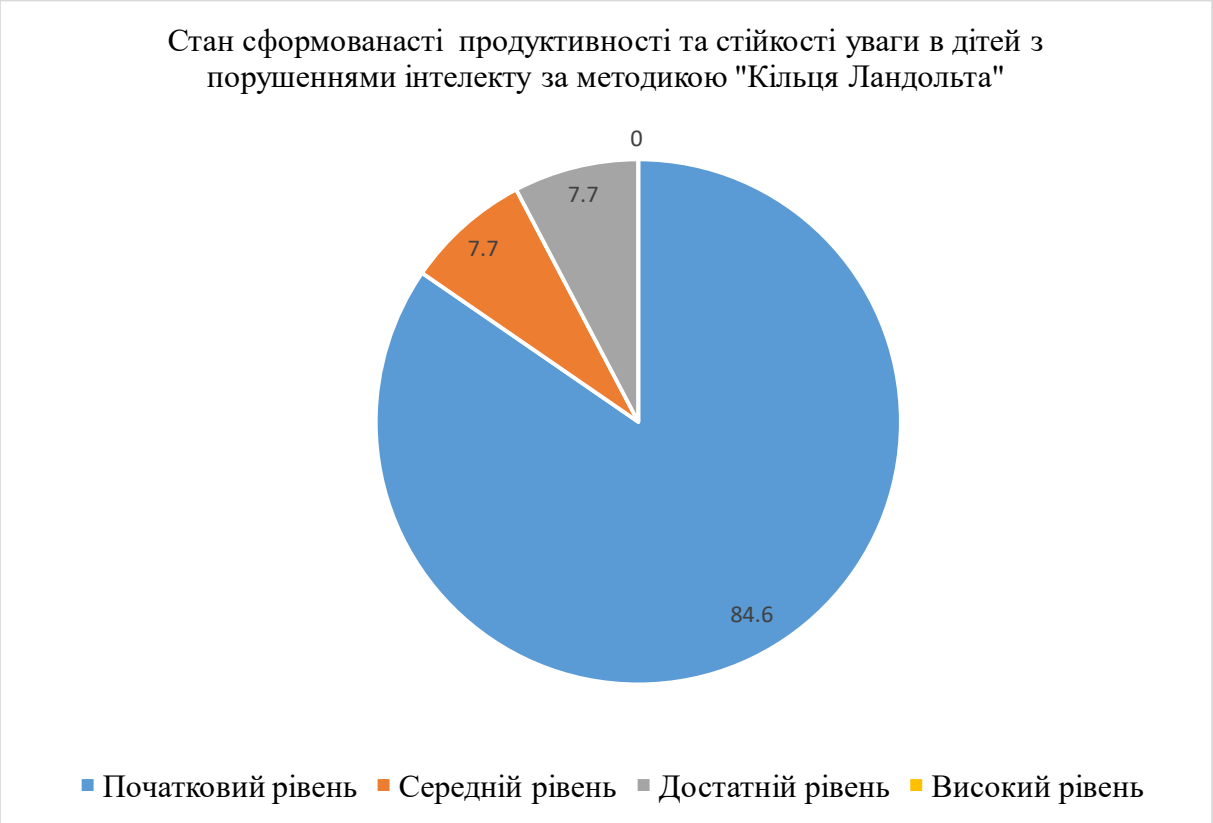


Рис.2.3. Стан сформованості продуктивності та стійкості уваги в дітей з важкими порушеннями інтелекту за методикою «Кільця Ландольта» на констатувальному етапі дослідження

Для визначення узагальненого показника психофізичного розвитку дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку на констатувальному етапі дослідження ми застосували формулу середнього арифметичного (Табл. 2.1)

Таблиця 2.1.

Узагальнені показники психофізичного розвитку осіб з важкими порушеннями інтелекту на констатувальному етапі дослідження (за всіма методиками)

Методики	**Рівні**			
	Початковий	Середній	Достатній	Високий
	%			
Тест М. Озерецького «Масова оцінка моторики у дітей і підлітків» (на сформованість психомоторних здібностей та швидкість рухової реакції)	53,8	23,1	15,4	7,7
Тест «Човниковий біг» (на локомоторний стереотип та основні види локомоцій)	38,5	23,1	30,7	7,7
Тест «Кільця Ландольта» (на продуктивність та стійкість уваги)	84,6	7,7	7,7	0
Узагальнений показник	59	18	17,9	5,1

У результаті констатувального дослідження нами було визначено узагальнені показники рівня психофізичного розвитку дітей з важкими

порушеннями інтелектуального розвитку за всіма методиками. Встановлено, що в 59 % вихованців означеної категорії перебувають на початковому рівні психофізичного розвитку, 18 % дітей мають на констатувальному етапі середній рівень психофізичного розвитку, 17,9 % осіб з важкими інтелектуальними порушеннями перебувають на достатньому рівні, і лише 5,1 % дітей мають високий рівень психофізичного розвитку (Рис. 2.4).

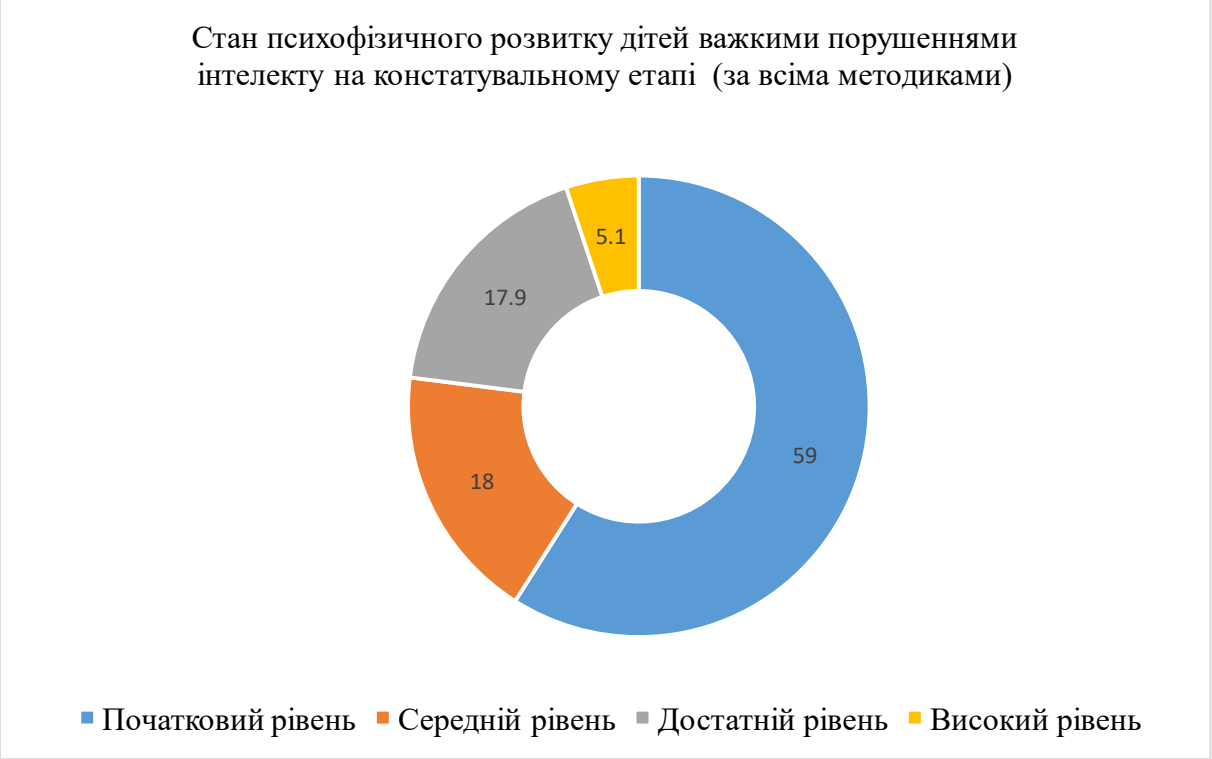


Рис.2.4. Стан психофізичного розвитку в дітей з важкими порушеннями інтелекту на констатувальному етапі дослідження (за всіма методиками).

Таким чином, констатувальне дослідження проводилося з метою визначення стану психофізичного розвитку в дітей з важкими порушеннями інтелекту. Для цього було використано адаптовану методику «Метод масової оцінки моторики у дітей і підлітків» (для виявлення рівня розвитку моторних умінь і окремих компонентів моторики), адаптовану методику «Човниковий біг» (для виявлення показників статичної і динамічної рівноваги, координації

рухів) та адаптовану методику «Кільця Ландольта» (для визначення продуктивності та стійкості уваги).

У експерименті взяло участь 13 дітей середньої та старшої вікової групи з важкими порушеннями інтелектуального розвитку, які виховуються в стаціонарному відділенні комунального закладу Чернігівської обласної ради – Ніжинського дитячого будинку-інтернату.

За результатами проведеного констатувального експерименту було встановлено, що 59 % вихованців означеної категорії перебувало на початковому рівні психофізичного розвитку, 18 % дітей мало середній рівень, 17,9 % осіб мають достатній рівень психофізичного розвитку і 5,1 % дітей мають високий рівень психофізичного розвитку.

Висновок до розділу 2

Другий розділ дослідження присвячений теоретико-імпіричному вивченню психофізичного розвитку у дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку на констатувальному етапі дослідження. Проведена робота дала змогу дійти наступних висновків:

1) для об’єктивного визначення стану психофізичного розвитку у дітей зазначеної категорії нами було визначено такі критерії, як прийняття дитиною завдання, правильність виконання завдань, самостійність виконання завдання та прийняття допомоги дитиною від учителя.

На основі зазначених критеріїв нами визначено такі рівні психофізичного розвитку дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку, як початковий, середній, достатній і високий;

2) для діагностування сформованості психомоторних здібностей та швидкість рухової реакції в дітей з важкими порушеннями інтелекту нами було адаптовано тест М. Озерецького «Масова оцінка моторики у дітей і підлітків», на локомоторний стереотип та основні види локомоцій

адаптовано тест «Човниковий біг», на продуктивність і стійкість уваги тест «Кільця Ландольта»;

3) у констатувальному експерименті взяло участь 13 дітей середнього та старшого віку з важкими порушеннями інтелектуального розвитку, які виховуються в стаціонарному відділенні комунального закладу Чернігівської обласної ради – Ніжинського дитячого-будинку інтернату. У результаті проведеного констатувального дослідження було встановлено, що 59 % вихованців означеної категорії перебувало на початковому рівні психофізичного розвитку, 18 % дітей мало середній рівень, 17,9 % осіб мають достатній рівень психофізичного розвитку і 5,1 % дітей мають високий рівень психофізичного розвитку.

РОЗДІЛ 3.
РУХЛИВІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ОСІБ З ВАЖКИМИ ПОРУШЕНЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

3.1. Комплекси адаптованих рухливих ігор для дітей з важкими інтелектуальними порушеннями

Аналіз літературних джерел показує, що з усіх порушень у розвитку людини розумова відсталість є найпоширенішою. У світі налічується більше 300 мільйонів осіб з порушеннями інтелектуального розвитку, серед яких значне місце займають діти. Варто наголосити, що кількість дітей з важкми порушеннями інтелекту постійно збільшується. Ця обставина вимагає розроблення педагогічного інструментарію, за допомогою якого процес корекції психофізичного розвитку означеної категорії осіб відбуватиметься значно ефективніше.

На нашу думку цим продуктивним педагогічним інструментом може стати рухлива гра, зміст якої буде доступним для інтелектуальних і фізичних можливостей дитини з важкими порушеннями інтелекту. На думку А. Хорькової, гра може бути максимально важливою в корекції порушень розвитку дітей, їх освіти, професійної підготовки, пошуку шляхів соціалізації та інтеграції в суспільство. Автор вважає, що якщо для здорової людини фізичні вправи є засобом активного розвитку і тілесного самовдосконалення, то для дітей з важкими інтелектуальними порушеннями, адаптовані рухливі ігри є одним із основних засобів психофізичного розвитку, усунення відхилень в їх руховій сфері, повноцінного фізичного розвитку, зміцнення здоров'я та адаптації в соціумі.

Проблема застосування корекційно-розвивальних рухливих ігор для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку безпосередньо досліджувалася в працях Л. Шапкова, О. Шпитальної, В. Страковської.

Дотично вивчали зазначене питання – А. Дмитрієва, М. Козленко, Н. Рубцева, С. Євсєєва, К. Черник, А. Катаевої, К. Стребелєвої та інших [27; 32; 40; 55; 67; 79].

На думку науковців, особи з важкими порушеннями інтелекту здатні опанувати адаптовані рухливі ігри. На їхнє переконання, такі ігри несуть корекційно-розвивальний характер і спрямовані на максимальне подолання (або ослаблення) недоліків пізнавальної, емоційно-вольової та рухової сфери з орієнтацією на позитивні можливості дитини.

Найбільш адекватною формою подолання та компенсації цих недоліків є рухова активність, в якій провідне місце належить рухливій грі. Дослідники ігрової діяльності підкреслюють її унікальні можливості в фізичному і моральному вихованні дытей, особливо в розвитку пізнавальних інтересів, виробленны волі і характеру, формуванны вміння орієнтуватися в навколишньому середовищі, вихованні колективізму тощо.

Л. Шапкова зазначає, що рухлива гра як форма активності займає важливе місце в житті дитини і позитивно впливає на формування дитячої душі, розвиток її фізичних і психічних сил і здібностей. У грі зростаючий організм пізнає життя, вчиться самостійно знаходити вихід із несподіваних ситуацій, взаємодіяти з іншими дітьми і дорослими, розширювати кругозір, уточнювати уявлення про навколишній світ [79].

А. Хорькова вважає, що сила гри – в її емоційності і захопливості. Цікаву і доступну для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку гру завжди супроводжують радість і задоволення. У грі легше долаються психологічні та емоційні проблеми, комплекси невпевненості, формуються такі життєво важливі якості особистості, як відповідальність, ініціатива, наполегливість у подоланні труднощів, спостережливість, вміння володіти собою, підкорятися правилам гри тощо [78].

Цілеспрямоване емоційне ігрове навантаження, надаючи особливий стимулюючий вплив на організм дитини з важкими інтелектуальними порушеннями, більше, ніж інші засоби, відповідає задоволенню її природної

потреби в русі. Рухлива гра сприяє відновленню втраченого здоров'я, зміцненню всіх функцій організму, загартуванню (особливо на свіжому повітрі), що є профілактикою соматичних захворювань.

Особлива цінність рухливих ігор полягає в можливості одночасного впливу на моторну і психічну сферу гравця. Швидка зміна ігрових ситуацій висуває підвищені вимоги до рухливості нервових процесів, швидкості реакції і нестандартності дій. Гра розвиває так зване внутрішнє мовлення і логіку.

Граючи дитині доводиться вибирати і здійснювати з безлічі можливих операцій одну, яка, на її думку, буде доцільною і може принести успіх [79].

Тому вибір корекційно-розвиваючих рухливих ігор для дітей із важкими порушеннями інтелекту вимагає особливої уваги. І здорові діти, і діти з порушеннями психофізичного розвитку грають в одні й ті ж ігри, але дитина з важкими інтелектуальними порушеннями ніяк не може бути прирівняна до нормо-типової особи навіть більш молодшого віку. Вона – інша за своїми проявами [40].

У роботі з дітьми із важкими порушеннями інтелектуального розвитку застосування розроблених нами адаптованих рухливих ігор може відбуватися, як на уроках фізичної культури, так і під час інших занять в урочний та позаурочний час.

Метою застосування адаптованих рухливих ігор є підвищення рухової активності дітей, розвиток і корекція психічних процесів у них і навчання їх використанню отриманих навичок в повсякденному житті.

Основними завданнями застосування рухливих ігор в стаціонарному відділенні комунального закладу Чернігівської обласної ради – Ніжинського дитячого-будинку інтернату є формування вміння в дітей взаємодіяти в процесі гри, дотримуватися правил гри; формування та вдосконалення основних і прикладних рухових навичок; навчання грі в спортивні ігри; корекція порушень психічного та фізичного розвитку; розвиток рухових здібностей в процесі гри; зміцнення і збереження здоров'я дітей,

профілактика хвороб і виникнення вторинних захворювань; підтримка стійкої фізичної працездатності на досягнутому рівні; формування пізнавальних інтересів; розвиток мислення, пам’яті, уваги під час рухливої гри; виховання стійкого інтересу до рухливих ігор, занять фізичною культурою; виховання моральних, морально-вольових якостей (наполегливості, сміливості), навичок культурної поведінки; корекція недоліків психічного і фізичного розвитку з урахуванням вікових особливостей учнів (збагачення чуттєвого досвіду, корекція і розвиток сенсомоторної сфери тощо).

Запропоновані нами адаптовані рухливі ігри сприятимуть психофізичному розвитку дітей з важкими порушеннями інтелекту, а саме:

1) сприйняттю власного тіла, усвідомлення своїх фізичних можливостей і обмежень. Освоєнню доступних способів контролю над функціями власного тіла: сидіти, стояти, пересуватися (навіть з використанням технічних засобів;

2) освоєнню рухових навичок, послідовності рухів, розвитку координаційних здібностей;

3) удосконаленню фізичних якостей: спритності, сили, швидкості, витривалості;

4) співвідношенню власного самопочуття з настроєм, власною активністю, самостійністю і незалежністю;

5) умінню визначати своє самопочуття в зв'язку з такими фізичними навантаженнями, як втома, больові відчуття тощо;

6) умінню радіти успіхам;

7) інтересу до певних видів фізкультурно-спортивної діяльності: спортивні та рухливі ігри, туризм, фізична підготовка.

Матеріально-технічне оснащення ігрових занять з вихованцями з важкими порушеннями інтелекту передбачає як звичайне спортивне обладнання та інвентар, так і спеціальне адаптоване обладнання для дітей з

різними порушеннями розвитку, включаючи м'які модулі, інвентар для рухливих і спортивних ігор тощо.

Під час використання адаптованих рухливих ігор можливе використання певного дидактичного матеріалу:

– різноманітних ілюстрацій (картинки, фото, піктограми);

– спортивного інвентарю (мати, гімнастичні м'ячі різного діаметру, гімнастичні лавки, гімнастичні сходи, обручі, кеглі, м'які модулі різних форм, гімнастичні килимки, кошики, футбольні, волейбольні, баскетбольні м'ячі, бадмінтон, лижі, лижні палиці);

– альбомів з демонстраційним матеріалом відповідно до змісту гри.

Розроблені та адаптовані нами рухливі ігри для дітей з важкими порушеннями інтелекту мають корекційне спрямування та складаються з двох компонентів:

– елементи спортивних ігор;

– рухливі ігри.

Діти зазначеної категорії у зв’язку з низкою причин не можуть опанувати зміст будь-якої спортивної гри, їм складно грати в ігри самостійно та в певному колективі, вони відчувають значні комунікативні труднощі у спілкуванні з іншими гравцями, не всі особи з важкими порушеннями інтелекту можуть тривалий час витримувати фізичні навантаження, тому ми прийшли до висновку, що більший корекційний ефект для означеної категорії вихованців принесуть елементи спортивних ігор.

Для цього нами були розроблені певні елементи спортивних ігор (баскетбол, волейбол, футбол, бадмінтон), зокрема:

Баскетбол:

– впізнавання баскетбольного м'яча;

– передача баскетбольного м'яча без відскоку від підлоги (та з відскоком від підлоги).;

– ловіння баскетбольного м'яча без відскоку від підлоги (та з відскоком від підлоги);

– відбиття баскетбольного м'яча від підлоги однією рукою;

– ведення баскетбольного м'яча по прямій (з обходом перешкоди);

– кидки м'яча в кільце двома руками.

Волейбол:

– впізнавання волейбольного м'яча;

– подача волейбольного м'яча зверху (знизу);

– прийом волейбольного м'яча зверху (знизу);

– гра в парі без сітки (через сітку).

Футбол:

– впізнавання футбольного м'яча;

– виконання удару по воротах з місця (порожні ворота, з воротарем);

– виконання удару по воротах з 2-х кроків (порожні ворота, з воротарем);

– виконання удару по воротах з розбігу (порожні ворота, з воротарем);

– прийом м'яча, стоячи у воротах: ловля м'яча руками, відбивання м'яча ногою (руками);

– ведення м'яча;

– виконання передачі м'яча партнеру;

– зупинка м'яча ногою.

Бадмінтон:

– впізнавання (розрізнення) інвентарю для бадмінтону;

– удар по волану: нижня (верхня) подача;

– відбиття волана знизу (зверху);

– гра в парі.

Ігри-естафети – дотримання правил таких ігор, дотримання послідовності дій в грі-естафеті.

Другим компонентом адаптованих нами корекційно-розвиткових ігор є рухливі ігри. Значна частина їх була взята з різноманітних ігрових комплексів для нормо-типових дітей дошкільного віку й була нами

адаптована під фізичні та інтелектуальні можливості дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку.

Ігри для означеної категорії дітей були спрямовані нами на максимальне подолання (або ослаблення) недоліків пізнавальної, емоційно-вольової та рухової сфер.

Ігри передбачали участь від декількох гравців до 10 і більше. Кожна адаптована нами гра передбачала певний варіант для дітей з більш глибокими ураженнями пізнавальної сфери чи іншим інвентарем. До кожної гри нами було розроблено ціль, запропоновано інвентар, інструкцію та методичні вказівки. Для прикладу наведемо гру «Кіт і горобці».

Мета цієї гри: розвиток швидкості реакції, рівноваги, здатності дітей до звуконаслідування. Кількість гравців від 6 до 15.

Інвентар: рухома опора (колода), обруч.

Інструкція. На одній стороні майданчика на колоді стоять діти. Це «горобці» на «жердині». Осторонь сидить гравець – «кіт». Він спить. Ведучий говорить: «Горобці, полетіли!» «Пташки» зістрибують з жердинок і, розправляючи крила та цвірінькаючи (цвіль-ціріньв), розлітаються в усі сторони. За сигналом «Кіт іде!» «Кіт», мяукаючи, ловить «горобчиків». Врятуватися від «кота» можна, тільки встрибнувши на свою жердинку. Виграє той «горобчик», який жодного разу не попався в лапи «кота».

Варіанти: 1. Замість колоди можна використовувати обруч, ступивши в нього ногами.

2. «Горобці» можуть не просто літати по майданчику, а «купатися» або «клювати крихти» в заздалегідь зазначених місцях, / дуже близько до сплячого «кота».

Методичні вказівки:

– гру потрібно повторювати кілька разів. «Котом» (ведучим) стає найспритніший і швидкий «горобчик».

– цю гру особливо люблять діти молодшого шкільного віку.

Для дітей з важкими порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку нами були розроблені рухливі ігри «Що пропало?», «Повтори, не помились», «Впізнай друга», «Зоопарк», «Кудлатий пес», «Дотягнутися до», «Будуємо цифри», «Невід» та інші (Додаток В).

Нами були адаптовані рухливі ігри не тільки для дітей молодшого шкільного віку, але й для осіб цієї категорії старшого шкільного віку. Наприклад, гра «Гарячий камінь» – для осіб з важкими порушеннями інтелекту 10-15 років.

Метою цієї гри є розвиток у дітей уваги, здатності орієнтуватися в просторі, диференціації м'язових зусиль, взаємодії рухового і зорового аналізаторів, формуванні навичок колективної взаємодії.

Гра розрахована на не менше ніж трьох гравців.

Інвентар: суддівський свисток, м'ячі різного діаметру.

Інструкція: всі гравці утворюють коло на відстані витягнутої руки один від одного, стоячи обличчям всередину кола. Кожному гравцеві видається м'яч. За сигналом ведучого гравці точним пасом двома руками починають передавати м'яч в руки сусіду, який стоїть праворуч і ловить м'яч, який передає гравець, що стоїть ліворуч, аж до зупинки гри ведучим. Гра зупиняється, якщо:

– гравець упускає м'яч;

– у кого-то з гравців виявляється в руках більше одного м'яча;

– гравець неточно передає м'яч сусідові, і той не може його зловити.

Учасник, який допустив помилку, забирає з собою один м'яч і залишає ігрове коло. З гри вибуває той, хто припускається помилки першим. У випадку, якщо помилки одночасно допускають кілька грають, всі вони залишають гру. Гра зупиняється по свистку ведучого, і він приймає рішення про те, хто вибуває з гри. Два останні учасники виходять у фінал. Вони встають обличчям один до одного на відстані 3-4 метрів. За сигналом ведучого гравець передає м'яч партнеру пасом двома руками від грудей по дугоподібній траєкторії, інший – пасом двома руками знизу. Програє той, хто

першим зробить помилку. Якщо гра поновлюється, то переможець в попередній грі має право один раз помилитися і залишитися в грі.

Варіанти:

1. Гравці можуть перебувати в положенні сидячи.

2. Гравці можуть використовувати набивні м'ячі.

3. Гравці можуть використовувати комбінації м'ячів, різних за вагою та діаметром.

Методичні вказівки

1. При розучуванні гри:

– рекомендується використовувати однакові м'ячі;

– на початку гри м'яч повинен знаходитися у кожного другого учасника.

2. У момент гри:

– ведучому потрібно звертати увагу учасників на необхідність точного пасу сусідові;

– необхідно рекомендувати учасникам уважно спостерігати за діями того сусіда, який повинен віддавати йому м'яч, передавати ж м'яч потрібно не дивлячись;

– в очікуванні пасу слід тримати руки перед грудьми.

Для осіб з важкими порушеннями інтелекту старшого шкільного віку нами були розроблені рухливі ігри «Кегельбан», «Кругове вибивання», «Свисток» «П’ятнашки-повторяшки», «Замок», «Захист фортеці» та інші (Додаток В.1).

Таким чином, адаптовані нами рухливі ігри для дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку є одним із основних засобів психофізичного розвитку осіб цієї категорії. Ці ігри мають корекційно-розвивальний характер і спрямовані на максимальне подолання (або ослаблення) недоліків пізнавальної, емоційно-вольової та рухової сфери з орієнтацією на позитивні можливості дитини.

Розроблені та адаптовані комплекси рухливих ігор для дітей з важкими порушеннями інтелекту складалися з двох компонентів: елементів спортивних ігор і рухливих ігор. У свою чергу, рухливі ігри були розроблені для осіб зазначеної категорії двох вікових категорій – для дітей молодшого та старшого шкільного віку.

Структурно кожна рухлива гра складалася з мети, необхідного спортивного інвентаря, інструкції, методичної вказівки та варіантів проведення гри. Ігри передбачали участь дітей від незначної кількості (2-3) до участі однієї чи декількох навчальних груп (до 15 чоловік).

3.2. Методика проведення рухливих ігор дітям зазначеної категорії

Методика проведення рухливих ігор дітям із важкими порушеннями інтелекту складається з низки компонентів:

– підготовка педагога до проведення гри;

– підготовка місця до гри;

– підготовка інвентаря до гри;

– пояснення гри;

– керівництво процесом гри;

– суддівство;

– дозування навантаження в процесі гри;

– закінчення гри.

Розкриваючи такий компонент, як «підготовка педагога до проведення гри» зауважимо, що вибір гри перш за все залежить від поставленого завдання. Визначаючи гру, педагог враховує вікові особливості дітей, їх рівень розвитку, фізичну підготовку, кількість дітей, місце для гри та інші умови (час року, наявність інвентарю тощо).

При виборі рухливих ігор треба враховувати форму занять (урок, перерва, свято, прогулянка, динамічна година тощо).

– на уроці плануються ігри, які відповідають завданням, поставленим учителем перед уроком;

– на перерві проводяться ігри короткочасні за змістом, доступні учням різного віку і статі, де правила дозволяють в будь-який момент увійти і вийти з гри;

– на святі використовуються головним чином масові ігри, в яких можуть брати участь діти різного віку і різної підготовленості.

Також вибір гри безпосередньо залежить від місця її проведення:

– у невеликому вузькому залі або коридорі проводяться ігри з лінійною побудовою, в яких гравці беруть участь по черзі;

– у великому залі або на майданчику можна проводити ігри з бігом врозтіч, метанням великих і малих м'ячів, елементами спортивних ігор;

– під час прогулянок та екскурсій за місто використовуються ігри на місцевості, взимку на майданчиках проводяться зимові ігри на санчатах, лижах, ковзанах, ігри з будівлями зі снігу тощо.

При проведенні ігор на відкритому повітрі необхідно враховувати стан погоди (особливо взимку). Тому і підбирати ігри треба такі, в яких не доводиться довго стояти і чекати своєї черги (наприклад, естафети):

– у холодну вітряну погоду проводити рухливі ігри з дітьми з важкими порушеннями інтелекту не рекомендовано;

– у жарку погоду краще використовувати ігри малорухливі, в яких учасники виконують завдання по черзі й перебуваючи в тіні.

Вибір гри залежить також від наявності інвентарю. Через відсутність відповідного інвентарю та невдалої його заміни гра не матиме позитивного дидактичного й емоційного ефекту.

Розкриваючи такий компонент, як «підготовка місця для гри» зауважимо, що для проведення ігор на повітрі треба зняти дерен (якщо потрібна точна розмітка і рівний майданчик) або підібрати рівну зелену галявину (особливо для дітей молодшого шкільного віку). Майданчик найкраще робити прямокутної форми, шириною не менше 8 м і довжиною не

менше 12 м. На відстані 2 м від поля рекомендується поставити кілька лавок. Бажано, щоб навколо літнього майданчика були дерева

Зимою майданчик для ігор треба очистити від снігу, утрамбувати і оточити. Для окремих ігор слід посипати її піском.

Для проведення ігор в приміщенні треба передбачити, щоб не було сторонніх предметів, що заважають рухам гравців. Якщо ігри проводяться в спортивному залі, бажано спортивні снаряди (бруси, перекладину, коня) прибрати в підсобне приміщення. Якщо снаряди не можна прибрати із залу, то треба захистити лавками, сітками або іншими предметами. Шибки та лампи слід закрити сітками. Перед проведенням ігр приміщення треба провітрити, протерти підлогу вологою ганчіркою.

Перед проведенням рухливих ігор на місцевості педагог зобов'язаний заздалегідь добре ознайомитися з місцевістю, на якій буде проведена гра, і намітити заздалегідь межі для гри. Місця для ігор діти можуть готувати спільно з учителем.

Розкриваючи такий компонент, як «підготовка інвентаря до ігор» зауважимо, що для проведення багатьох ігор потрібний нескладний інвентар: прапорці, кольорові пов'язки або жилетки, м'ячі різних розмірів, палиці, кеглі, обручі, скакалки тощо. Бажано, щоб інвентар був барвистим, яскравим, помітним в грі (це особливо важливо для дітей означеної категорії). За розміром і вагою інвентар повинен відповідати силам гравців. Кількість інвентарю також має бути передбачена заздалегідь. Інвентар бажано зберігати поруч з місцем проведення ігор.

У виховних цілях корисно залучати дітей до зберігання і лагодження інвентарю. Для ігор на галявинах, на зимових майданчиках можна використовувати шишки, сніг тощо. Інвентар можна роздавати учасникам тільки після пояснення гри.

Якщо для гри потрібно розставити деякий інвентар на майданчику (прапорці, кеглі), то необхідно це зробити заздалегідь, до початку пояснення правил гри, щоб наочніше можна було пояснити гру, показати її фрагмент.

Розкриваючи такий компонент, як «пояснення гри» зазначимо, що успіх гри значною мірою залежить від її пояснення. Приступаючи до розповіді, педагог повинен ясно уявити собі всю гру. Пояснення повинно бути коротким і зрозумілим: тривале пояснення може негативно позначитися на сприйнятті гри. Для дітей з важкими порушеннями інтелекту можливе пояснення в казковій, захоплюючій формі.

Пояснення повинно бути логічним, послідовним. Рекомендується дотримуватися наступного плану викладу: 1) назва гри; 2) роль гравців і місце їх розташування; 3) хід гри; 4) мета; 5) її правила. У кінці інструктажу на правилах гри необхідно зупинитися ще раз, щоб діти краще їх запам'ятали.

Пояснення не повинно бути монотонним. Пояснювати правила гри потрібно спокійним голосом, іноді підвищуючи або знижуючи його, щоб звернути увагу дітей цієї категорії на певний момент змісту. Не треба вживати складних термінів. Нові поняття, нові слова необхідно пояснювати.

Для кращого засвоєння правил гри пояснення рекомендується супроводжувати показом. Воно може бути неповним (деякі моменти гри роз'яснюються жестами і окремими рухами) або повним (відтворюються найбільш складні моменти гри).

Якщо після пояснення учасники задають питання, треба відповідати на них голосно, звертаючись при цьому до всіх гравців.

В іграх з дітьми застосовуються різні команди і сигнали:

– коротка команда в наказовій формі «Біжи!», «Марш!»;

– сигнали: удар в бубон, дзвіночок, свисток, кольоровий прапорець;

– команда потребує витримки: «Раз-два-три!», «Увага! Марш!»,«Приготуватися! Увага! Марш!».

У навчанні іграм рекомендується поєднувати різні команди і сигнали, щоб тренувати дітей в точності рухових відповідей на різні вимоги. Слід заздалегідь визначити, якими командами і сигналами користуватися на початку гри, під час гри, для зупинки і закінчення гри. Вибір команд і

сигналів залежить від характеру і складності гри і від вікових та інтелектуальних особливостей дітей.

В іграх для дітей із важкими порушеннями інтелекту рекомендується більше користуватися словами «Біжи!», «Марш!», лише іноді застосовуючи зорові сигнали. Для більш підготовлених осіб цієї категорії можна застосовувати різноманітні сигнали і команди.

Розкриваючи такий компонент рухливої гри, як «керівництво процесом гри», зауважимо, що засвоєння гри і поведінка дітей під час гри в значній мірі залежить від правильного керівництва нею.

Необхідно почати гру організовано і своєчасно. Затримка знижує передігровий стан учасників, зменшує готовність дітей до гри. Гра починається за умовним сигналом (командою, свистком, хлопком в долоню, помахом рукою або прапорцем). Рекомендується вживати різні команди і сигнали, щоб розвивати у дітей точність і швидкість рухової реакції на різні накази.

Після початку рухливої гри, педагог уважно стежить за ходом гри, за поведінкою окремих гравців і направляє їх дії. Треба привчати дітей свідомо дотримуватися правил гри. Учасники дізнаються правила під час пояснення гри, але часто в процесі гри потрібно нагадувати їм про них і доповнювати. Вчитель може робити поправки і зауваження, але не зупиняти загального ходу гри. Але якщо більшість гравців роблять помилки, педагог повинен зупинити гру й зробити відповідні поправки.

Педагогу необхідно домагатися свідомої дисципліни, чесного виконання правил і обов'язків, покладених на гравців. Свідома дисципліна сприяє кращому засвоєнню гри, позитивному настрою її учасників. Необхідно виховувати у дітей свідоме ставлення до своєї поведінки в грі, направляти їх на товариські вчинки.

Особливо багато уваги потрібно приділяти дітям, які не звикли грати в колективі. У процесі гри треба враховувати настрій гравців із важкими порушеннями інтелекту. Якщо дітям цієї категорії гра не сподобалася, треба

врахувати з якої причини: дуже проста або, навпаки, дуже складна. У цих випадках треба змінювати правила (ускладнювати або спрощувати), чи скорочувати тривалість гри.

Важливо, щоб гра викликала позитивні емоції. Треба уникати прояву в іграх негативних емоцій (образ, озлоблення, страху), що сприяють вихованню небажаних якостей. Необхідно уникати зайвих порушень, впорядковувати взаємовідносини гравців.

Іноді дисципліна в грі порушується через те, що педагог незрозуміло пояснив гру. В цьому випадку треба відразу ж додатково роз'яснити правила гри. Дисципліна порушується також через неправильний поділ дітей на команди чи слабкого ведучого. Зі слабким ведучим грати нецікаво. Діти шумлять, дражнять його. При неправильному розподілі на команди (одна сильніше іншої) учасники слабшої команди починають протестувати під час гри. Такі помилки треба усувати негайно, як тільки вони з’явилися.

Важливим компонентом рухливої гри є «суддівство». Кожна гра вимагає об'єктивного, неупередженого суддівства. Гра втрачає свою педагогічну цінність, якщо не дотримуватися її правил. Спостерігаючи за виконанням правил, педагог повинен стежити за правильним виконанням прийомів у грі. Об'єктивне і точне суддівство має особливе значення в іграх з поділом на команди, де яскраво виражене змагання і кожна команда зацікавлена у виграші. Суддя стежить за тим, щоб команди були рівні за кількістю, пізнавальними і фізичними можливостями, за статевими ознаками тощо.

Суддя повинен знайти місце, зручне для спостереження, щоб бачити всіх гравців і не заважати їм. У деяких іграх йому доводиться пересуватися по майданчику і спостерігати за рухами гравців.

Помітивши порушення правил, суддя повинен своєчасно і чітко подати сигнал. Він коректно повинен зробити зауваження, не вступаючи в суперечки з гравцями. Від судді залежить правильне підведення підсумків гри.

Правильне суддівство в рухливих іграх сприяє вихованню у дітей чесності, поваги до судді і правил.

Розкриваючи такий компонент рухливої гри, як «дозування навантаження в процесі гри» зауважимо, що в рухливих іграх важко врахувати можливості кожного учасника, а також його фізичний стан в даний час. Тому не рекомендуються відразу надмірні м'язові навантаження, які вимагають затримки дихання, викликають швидке стомлення тощо.

Треба забезпечувати оптимальні навантаження. Інтенсивні навантаження потрібно чергувати з відпочинком. Під час гри слід чергувати інтенсивні ігри з малорухомими. Треба враховувати, що з підвищенням емоційного стану гравців навантаження в грі зростає. Гравці, захоплені грою, втрачають почуття міри, бажаючи перевершити один одного, не розраховують своїх можливостей і перенапружуються. Тому педагог не повинен покладатися на їх самопочуття. Необхідно пам'ятати про вікові особливості, рівень підготовленості і стан здоров'я дітей означеної категорії.

Існують різні методичні прийоми для зміни навантаження. Можна влаштовувати короткочасні перерви, використовуючи їх для роботи над помилками, підрахунку очок, уточнення правил, призначення помічників, скорочувати дистанції для перебіжок, зменшувати число повторень в грі тощо.

Не можна допускати, щоб діти тривалий час перебували в русі без відпочинку. Рекомендується час від часу міняти ведучого, навіть якщо йому не вдалося «відігратися». Бажано, щоб всі гравці отримували приблизно однакове навантаження.

Важливим моментом в роботі з дітьми, які мають важкі інтелектуальні порушення є врахування даних лікарського контролю і звернення особливої уваги на ослаблених дітей. Їм необхідне індивідуальне дозування: зменшені дистанції, полегшені завдання, скорочений час перебування в грі тощо.

Важливим компонентом рухливої гри є «закінчення гри». Тривалість гри залежить від характеру гри, умов проведення і складу учасників. Дуже

важливо закінчувати гру своєчасно. Передчасне закінчення гри небажано так само, як і її затягування. Тривалість гри залежить:

– від кількості учасників (чим менше їх, тим коротше гра);

– віку (діти молодшого шкільного віку не можуть бути довго в напрузі);

– рівня інтелектуального розвитку (діти не можуть тривалий час концентрувати увагу на певних процесах, діях чи предметах);

– змісту гри (ігри, що вимагають великої напруги, повинні бути коротшими),

– від місця проведення, темпу та інших причин.

Педагог повинен визначити момент закінчення гри. Як тільки з'являються перші ознаки втоми (розсіяна увага, порушення правил, неточність виконання рухів), гру потрібно закінчувати. За 1-3 хвилини до закінчення треба попередити учасників, наприклад таким чином «Граємо до тих пір, поки не зміниться ведучий»,«Граємо ще одну-дві хвилини» і т. д.

Закінчення гри не повинно бути для учасників несподіваним. До цього їх треба підготувати. Непередбачений кінець гри може викликати негативну реакцію у дітей.

Розкриваючи такий компонент рухливої гри, як «підведення підсумків гри» зауважимо, що визначення результатів гри має велике виховне значення. Після закінчення гри педагог повинен оголосити її результати. Для цього він створює спокійну обстановку, якщо потрібно, збирає відомості у помічників і лічильників очок і голосно оголошує результати. Ні в якому разі не можна допускати сперечань гравців з суддею. Рішення судді обов'язкове для всіх.

При визначенні результатів гри треба враховувати не тільки швидкість, але і якість виконання того або іншого завдання, про що учасники повинні бути попереджені заздалегідь. Оголошувати результат гри треба лаконічно, нікому не роблячи знижок, щоб привчати дітей до правильної оцінки їх дій і вчинків.

Таким чином, рухливі ігри для дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку повинні бути не тільки доступними за складністю, а й емоційно різноманітними, повинні враховувати особистісні інтереси дітей, нести радість кожній дитині. У процесі гри важливо створювати святкову обстановку, включати речитативи, красиві атрибути та відмітні знаки команд, застосовувати похвалу і різні способи заохочення.

Структурно методика проведення рухливих ігор дітям із важкими порушеннями інтелекту складається із таких взаємопов'язаних компонентів, як підготовка педагога до проведення гри, підготовка місця до гри, підготовка інвентаря до гри, пояснення гри, керівництво процесом гри, суддівство, дозування навантаження в процесі гри та закінчення рухливої гри.

3.3. Аналіз результативності формувального експерименту

Контрольний етап експерименту було проведено в жовтні 2020 року на базі комунального закладу Чернігівської обласної ради – Ніжинський дитячий будинок-інтернат. У цьому дослідженні прийняло участь 13 вихованців з порушеннями інтелекту середньої та старшої вікової групи з діагнозом F-71 і F-72 (помірна і важка розумова відсталість).

Метою контрольного експерименту було визначення стану психофізичного розвитку в осіб зазначеної категорії після впровадження комплексу адаптованих рухливих ігор та методики їх застосування.

Під час контрольного етапу дослідження використовувались тіж самі методики і засоби діагностування, а саме комплексний тест М. Озерецького «Масова оцінка моторики у дітей і підлітків» (на виявлення рівня розвитку психомоторних та координаційних здібностей), тест «Човниковий біг» (на визначення локомоторного стереотипу та основних видів локомоцій),

методика «Кільця Ландольта» (на діагностування продуктивності та стійкості довільної уваги).

Для контрольної перевірки рівня розвитку психомоторних та координаційних здібностей нами було застосовано тест М. Озерецького «Масова оцінка моторики у дітей і підлітків». Вихованці з важкими порушеннями інтелектуального розвитку показали наступні результати. При виконанні завдання 1 (спроможність стояти із заплющеними очима упродовж 15 с на правій нозі, далі на лівій, на носках), вихованці у багатьох випадках розуміли поставлені завдання, частина з них самостійно виконувала завдання, незначна частина дітей потребувала допомоги у закритті очей пов'язкою. Лише в одиничних випадках діти з важкими порушеннями інтелектуального розвитку знімали її чи потребували значної допомоги педагога.

Виконуючи завдання 2 (на здатність пересуватися стрибками на правій і лівій ногах), практично всі діти продемонстрували вміння стрибати на правій і лівій ногах. Значна частина вихованців самостійно виконали завдання. Варто зауважити, що за допомогою вчителя, лише одиниці учасників експерименту змогли пересуватися стрибками на одній нозі.

Щодо завдання 3 (на здатність вкласти 20 монет по одній копійці в коробку (час – 15 с), то значна частина дітей змогли вкласти по одній копійці в коробку за певний час. На нашу думку, це пояснюється певною натренованістю в цих діях, адже на багатьох заняттях застосовуються корекційні вправи на розвиток дрібної моторики.

Описуючи рівень виконання дітьми з важкими порушеннями інтелектуального розвитку завдання 4 (хват падаючої лінійки), необхідно відмітити, що всі вихованці зрозуміли завдання і значна частина досліджуваних успішно виконали його.

Узагальнюючи показники результатів проходження тесту М. Озерецького «Масова оцінка моторики у дітей і підлітків» вихованцями з важкими порушеннями інтелекту, нами було визначено, що 28,6 % дітей

перебувають на початковому рівні сформованості психомоторних здібностей та швидкості рухової реакції. Середній рівень у 32,4 % дітей, на достатньому рівні – 27,4 %, на високому рівні 11,6 % дітей (Рис.3.1).

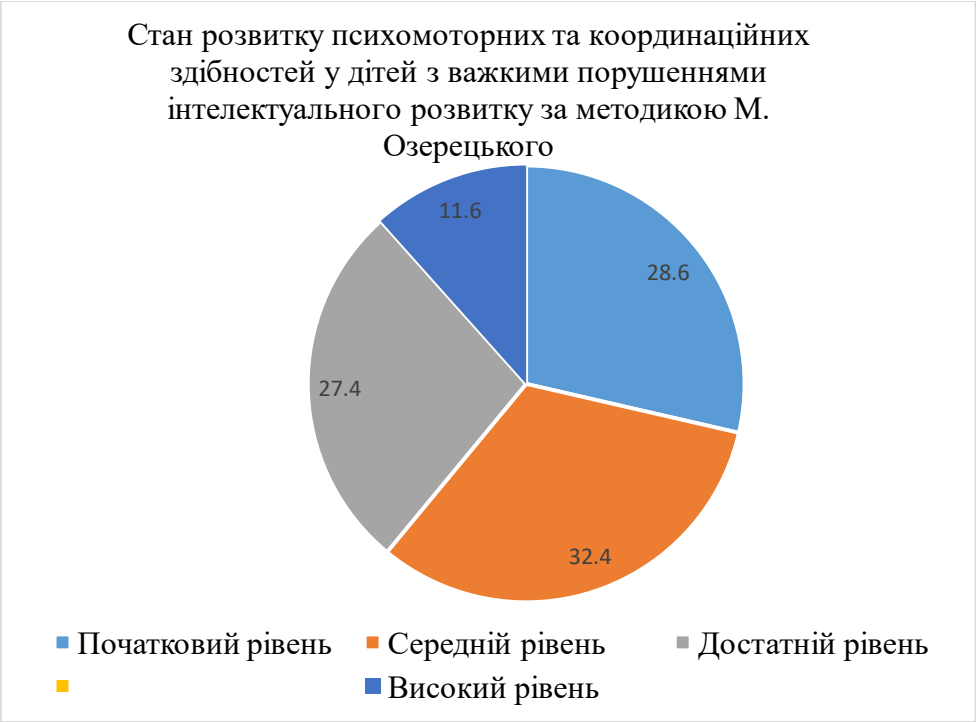


Рис. 3.1. Стан розвитку психомоторних та координаційних здібностей у дітей з важкими порушеннями інтелекту за методикою М. Озерецького на контрольному етапі дослідження.

Аналізуючи результати контрольного експерименту за напрямком локомоторного стереотипу та основних видів локомоцій у дітей з важкими порушеннями інтелекту зазначимо, що виконуючи вправу «Човниковий біг» майже всі вихованців розумілися на завданні, і лише деякі особи хаотично маніпулювали кубиками й виконували його за допомогою вчителя. Завдання передбачало перенесення дерев'яних кубиків за допомогою «човникового» бігу. Більша частина дітей з важкими порушеннями інтелекту самостійно справилася з цією вправою.

Узагальнюючи показники результатів за напрямком визначення локомоторного стереотипу та основних видів локомоцій на основі завдання з

«Човникового бігу», нами було визначено, що 7,7 % дітей виконали завдання на початковому рівні, 15,4 % – на середньому рівні, 54 % – на достатньому і 22,9 % осіб з важкими порушеннями інтелекту виконали завдання на високому рівні (Рис.3.2).

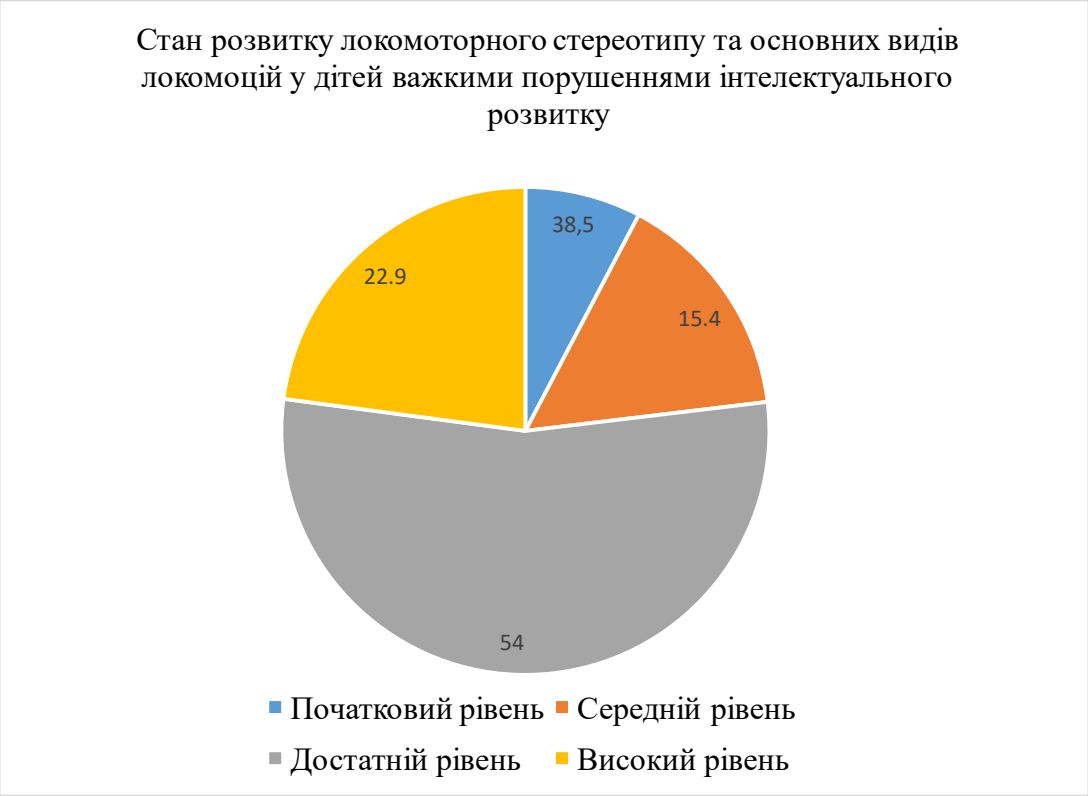


Рис. 3.2. Стан розвитку локомоторного стереотипу та основних видів локомоцій у дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку на контрольному етапі дослідження.

Аналізуючи результати контрольного експерименту за напрямком «продуктивність та стійкість уваги» зазначимо, що виконуючи завдання особи з важкими порушеннями інтелектуального розвитку відчували певні труднощі знаходити вказані кільця з прорізями серед інших кілець Ландольта та закреслити їх. Це завдання було для багатьох вихованців складним, оскільки в більшості з них час довільної уваги короткотривалий. Значна частина дітей почувалися невпевнено, допускали помилки.

Узагальнюючи успішність розумової працездатності дітей з важкими порушеннями інтелекту на основі методики «Кільця Ландольта» (швидкість перегляду таблиці при 5-ти хвилинній тривалості завдання), можна стверджувати, що досліджувані змогли опрацьовувати всього від 10 до 25 знаків. Багатьом із них надавалася допомога педагога. Узагальнення результату дало наступні показники: 54 % дітей перебувають на початковому рівні, 32,5 % – на середньому, 13,5 – на достатньому, 0 % – на високому рівні довільної уваги (Табл. 3.3).

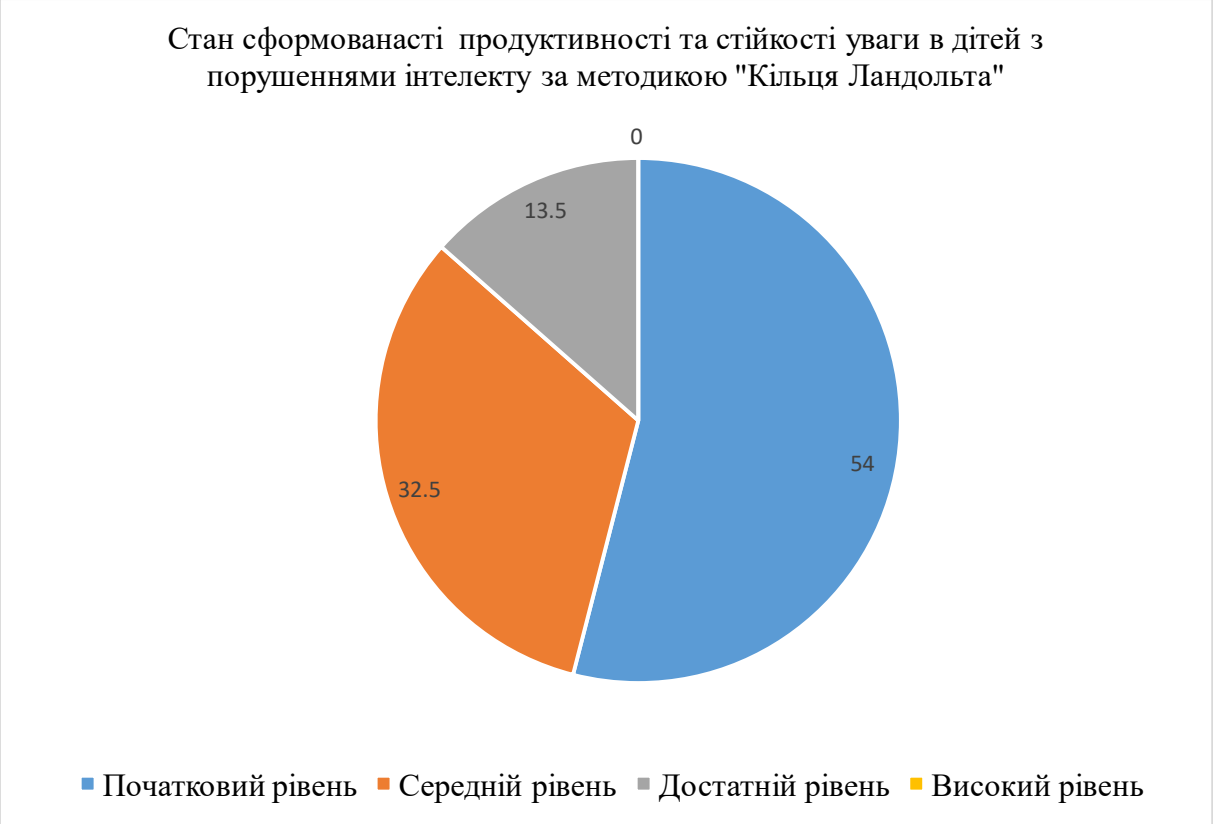


Рис. 3.3. Стан сформованості продуктивності та стійкості уваги в дітей з важкими порушеннями інтелекту за методикою «Кільця Ландольта» на контрольному етапі дослідження

Для визначення узагальненого показника психофізичного розвитку дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку на контрольному етапі дослідження ми застосували формулу середнього арифметичного (Табл. 3.1)

Таблиця 3.1.

Узагальнені показники психофізичного розвитку осіб з важкими порушеннями інтелекту на контрольному етапі дослідження (за всіма методиками)

Методики	Рівні			
	Початковий	Середній	Достатній	Високий
	%			
Тест М. Озерецького «Масова оцінка моторики у дітей і підлітків» (на сформованість психомоторних здібностей та швидкість рухової реакції)	28,6	32,4	27,4	11,6
Тест «Човниковий біг» (на локомоторний стереотип та основні види локомоцій)	7,7	15,4	54	22,9
Тест «Кільця Ландольта» (на продуктивність та стійкість уваги)	54	32,5	13,5	0
Узагальнений показник	30,1	26,7	31,6	11,6

У результаті контрольного дослідження нами було визначено узагальнені показники рівня психофізичного розвитку дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку за всіма методиками. Встановлено, що в 30,1 % вихованців означеної категорії перебувають на початковому рівні психофізичного розвитку, 26,7 % дітей мають на контрольному етапі середній рівень психофізичного розвитку, 31,6 % осіб з важкими інтелектуальними порушеннями перебувають на достатньому рівні, і 11,6 % дітей мають високий рівень психофізичного розвитку (Рис. 3.4).

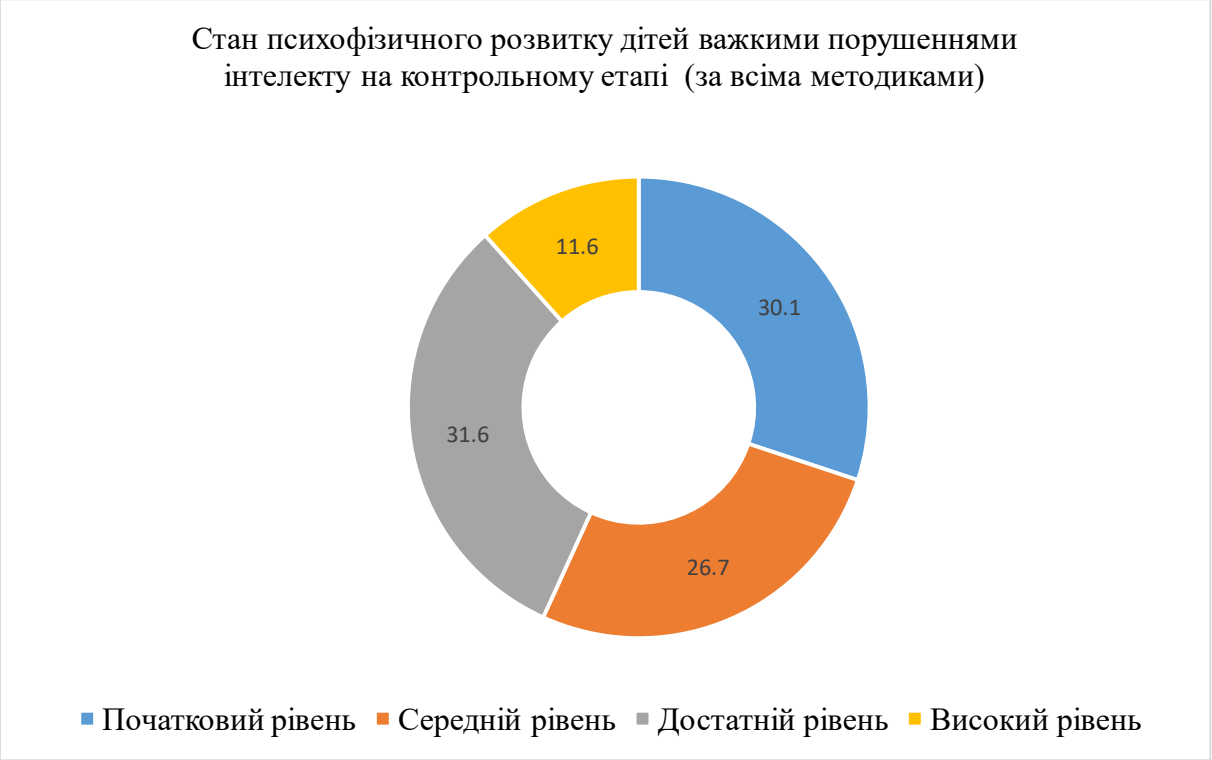


Рис.3.4. Стан психофізичного розвитку в дітей з важкими порушеннями інтелекту на контрольному етапі дослідження (за всіма методиками).

Таким чином, запропонований комплекс адаптованих рухливих ігор та методика його застосування в роботі з особами із важкими інтелектуальними порушеннями дали позитивний результат. За період їх застосування в комунальному закладі Чернігівської обласної ради – Ніжинський дитячий будинок-інтернат, рівень психофізичного розвитку вихованців якісно зріс. Зокрема, результати контрольного етапу дослідження свідчать, що кількість дітей, у яких психофізичний розвиток покращився до високого рівня зріс на 6,5 % (було 5,1 %, стало 11,6 %), кількість дітей у яких показники психофізичного розвитку піднялися до достатнього рівня зріс на 13,7 % (з 17,9 % до 31,6 %), кількість дітей, які перебувають на середньому рівні зріс на 8,7 % (з 18 % до 26,7 %), а кількість дітей, які залишилися на низькому рівні зменшилася на 28,9 % (з 59 % до 30,1 %).

Варто зауважити, що незначна динаміка покращення результатів свідчить про складність діагнозу учасників експерименту (особи з важкими

порушеннями інтелектуального розвитку) та відносну короткотривалість формувального експерименту (близько року). На наше глибоке переконання систематичне застосування рухливих ігор на заняттях та в позаурочний час протягом тривалого часу буде дієвим і ефективним засобом корекції психофізичного стану в зазначеної категорії осіб.

Висновок до розділу 3

Третій розділ дослідження присвячений проблемі адаптації рухливих ігор для дітей з важкими інтелектуальними порушеннями та методиці їх застосування в роботі з означеною категорією осіб. Проведене дослідження дало змогу дійти наступних висновків:

1) адаптовані комплекси рухливих ігор складаються з двох компонентів: елементів спортивних ігор і рухливих ігор. Останні були розроблені для дітей з важкими порушеннями інтелекту двох вікових категорій – молодшого та старшого шкільного віку. Структурно кожна рухлива гра складалася з мети, необхідного спортивного інвентаря, інструкції, методичної вказівки та варіантів проведення гри. Ігри передбачали участь дітей від незначної кількості (2-3) до участі однієї чи декількох навчальних груп (до 15 чоловік);

2) методика проведення рухливих ігор дітям з важкими порушеннями інтелекту передбачає врахування фізичного, соматичного, психоемоційного стану особи, її рівня пізнавальних можливостей і мотивації. Структурно методика проведення рухливих ігор складається із таких компонентів, як підготовка педагога до проведення гри, підготовка місця до гри, підготовка інвентаря до гри, пояснення гри, керівництво процесом гри, суддівство, дозування навантаження в процесі гри та закінчення рухливої гри;

3) комплекс адаптованих рухливих ігор та методика його застосування дали позитивний результат. За результатами контрольного етапу дослідження

кількість дітей, у яких психофізичний розвиток покращився до високого рівня зріс на 6,5 %, кількість дітей у яких показники психофізичного розвитку піднялися до достатнього рівня зріс на 13,7 %, кількість дітей, які перебувають на середньому рівні зріс на 8,7 %, а кількість дітей, які залишилися на низькому рівні зменшилася на 28,9 %.

ВИСНОВКИ

Визначення науково-теоретичних засад та узагальнення проведеного експериментального дослідження з проблеми корекції психофізичного розвитку дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку засобом рухливих ігор дали змогу дійти таких висновків:

1) корекція – це система педагогічних, психологічних і медичних заходів, спрямованих на послаблення і (або) подолання порушень психофізичного розвитку дітей з порушеннями інтелекту у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості.

Діти з важким ступенем порушення інтелекту здатні до часткового оволодіння мовленням, засвоєння елементарних навичок самообслуговування, спроможні засвоювати деякі елементарні навички практичної та розумової діяльності, можуть оволодіти окремими видами фізичної праці та спортивних вправ. Їхні рухи, як правило, сповільнені та незграбні;

2) для об’єктивного визначення стану психофізичного розвитку у дітей зазначеної категорії нами було визначено такі критерії: прийняття дитиною завдання, правильність виконання завдань, самостійність виконання завдання та прийняття допомоги дитиною від учителя. На основі зазначених критеріїв визначено такі рівні психофізичного розвитку дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку, як початковий, середній, достатній і високий. З цією метою було використано такі діагностичні методики, як комплексний тест М. Озерецького «Масова оцінка моторики у дітей і підлітків» (на сформованість психомоторних здібностей та швидкість рухової реакції), адаптований тест «Човниковий біг» (на локомоторний стереотип та основні види локомоцій) та тест «Кільця Ландольта» (на продуктивність і стійкість уваги);

3) адаптовані комплекси рухливих ігор складаються з двох компонентів: елементів спортивних ігор і рухливих ігор. Останні були

розроблені для дітей з важкими порушеннями інтелекту двох вікових категорій – молодшого та старшого шкільного віку. Структурно кожна рухлива гра складалася з мети, необхідного спортивного інвентаря, інструкції, методичної вказівки та варіантів проведення гри. Ігри передбачали участь дітей від незначної кількості (2-3) до участі однієї чи декількох навчальних груп (до 15 чоловік). Методика проведення рухливих ігор дітям з важкими порушеннями інтелекту передбачає врахування фізичного, соматичного, психоемоційного стану особи, її рівня пізнавальних можливостей і мотивації. Структурно методика проведення рухливих ігор складається із таких компонентів, як підготовка педагога до проведення гри, підготовка місця до гри, підготовка інвентаря до гри, пояснення гри, керівництво процесом гри, суддівство, дозування навантаження в процесі гри та закінчення рухливої гри;

4) комплекс адаптованих рухливих ігор та методика його застосування дали позитивний результат. За результатами контрольного етапу дослідження кількість дітей, у яких психофізичний розвиток покращився до високого рівня зріс на 6,5 %, кількість дітей у яких показники психофізичного розвитку піднялися до достатнього рівня зріс на 13,7 %, кількість дітей, які перебувають на середньому рівні зріс на 8,7 %, а кількість дітей, які залишилися на низькому рівні зменшилася на 28,9 %.

Незначна динаміка покращення результатів свідчить про складність діагнозу учасників експерименту (особи з важкими порушеннями інтелектуального розвитку) та відносну короткотривалість формувального експерименту (близько року). Результати магістерського дослідження дають підстави вважати, що систематичне застосування рухливих ігор на заняттях та в позаурочний час протягом тривалого часу є дієвим і ефективним засобом корекції психофізичного стану в зазначеної категорії осіб.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Афопьякина Е. Ю. Игры с веревочкой / Е. Ю. Афопьякина, А. С. Афопьякина. – СПб. : Нева, 1997. – 48 с.

2. Баряева Л. Б. Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной тяжелой умственной отсталостью : пособие для ученика / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В Лопатина. – СПБ. :Союз, 2004 – 104 с.

3. Бгажнокова И. М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / И. М. Бгажнокова, М. Б. Ульянцева, С. В. Комарова. – М. : Владос, 2013. – 239 с.

4. Бедарев Г. Игры и развлечения / Г. Бедарев. – М. : Педагогика, 1985. – 188 с.

5. Бердыхова Я. Мама, папа, занимайтесь со мной / Я. Бердыхова. – М. : Просвещение, 1990. – 60 с.

6. Бесова М. А. В школе и на отдыхе. Познавательные игры для детей от 6 до 10 / М. А. Бесова. – Ярославль, 1997. – 136 с.

7. Богуславская З. М. Развивающие игры для детей дошкольного возраста / З. М. Богуславская, Е. О. Смирнова. – М. : Педагогика, 1991. – 88 с.

8. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навчальний посібник / В. І. Бондар. – К. : Наш час, 2005. – 315 с.

9. Бондар В. І. Дефектологічний словник : навчальний посібник / В. І. Бондар, В. М. Синьов. – К. : Леся, 2011. – 528 с.

10. Былеева Л. В. Подвижные игры / Л. В. Былеева. – М. : Физкультура и спорт, 2008. – 288 с.

11. Васильков Г. А. От игры – к спорту / Г. А. Васильков, В. Г. Васильков. – М. : Педагогика, 1985. – 112 с.

12. Висоцька А. М. Основні напрямки виховної роботи з формування спеціальної поведінки учнів спеціальних шкіл-інтернатів : методичний посібник / А. М. Висоцька. – Черкаси : ЧОІПОПП, 2003 – 64 с.

13. Висоцька А. М. Організація позакласної виховної роботи в спеціальних навчальних закладах для дітей з розумовою відсталістю (5-10 класи) / А. В. Висоцька. – К. : Поліграндд, 2012. – 135 с.

14. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – 120 с.

15. Воронкова В. В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / В. В. Воронковой. – М. : ТИМ, 1994. – 165 с.

16. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1979. – Т. 5. – 316 с.

17. Гаврилов О. В. Психолого-педагогічні умови формування соціальної поведінки глибоко розумово відсталих дітей / О. В. Гаврилов. – К. : Інститут дефектології АПН України, 1998.–186 с.

18. Гаврилушкина О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова. – М. : Педагогика, 1985. – 200 с.

19. Геллер Е. М. Веселые старты / Е. М. Геллер, И. М. Короткое. – М. : Просвещение, 1978. – 88 с.

20. Гіренко Н. А. Сенсомоторний розвиток учнів допоміжної школи в процесі трудового навчання : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Гіренко Ніна Андріївна ; АПН України, Ін-т дефектології. – К., 1996. – 24 с.

21. Гіренко Н. А. Соціально-побутове орієнтування в допоміжній школі : методичний посібник / Н. А. Гіренко. – Слов'янськ, 2011. – 130 с.

22. Гонеев А. Д. Основы коррекционной педагогики : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева; под ред В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 272 с.

23. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 373 с.

24. Грабенко Т. Н. Коррекционные, развивающие и адаптирующие игры / Т. Н. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Спб. : Стиль, 2002. – 144 с.

25. Демчишин А. А. Спортивные и подвижные игры в физическом воспитании детей и подростков / А. А. Демчишин, В. Н. Мухин, Р. С. Мозола. – К. : Здоровье, 1989. – 165 с.

26. Детские подвижные игры народов СССР / Сост. А. В. Кенеман. – М. : Просвещение, 1991. – 264 с.

27. Евсеев С. П. Адаптивная физическая культура : учебное пособие / С. П. Евсеев, Л. В. Шапкова. – М/ : Советский спорт, 2000. – 240 с.

28. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика / И. Г. Еременко. – К. : Вища школа, 1985. – 328 с.

29. Еременко И. Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы / И. Г. Еременко. – К. : Радянська школа, 1972. – 132 с.

30. Еремина А. А. Некоторые виды и приемы коррекционной работы по формированию продуктивной деятельности у детей-имбецилов 4-8 лет / А. А. Еремина // Особый ребенок и его окружение : медико-социальные и психологические аспекты. – М. : Акма, 1994. – С.41– 46.

31. Жуков М. Н. Подвижные игры : учеб. для студентов пед. вузов / М. Н. Жуков. – М. : Академия, 2000. – 160 с.

32. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей : учебник для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов / С. Д. Забрамская. – М. : Просвещение, 1995. – 112 с.

33. Забранная С. Д. Изучаем обучая : методические рекомендации по изучению детей с тяжелой и умеренной умственной отсталостью / С. Д. Забранная, Т. Н. Исаева. – М. : Сфера, 2007. – 96 с.

34. Закрепина А.В. Педагогическая помощь семье в воспитании ребенка дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью / А. В. Закрепина // Дефектология. – 2004. – № 2. – С. 27– 31.

35. Замский Х. С. История олигофренопедагогики / Х. С. Замской. – М. : Просвещение, 1980. – 398 с.

36. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка / А. И. Захарова. – М. : Просвещение, 1986. – 112 с.

37. Исаева Т. Н. Формирование игры у детей дошкольного возраста с тяжелой умственной отсталостью / Т. Н. Исаева. – М. : Академия, 2001. – 120 с.

38. Карабапова О.А. Игра и коррекция психического развития ребенка / О. А. Карабапова. – М. : Академия, 1997. – 156 с.

39. Катаева А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / А. А. Катаева, Е. А. Стреблева. – М. : Педагогика, 1993 – 180 с.

40. Катаева А. А. Дошкольная олигофренопедагогика : учебник для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Катаева, Е. А. Стреблева. – М. : Владос, 2001. – 208 с.

41. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция / В. П. Кащенко. – М. : Академия, 2000. – 304 с.

42. Коротков И. М. Подвижные игры : учеб. пособие для студентов вузов и ссузов физ. культуры / И. М. Коротков. – М. : СпортАкадемПресс, 2002. – 229 с.

43. Коррекционная педагогика : основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов, В. И. Селиверстов, С.Н. Шаховская [и др.] / под ред. Б. П. Пузанова. – М. : Академия, 1999. – 144 с.

44. Кот М. З. Теорія і методика виховної роботи у допоміжній школі / М. З. Кот – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 1998. – 244 с.

45. Кочетов А. И. Работа с трудными детьми : книга для учителя / А. И. Кочетов, Н. Н. Верцинская. – М. : Просвещение, 1986. – 160 с.

46. Кузин В. В. 500 игр и эстафет/ В. В. Кузин, С. А. Полиевский, А. Н. Глейберман. – М. : Физкультура и спорт, 2000. – 304 с.

47. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : методическое пособие для учителя-логопеда / Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 2001. – 224 с.

48. Лихачева В. С. Игра в процессе физического воспитания / В. С. Лихачева. – Воронеж : ВГПУ, 2005. – 100 с.

49. Маллаев Д. М. Воспитатель как организатор игровой деятельности слепых и слабовидящих детей / Д. М. Маллаев. – Махачкала, 1992. – 96 с.

50. Маллаев Д. М. Игры для слепых и слабовидящих / Д. М. Маллаев. – М. : Педагогика, 1992 – 68 с.

51. Маллер А. О. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубоким нарушением интеллекта / А. О. Маллер, Г. В. Цикото – М. : Педагогика, 1988. – 128 с.

52. Маллер А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – М. : Академия, 2003. – 208 с.

53. Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии / А. Р. Маллер. – М. : Аркти, 1999. – 123 с.

54. Маллер А. Р. Социально-трудовая адаптация глубоко умственно-отсталых детей / А. Р. Маллер. – М. : Просвещение, 1990. – 124 с.

55. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии. Ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. – М. : Просвещение, 1992. – 95 с.

56. Мастюкова Е. М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особами проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст / под ред. А. Г. Московкиной. – Москва : Классике Стиль, 2003. – 320 с.

57. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : К-ПНУ імені І. Огієнка, 2015. – 312 с.

58. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учебник для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2009. – 376 с.

59. Никольская А. А. Значение П. П. Блонского в истории психологии / А. А. Никольская / Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 24–27.

60. Основы методики применения подвижных игр на занятиях по физической культуре : учеб.-метод. разраб. / сост. И. Г. Калинцева. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. – 52 с.

61. Певзнер М. С. Учащиеся вспомогательной школы : клинико-психологическое изучение / М. С. Певзнер, К. С. Лебединская. – М. : Педагогика, 1979. – 348 с.

62. Петров В. М. Летние праздники, игры и забавы для детей / В. М. Петров, Г. Н. Гришина, Л. Д. Короткова. – М. : Сфера, 1999. – 128 с.

63. Петрова В. Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Флинта, 1998. – 104 с.

64. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – М. : Педагогика, 1977. – 199 с.

65. Подвижные игры : учеб. пособие для студентов вузов / И. М. Коротков. – М. : ТВТ Дивизион, 2009. – 112 с.

66. Подвижные игры для детей с нарушениями в развитии / под ред. Л. В. Шапковой. – С-Пб. : Детство-пресс, 2002. – 202 с.

67. Пузанов Б. П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горскин и др. – М. : Академия, 2001. – 272 с.

68. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Ч. І : Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 238 с.

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

70. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник для вищих закладів освіти / В. М. Синьов. – К. : Вид-во НПУ, 2007. – 238 с.

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

72. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Головна редакція УРЕ, 1985. – 968 с.

73. Словник української мови. – К. : Наукова думка, 1974. – Т. 5. – 840 с.

74. Специальная дошкольная педагогика : учебное пособие / Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова. – М. : Академия, 2002. – 312 с.

75. Старобина Е. М. Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью. Серия : коррекционная школа / Е. М. Старобина. – М. : Энас, 2003. – 100 с.

76. Страковская В. Л. 300 подвижных игр для оздоровления детей от 1 года до 14 лет / В. Л. Страковская. – М. : Новая школа, 1994. – 288 с.

77. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX–перша половина XX століть) / М. О. Супрун. – К. : Паливода А. В., 2005. – 462 с.

78. Хорькова А. С. Коррекционно-развивающие подвижные игры для детей с отклонениями интеллектуального развития / А. С. Хорькова, В. О. Адилев // Новая наука : опыт, традиции, инновации. – Стерлитамак : Ами, 2016. – С. 86–88.

79. Шапкова Л. В. Средства адаптивной физической культуры : методические рекомендации по физкультурно-оздоровительным и

развивающим занятиям детей с отклонениями в интеллектуальном развитии / под ред. С. П. Евсеева. – М. : Советский спорт, 2001. – 151 с.

80. Шинкаренко В. А. Диагностика и формирование навыков самообслуживания, хозяйственно-бытового и ручного труда у умственно ограниченных детей / В. А. Шинкаренко. – Мн., 1997. – 86 с.

81. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – М. : Речь, 2007. – 460 с.

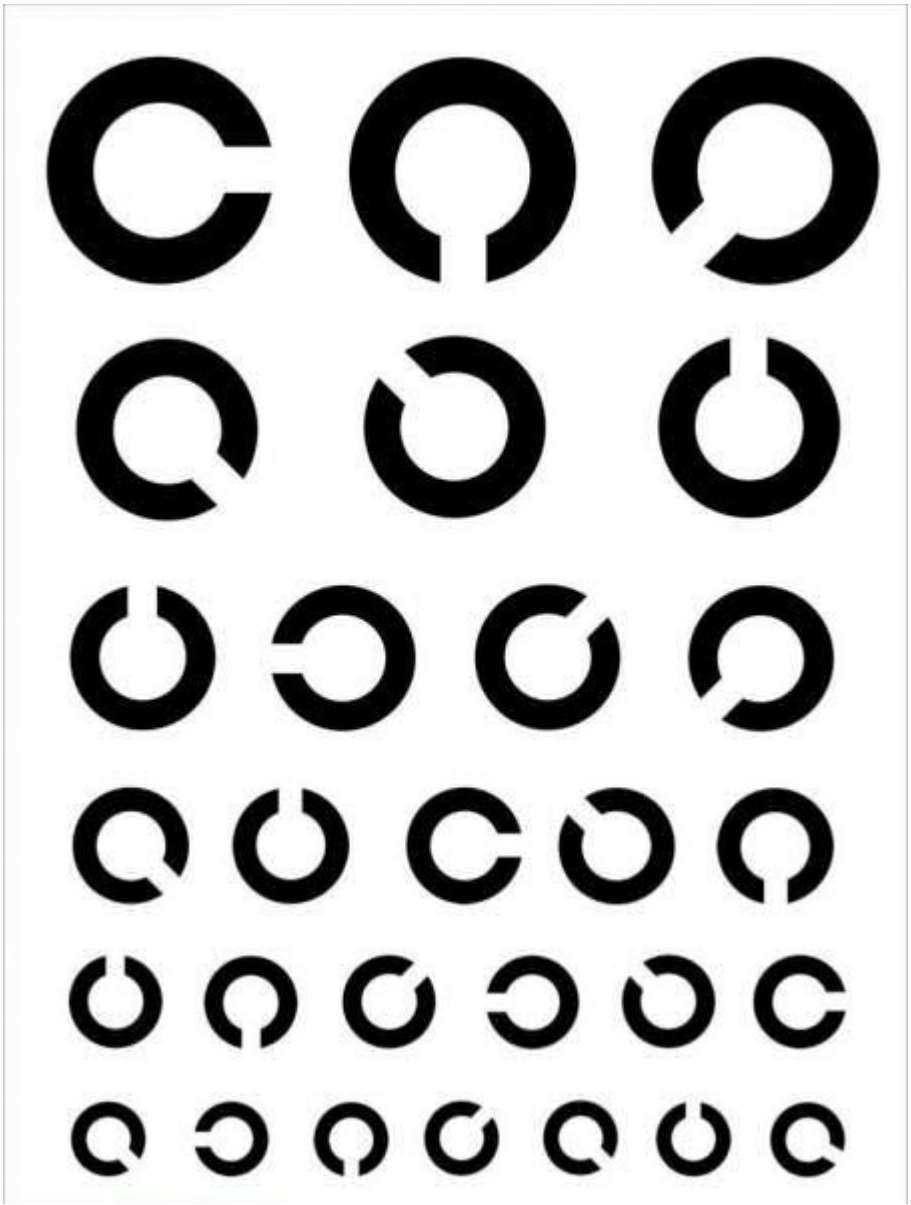
82. Шипицына Л. М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью : пособие для учителя / Л. М. Шипицына. – СПб. : Союз, 2004. – 336 с.

83. Язловецький В. С. Організація та методика оздоровчої фізичної культури : навчальний посібник / В. С. Язловецький, О. М. Жданова, А. Л. Турчак. – Кіровоград : КДПУ імені В. Винниченка, 2005. – 204 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Наочний матеріал до тесту «Кільця Ландольта»



Додаток Б

Стан сформованості практичних вмінь у дітей з важкими порушеннями інтелекту за напрямком психомоторних та координаційних здібностей

№	Ім’я	Завдання	%

	дитини	№1 (бали)	№2 (бали)	№3 (бали)	№4 (бали)	(відсотки)
1	Гліб А.	0,5	0,5	1	0,5	62,5
2	Дмитро З.	0,5	0,25	1	0,5	56,3
3	Дмитро М.	1	0,5	1	1	87,5
4	Єгор Т.	0	0	0,25	0,25	12,5
5	Євген Ш.	0	0	0	0	0
6	Іван В.	0,5	0,25	0,5	0,25	37,5
7	Кирило М.	0	0	0,25	0	6,3
8	Нікіта Г.	0	0	0,25	0	6,3
9	Назар М.	0	0	0	0	0
10	Олександр К.	1	0,5	1	1	87,5
11	Роман К.	0	0	0	0	0
12	Сергій К.	0	0	0,25	0	6,3
13	Святослав Ч.	1	0,5	1	0,5	75,0
	Середній показник	0,35	0,19	0,5	0,31	33,7

Додаток Б.1

Стан сформованості практичних вмінь у дітей з важкими порушеннями інтелекту за за напрямком визначення локомоторного стереотипу та основних видів локомоцій

№	Ім’я дитини	Завдання	% (відсотки)
		№1 (бали)	
1	Гліб А.	0,5	50
2	Дмитро З.	0,5	50
3	Дмитро М.	0,5	50
4	Єгор Т.	0,25	25

5	Євген Ш.	0	0
6	Іван В.	0,25	25
7	Кирило М.	0	0
8	Нікіта Г.	0	0
9	Назар М.	0	0
10	Олександр К.	1	100
11	Роман К.	0	0
12	Сергій К.	0,25	25
13	Святослав Ч.	0,5	50
	Середній показник	0,29	28,8

Додаток В

Адаптовані рухливі ігри для дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку

«Що пропало?»

Мета: активізація психічних процесів: сприйняття, уваги, пам'яті.

Оптимальна кількість гравців – 5-10.

Інвентар: кілька предметів (іграшки, кеглі, обручі, скакалка тощо).

Інструкція. На ігровому майданчику ведучий розкладає 4-5 предметів. Діти протягом однієї хвилини розглядають предмети, намагаючись їх запам'ятати. Потім по команді діти стають спиною до цих предметів, а ведучий у цей час прибирає один з предметів. Діти повертаються і називають зниклий предмет. Виграє той, хто помилиться меншу кількість разів.

Варіанти:

1. Збільшити кількість предметів.
2. Зменшити час запам'ятовування предметів.
3. Прибрати два предмета.

Методичні вказівки. Для гри слід підбирати такі предмети, які добре знайомі дітям.

«Повтори, не помилися!»

Мета: розвиток уваги, швидкості реакції; накопичення кількості і уточнення змісту слів, що позначають дію.

Кількість гравців може бути будь-якою.

Інструкція. Діти стоять полуколом. Ведучий повільно виконує прості рухи руками (вперед, вгору, в сторони, вниз). Діти повинні виконувати ті ж рухи, що і ведучий. Дитина яка допустила помилку вибуває. Виграє той, що залишився останнім.

Варіанти:

1. Прості рухи можна замінити на більш складні, включити рухи ногами і тулубом, асиметричні рухи (права рука вгору, ліва вперед) тощо.

2. Ведучий одночасно з показом руху називає ім'я одного з гравців, який і повинен цей рух повторити, а решта гравців спостерігають.

3. Ведучий промовляє рух (руки вгору), а виконує в цей момент інші дії (руки вниз), діти повинні виконувати рух за показом ведучого, не звертаючи уваги на його команди.

4. На кожен рух ведучий називає слово (наприклад, ручка, літак, м'яч, горобець і т. д.). Діти повинні виконувати тільки ті рухи, які супроводжуються назвами літаючого предмета (горобець, літак).

Методичні вказівки. Під час гри ведучому необхідно стежити за тим, щоб всі діти бачили його однаково добре.

«Зоопарк»

Мета: активізація мовленнєвої діяльності, розширення словника і понять по темі «тварини», розвиток умінь імітації звуків і рухів.

Кількість гравців – 8-15.

Інвентар: обруч або крейда.

Інструкція. Діти вибирають собі роль якоїсь тварини. Для наймолодших дітей ролі призначає вихователь. Кожен «звір» сідає в свою «клітку» – в обруч або коло, яке намальоване на підлозі (землі). У клітці може бути і декілька звірів – мавпи, зайці, гуси і т. д.

Незайняті діти встають за вихователем, кладуть руки на пояс тому, хто стоїть попереду, тобто сідають в «поїзд», і «їдуть на прогулянку в зоопарк». Підходячи до «клітки», вихователь запитує: «Який звір живе в цій клітці?» Сидячі там «звірі» повинні показати рухами, мімікою, звуками, кого вони зображають, а приїхавші екскурсанти вгадують звірів. І так - від «клітки» до «клітки». Заохочуються ті діти, які найбільш вдало зобразила звірів. Потім екскурсанти і колишні «звірі» разом з вихователем, взявши один одного за пояс і високо піднімаючи коліна, зображують поїзд і їдуть додому.

Варіант: по дорозі додому діти можуть співати певну пісеньку.

Методичні вказівки. Цю гру можна повторити 2-3 рази.

«Кудлатий пес»

Мета: активізація мовленнєвої діяльності, розвиток пам'яті та швидкості реакції, формування здатності імітувати тварин (собаку).

Кількість гравців – 8-12.

Інструкція. З числа гравців вибирають «пса». Він сидить в стороні. Інші діти повільно йдуть до нього, примовляючи: Ось сидить кудлатий пес, в лапки свій уткнувши ніс. Тихо, мирно він сидить, не то дрімає, не то спить. Підійдемо до нього, розбудимо і подивимося, Що ж буде?

Діти тихенько підходять і плескають у долоні. «Пес» підхоплюється, гарчить, гавкає і ловить дітей. Спійманий гравець стає ведучим «псом».

Методичні вказівки. Ця гра відрізняється великою інтенсивністю, тому необхідно стежити за тим, щоб діти не перехвилювалися.

«Доторкнися до ...»

Мета: формування у дитини уявлень про колір, форму, розміри та інші властивості предметів, розвиток швидкості реакції.

Кількість гравців може бути будь-якою.

Інструкція. Усі гравці одягнені по-різному. Ведучий вигукує: «Доторкнися до ... синього!» Гравці повинні миттєво зорієнтуватися, виявити в учасників гри в одязі щось синє і доторкнутися до цього кольору. Кольори кожен раз міняються, хто не встиг вчасно зреагувати, стає ведучим.

Варіанти:

1. Можна називати не тільки кольори, але і форми або розміри предметів. Наприклад: «Доторкнися до ... круглого», «Доторкнися до ... маленького!»

2. Можна ускладнювати команду за рахунок поєднання кольору і форми і т. д. Наприклад: «Доторкнися до ... червоного квадратного!»

3. Діти можуть «шукати відповіді» не тільки в одязі, а й серед іграшок, інвентарю тощо.

Методичні вказівки. Ведучому слід давати дітям тільки ті завдання, які реально можна здійснити, тобто предмети повинні перебувати в полі зору гравців.

«Будуємо цифри»

Мета: розвиток елементарних математичних уявлень, вміння орієнтуватися в просторі, організованості.

Кількість гравців може бути будь-якою.

Інструкція. Гравці вільно пересуваються по галявині або ігровому майданчику. Ведучий пояснює: «Я буду рахувати до 10, а ви за цей час повинні вишикуватися всі разом в цифру 1 (2, 3, 4 і т. д.)». Діти виконують завдання.

Варіанти:

1. Діти розташовуються по заздалегідь намальованим на підлозі цифрам.

2. Якщо діти швидко справляються із завданням, можна рахувати швидше, таким чином скорочуючи час побудови.

3. Ведучий ускладнює завдання: «Поки я буду рахувати до 10, ви виконуєте в розумі додавання (віднімання) і всі разом будуєте цифру-відповідь. Наприклад: 1 + 1 = 2». Діти повинні побудувати цифри 2.

Методичні вказівки. Першу гру потрібно зробити пробною, пояснивши і детально показавши всі дії.

Додаток В.1

Адаптовані рухливі ігри для дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку старшого шкільного віку

«Гарячий камінь»

Мета: розвиток у дітей уваги, здатності орієнтуватися в просторі, диференціації м'язових зусиль, взаємодії рухового і зорового аналізаторів, формуванні навичок колективної взаємодії.

Кількість гравців може бути будь-якою, але не менше ніж три.

Інвентар: суддівський свисток, м'ячі різного діаметру.

Інструкція: всі гравці утворюють коло на відстані витягнутої руки один від одного, стоячи обличчям всередину кола. Кожному гравцеві видається м'яч. За сигналом ведучого гравці точним пасом двома руками починають передавати м'яч в руки сусіду, який стоїть праворуч і ловить м'яч, який передає гравець, що стоїть ліворуч, аж до зупинки гри ведучим. Гра зупиняється, якщо:

– гравець упускає м'яч;

– у кого-то з гравців виявляється в руках більше одного м'яча;

– гравець неточно передає м'яч сусідові, і той не може його зловити.

Учасник, який допустив помилку, забирає з собою один м'яч і залишає ігрове коло. З гри вибуває той, хто припускається помилки першим. У випадку, якщо помилки одночасно допускають кілька грають, всі вони

залишають гру. Гра зупиняється по свистку ведучого, і він приймає рішення про те, хто вибуває з гри. Два останні учасники виходять у фінал. Вони встають обличчям один до одного на відстані 3-4 метрів. За сигналом ведучого гравець передає м'яч партнеру пасом двома руками від грудей по дугоподібній траєкторії, інший – пасом двома руками знизу. Програє той, хто першим зробить помилку. Якщо гра поновлюється, то переможець в попередній грі має право один раз помилитися і залишитися в грі.

Варіанти:

1. Гравці можуть перебувати в положенні сидячи.

2. Гравці можуть використовувати набивні м'ячі.

3. Гравці можуть використовувати комбінації м'ячів, різних за вагою та діаметром.

Методичні вказівки:

1. При розучуванні гри:

– рекомендується використовувати однакові м'ячі;

– на початку гри м'яч повинен знаходитися у кожного другого учасника.

2. У момент гри:

– ведучому потрібно звертати увагу учасників на необхідність точного пасу сусідові;

– необхідно рекомендувати учасникам уважно спостерігати за діями того сусіда, який повинен віддавати йому м'яч, передавати ж м'яч потрібно не дивлячись;

– в очікуванні пасу слід тримати руки перед грудьми.

«Кегельбан»

Мета: розвиток окоміру, точності, диференціації м'язових зусиль, формування навичок колективної взаємодії, виховання почуття відповідальності за результат спільної діяльності, наполегливості в досягненні мети.

Кількість гравців – 10-12.

Інвентар: суддівський свисток, кеглі, баскетбольні м'ячі, крейда.

Інструкція. На майданчику з твердою, рівною поверхнею проводяться дві паралельні лінії на відстані 6 метрів одна від одної. Всі учасники діляться на команди, по 5-6 чоловік у кожній. Команди шикуються в колони по одному на першій лінії, обличчям до другої лінії. Відстань між командами 3-4 метра. Учасник команди, що стоїть першим, бере м'яч. Гравець, який займає цю позицію, називається «кидаючий». На другій лінії навпроти кожної команди встановлюється кегля. Один член команди встає за другою лінією навпроти кеглі обличчям до своєї команди. Гравець, який займає цю позицію, називається «подаючий». За сигналом судді «кидаючий» спрямовує м'яч в сторону кеглі, намагаючись збити її. У разі якщо кидаючий промахується, «подаючий» ловить м'яч і кидає його «кидаючому». У момент пасу «подаючий» повинен знаходитися за лінією, на якій стоїть кегля. «Кидаючий» повторює спроби збити кеглю до тих пір, поки вона не буде збита. До цього моменту він не має права заступати за лінію, на якій стоїть.

У разі якщо кегля збита, «подаючий» ловить м'яч, встановлює його на лінії кеглі, біжить до своєї команди і стає в колону останнім. «Кидаючий» біжить до збитої кеглі, встановлює її, бере м'яч, кидає його першому хто стоїть в колоні і стає «подаючим».

Гра зупиняється, коли в одній з команд останній учасник (перший «подаючий») зіб'є кеглю, встановить її на місце, передасть м'яч першому «кидаючому» і повернеться в колону. Останній «подаючий» повинен також зайняти своє місце в колоні. Як тільки всі члени команди займуть своє місце в колоні, гравець, що стоїть першим, піднімає м'яч вгору.

Методичні вказівки. Необхідно стежити за дотриманням ладу в командах. Доцільно рекомендувати учасникам не кидати, а котити м'яч по майданчику, а якщо робити кидок, то виконувати його двома руками.

«П'ятнашки-повторяшки»

Мета: розвиток швидкісних якостей, спритності, швидкості прийняття рішення.

Кількість гравців не обмежена.

Інвентар: суддівський свисток.

Інструкція. Всі учасники рівномірно розподіляються по майданчику, обмеженою лініями. З їх числа вибирається ведучий. За сигналом педагога «ведучий» намагається доторкнутися до одного з учасників гри. Тікаючи від «ведучого», гравець може виконувати будь-які рухи (стійки, стрибки, обертання тощо). Перш ніж доторкнутися учасника, «ведучий» зобов'язаний повторити всі його дії. Якщо тікаючий не встигає виконати новий рух, то його можна заплямувати. Цей учасник стає «ведучим», але він не може заплямувати попереднього «водучого».

Методичні вказівки. Протягом всієї гри гравці не мають права залишати межі ігрового майданчика.