

Трикоз Сніжана, кандидат педагогічних наук, старший дослідник відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ.

ФОРМУВАННЯ МИСЛЕННЯ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВЧОГО СПРЯМУВАННЯ

В статті викладені приклади та прийоми формування мислення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у процесі ознайомлення їх навколишнім світом. Розглянуті етапи формування наочно-практичного, наочно-образного та елементів логічного мислення учнів на матеріалі змісту природознавчого спрямування.

Ключові слова: діти з порушеннями інтелектуального розвитку; наочно-практичне, наочно-образне та логічне мислення.

The article presents examples and methods of forming the thinking of children with intellectual disabilities in the process of familiarizing them with the world around them. The stages of forming students' visual-practical, visual-figurative and logical thinking elements on the content of natural science are revealed.

Key words: children with intellectual disabilities; visual-practical, visual-figurative and logical thinking.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Зміст предметів природознавчої галузі створює умови для формування учбової діяльності, розвитку пізнавальних процесів, мовлення, емоційної сфери в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Урахування психічних особливостей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в процесі засвоєння природознавчого змісту сприятиме корекції їх пізнавальної, особистісної сфери та мовленнєвої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психічний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями має специфічні особливості, разом з тим, передбачає проходження основних етапів його становлення нормотипової дитини. Перш за все це стосується певної послідовності розвитку всіх психічних процесів, ролі діяльності у психічному розвитку, ролі мовлення у формуванні вищих психічних функцій, провідної ролі навчання у психічному розвитку дитини з порушеннями інтелектуального розвитку.

Мета статті. Визначення шляхів формування у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку вищих психічних процесів, особливо мислення, у процесі ознайомлення і пізнання ними навколишнього світу [1].

Виклад основного матеріалу. Розвиток мислення дитини відбувається двома шляхами: від сприймання до наочно-дійового мислення і надалі до наочно-образного та логічного; та від сприймання до наочно-образного та логічного мислення. Обидва шляхи розвитку здійснюються одночасно та, хоча на певному етапі поєднуються, мають свою специфіку, відіграють свою особливу роль у пізнавальній діяльності людини. Формування пізнавальної діяльності школярів з порушеннями інтелектуального розвитку відбувається у процесі різноманітних видів діяльності (предметної, ігрової, навчальної), в поєднанні з опануванням мовленням.

Формування наочно-дійового мислення передбачає розвиток самостійного орієнтування у вирішенні завдань практичного характеру. На основі дій с предметами в учнів формуються уявлення, з'являються мотиви для власних висловлювань. При виконанні дій с предметами уявлення стають більш гнучкими, динамічними. Це досягається завдяки тому, що наочно-практична ситуація є основою для встановлення у дитини міцного зв'язку між дією і словом.

З метою формування наочно-дійового мислення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку необхідно використовувати вправи, спрямовані на: формування узагальнених уявлень про допоміжні засоби та прилади фіксованого призначення, які людина використовує у повсякденному житті; формування вміння аналізувати практичну ситуацію та навчання використовувати предмети-замінники; формування методу проб як основного способу при вирішенні наочно-дійових

завдань; встановлення причинно-наслідкових зв'язків на основі визначення причини, яка змінила звичайний перебіг події [3, 4, 5].

При формуванні уявлень про використання предметів, що мають фіксоване призначення, важливо показати дітям, що у більшості повсякденних дій, пов'язаних із життєвими потребами, людина використовує допоміжні засоби (ложка, виделка, чашка, олівець, мотузка, ножиці тощо), які полегшують життя і працю людей. Необхідно також звертати увагу дітей на певні прості прилаштування до предметів (ручка, рукоятка, держак, мотузка тощо), які вони використовують у повсякденному житті, у іграх, не узагальнюючи при цьому досвід власних дій із ними.

На етапі формування умінь аналізувати практичну ситуацію та використовувати предмети-замінники, необхідно познайомити дітей з різноманітними допоміжними засобами та способами їх використання в тих випадках, коли предмети спеціально для цього не пристосовані і спосіб дій з ними не передбачено. (Наприклад, стілець – це предмет, що має фіксоване призначення, але в тому випадку, коли необхідно щось дістати з високої полиці, його можна використати як драбину, підставку). Необхідно забезпечити перенесення дитиною отриманих уявлень про використання допоміжних засобів на різноманітні ситуації, в яких дітям необхідно самостійно досягати мети за допомогою засобів-замінників. Такі ситуації можна спеціально створювати та використовувати повсякденні, наприклад у побуті, на прогулянках тощо.

На відміну від попереднього етапу, коли дитина використовує один і той же предмет у різних ситуаціях, при формуванні методу проб необхідно створити умови, в яких дитина з кількох предметів повинна обрати один, найбільш відповідний конкретній ситуації. Дітям з порушеннями інтелектуального розвитку зазвичай важко самостійно засвоювати метод проб та помилок, оскільки під час практичних дій з предметами вони не відкидають помилкові варіанти, не змінюють способу дії. Одним із головних завдань педагога на даному етапі є навчити дітей правильним, результативним пробам. Навчати дітей пробам можна в процесі дидактичних ігор із знаряддями праці, або муляжами (іграшками), що їх емітують (лопата, лійка, граблі,

молоток, викрутка, будівельні конструктори тощо). У ході гри перед дитиною ставиться мета, надається можливість самостійно обирати знаряддя праці для її досягнення. Завдання полягає в тому, щоб дитина мала можливість спробувати та обрати потрібне знаряддя для досягнення мети. Педагог фіксує увагу дитини на етапі правильної спроби, коментує дії дитини та їх результат. На завершенні вправи необхідно намагатися, щоб дитина пояснила власний вибір знаряддя. Навчання пробам має сенс тільки в тому випадку, коли дитина розуміє мету, намагається її досягти, а вибір засобів наближає до неї. Мовленнєвий супровід допомагає дитині утримувати у пам'яті кінцеву мету та діяти цілеспрямовано.

На етапі формування причинно-наслідкових зв'язків важливим є створення практичних ситуацій, в яких порушується звичайний перебіг події і дитині необхідно знайти причину. Це можуть бути ситуації, в яких дітям пропонують використовувати пошкоджені предмети: стільчик без ніжки, лійка з діркою, візочок без колеса та ін.. Таким чином перед дитиною постає проблемна ситуація, в якій необхідно визначити причину, самостійно зробити висновок. Визначення причини, яка порушила звичайний перебіг події, є елементом логічного мислення, хоча відбувається в практичному плані.

На всіх етапах формування наочно-дійового мислення важливим є поєднання практичного досвіду зі словом. Поки дитина вирішує наочно-дійові завдання за допомогою лише практичних проб, вона не зможе перейти до орієнтування в уявній ситуації. Всі етапи практичної дії мають бути зафіксовані в уяві дитини. Таке фіксування можливо лише за умови включення мовлення у процес розв'язання наочно-дійових завдань. Це сприяє розвитку наочно-образного мислення, оскільки слово допомагає дитині узагальнити практичний досвід, створити повноцінні образи дій в уяві, сприяє переносу оперування практичними діями.

Формуючи наочно-образне мислення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку необхідно спочатку пропонувати завдання добре відомі їм, оскільки самостійно дитина не в змозі проаналізувати умови завдання, визначити проблему. У наочно-образний план переноситься розв'язання завдань на використання та знаходження необхідного знаряддя, чи на виокремлення зовнішніх причин, які

порушують звичайний перебіг події. Педагогу варто проаналізувати/прокоментувати ситуацію, допомагаючи учню виконати завдання.

Наступним етапом у рішенні наочно-образних завдань є завдання на визначення послідовності подій (що відбулося спочатку, що потім, чим закінчилось). Важливе значення має виконання учнями спостережень за послідовністю подій та визначення їх причини. (Наприклад, спочатку з'являються хмари, потім падає сніг, потім все навкруги стає білим). Розуміння дитиною послідовності подій, яку вона спостерігає, надалі закріплюється у роботі з серією малюнків: спочатку хмари, потім сніг, потім все навкруги стало білим. Наприкінці з'ясовується причина: все стало білим, тому що йшов сніг.

При формуванні елементів логічного мислення у дітей необхідним є використання завдань на класифікацію за предметною відповідністю та функціональним призначенням предметів, що є передумовою формування понять. На початку проводиться групування об'єктів за наочним зразком. Групування предметів за кольором, формою, розміром, тобто за зовнішніми ознаками використовується для розвитку сприймання. При формуванні елементів логічного мислення більш значну роль відіграє предметна класифікація, наприклад, фрукти – овочі, рослини – тварини, меблі – транспорт тощо, тобто коли зовнішній вигляд предмета не допомагає дитині віднести його до тієї чи іншої групи. Педагогу варто звернути увагу дитини на те загальне, що дозволяє поєднати предмети в одну групу. Після того, як дитина згрупувала предмети, отримані групи необхідно означити узагальнюючою назвою. При виконанні завдань на класифікацію одних і тих самих предметів, чи їх зображень, важливо використовувати різні зразки (натуральні об'єкти, малюнки, фотографії тощо). Більш складним видом роботи є класифікація за узагальнюючим словом, тобто дитина повинна розкласти предмети на дві групи за інструкцією вчителя. Даний вид роботи допомагає виявити як діти засвоїли узагальнюючі слова.

Наступним завданням, спрямованим на розвиток логічного мислення, є класифікація без опори (без зразка, без слова). В даному виді класифікації дитина повинна самостійно визначити принцип групування. На початку роботи дитині

пропонують завдання з добре знайомими предметами чи малюнками, які вона неодноразово групувала за зразком та за інструкцією. Надалі завдання ускладнюють, пропонуючи дитині нові малюнки та збільшуючи кількість груп, що вимагає самостійності мислення. Завданням на класифікацію може бути виключення зайвого предмета. Наприклад, перед дитиною викладають малюнки, на яких зображені вовк, собака, голуб, кіт. Якщо дитина помиляється, необхідно пояснити їй принцип виокремлення зайвого.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Зміст природознавчої галузі надає можливості для вирішення завдань на класифікацію та групування при вивченні майже всіх тем, що забезпечує розвиток операцій узагальнення, порівняння та абстрагування, і сприяє розвитку логічного мислення школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Використання вправ, завдань різної складності у методиці викладання природознавства посилює корекційний вплив на розвиток пізнавальної діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку і потребує подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Блеч Г. О. Методичні рекомендації щодо навчання природознавства у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей. К: Освіта України, 2011. 72 с.
2. Блеч Г.О. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма ознайомлення з навколишнім, методичні рекомендації, дидактичні матеріали). К: Poligrand, 2012. 110 с.
3. Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка: Навчально-методичний посібник / Н.Б. Адамюк, Л.Є. Андрусишина, О.О. Базилевська та ін.; НАПН України, Ін-т спец. педагогіки; За ред. В.В. Засенка, А.А. Колупасової, Н.О. Макаручук, В.І. Шинкаренко. Київ, 2014. 336 с.
4. Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе. / В.Н. Синев, Л.С. Стожок. К: Рад.шк, 1997. 85 с.

5. Трикоз С. В. Методичні рекомендації щодо формування природничих понять у розумово відсталих учнів на матеріалі предмета «Я і Україна» / Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: зб. наук. праць. К. : Освіта України, 2009. Вип. 4. С.243-258.

УДК 159.98-053.66-056.29

Турубарова Анастасія,
доктор психологічних наук, доцент,
Хортицька національна академія,
м. Запоріжжя.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ОСІБ РАНЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Стаття присвячена проблемі психологічного консультування осіб раннього юнацького віку з порушеннями опорно-рухового апарату. Розкриті соціально-психологічні умови психологічного консультування та особливості консультативної бесіди з особами раннього юнацького віку з порушеннями опорно-рухового апарату.

Ключові слова: *психологічне консультування, ранній юнацький вік, порушення опорно-рухового апарату, професійне самовизначення.*

The article addresses the issue of psychological counseling for early adolescents with musculoskeletal disorders. The author explores the socio-psychological conditions of such counseling and the specific features of counseling conversations with this group.

Key words: *psychological counseling, early adolescence, musculoskeletal disorders, professional self-determination.*

Постановка проблеми. Період раннього юнацького віку є важливим етапом формування особистості. В осіб із порушеннями опорно-рухового апарату (церебральний параліч, поліомієліт) цей процес ускладнюється наявністю ряду фізичних і соціальних бар'єрів, що впливають на формування самосвідомості, ціннісних орієнтацій, інтимних стосунків, професійного самовизначення та власного світогляду. Тому вивчення питання особливостей психологічного консультування осіб раннього юнацького віку з порушеннями опорно-рухового апарату є актуальним, адже воно може стати ефективним інструментом для подолання