

УДК 376.1-056.37

ФОРМУВАННЯ МІЖПІВКУЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ЗАСІБ ПСИХО-МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Рібцун Ю. В.

Автором розглянуто структуру дефекту при інтелектуальній недостатності, проаналізовано особливості лінгвістичного та комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності дітей із інтелектуальними порушеннями, запропоновано вправи з розвитку міжпівкульної взаємодії.

Ключові слова: діти з інтелектуальними порушеннями, психо-мовленнєвий розвиток, міжпівкульна взаємодія.

The author considered the structure of the defect in intellectual disability, analyzed the peculiarities of the linguistic and communicative components of the speech activity of children with intellectual disabilities, suggested exercises for the development of interhemispheric interaction.

Key words: children with intellectual disabilities, psycho-speech development, interhemispheric interaction.

На сучасному етапі модернізації спеціальної освіти актуальними залишаються питання навчання дітей з відхиленнями в інтелектуальному розвитку, зокрема психо-логокорекційний напрям роботи. Наявні у дітей порушення інтелектуального розвитку характеризуються органічними дифузними ураженнями кори головного мозку, виразністю та незворотністю дефекту, системними розладами інтелекту та мовлення [6].

Як зазначав Л. Виготський [9], структуру дефекту при порушенні інтелектуального розвитку складають:

1) ядро, зокрема: а) низька пізнавальна активність; б) астенизація замикальної функції кори головного мозку; в) недостатня розумова працездатність; г) інертність нервових процесів; г) слабкість орієнтувальної діяльності;

2) вторинні недоліки: а) недорозвиток вищих психічних функцій; б) системний недорозвиток мовлення;

3) подальші ускладнення: а) незрілість особистості; б) порушення поведінки; в) слабкість емоційно-вольової сфери.

Розглянемо специфічні особливості мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелекту. Слабкість замикальної функції кори головного мозку, повільне формування диференційованих зв'язків в усіх аналізаторах призводить до значного часового інтервалу між появою перших слів і генеруванням фразового мовлення, відставань у розвитку всіх складових мовленнєвої діяльності, зумовлених недостатністю мислення.

Найбільш вразливою ланкою у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є процес *розуміння мовлення*, диспропорція між станом імпресивного та експресивного словника, коли власні комунікативні здібності перебувають формально на більш високому рівні, ніж розуміння мовлення інших (Г. Кузнєцова, М. Певзнер). Значний недорозвиток пізнавальної діяльності зумовлює труднощі у засвоєнні семантичної складової, порушення формування інтелектуального компонента усіх мовленнєвих ланок.

Дітям з порушеннями інтелекту складно виконувати не тільки кілька-, а навіть одноступеневі інструкції, адже дошкільники розуміють лише третю частину з того, що їм повідомляють дорослі (М. Заєман). Крім того, мовлення дорослого не має для дитини достатньої спонукально-виконавчої сили. Дітям зазначеної категорії важко осмислити надану послідовність виконання завдань, не підкріплених наочним зразком. Вони можуть запам'ятати та здатні повторити інструкцію, але виконати завдання відповідно до неї не спроможні, особливо якщо в залежності від умов запропоновані дії потрібно видозмінювати.

Значні труднощі викликає розуміння значень прикметників на позначення внутрішніх, особистісних якостей людини, вони оцінюються лише односторонньо і звучать як «хороший» або «поганий». Розуміння дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку змісту прислів'їв та метафор відбувається буквально (В. Петрова, Є. Соботович) [7]. Наприклад, вираз щодо важливості обдуманих рішень «Сім раз відмір, а один раз відріж» тлумачиться так: «Ножицями треба різати. Лінійка міряє». Діти молодшого

шкільного віку з порушеннями інтелекту часто вважають семантично неправильно вживаними словосполучення «іде заняття (урок)», «іде дощ (сніг)», «іде час (годинник)», підкреслюючи, що «названі предмети (явища) не можуть йти, адже у них немає ніг», старшого шкільного віку – вислови «веселка в небі грає», «риба в річці грає», зазначаючи, що «цим предметам (явищам) нічим грати, бо у них немає іграшок».

Граматичні звороти з порівняннями, вирази на позначення просторових і часових відношень, причинно-наслідкових зв'язків та аналогій важко піддаються дитячому осмисленню (Л. Вавіна, С. Геращенко). Значні утруднення, зумовлені психічною інертністю, пов'язані з недостатнім розумінням синтаксичних відношень між словами, які виражаються граматичними категоріями числа («У коробці олівець чи олівці?»), роду («Як правильно сказати: червона, червоний чи червоне яблуко?»), відмінка («Рибку дали котика, котику, котиком?»). Для дітей з інтелектуальними порушеннями є тотожними для розуміння синтаксичні конструкції з різним граматичним оформленням («Машина наздоганяє автобус» та «Машину наздоганяє автобус»).

У фонетико-фонематичній складовій, внаслідок зниження рівня аналітико-синтетичної діяльності, значно порушені фонематичні процеси, зокрема грубо недорозвинене фонематичне сприймання, недостатньо сформований слуховий та кінестетичний контроль, фонематичні уявлення, незасвоєні навички звукового, звуко-буквенного, складового аналізу та синтезу (Т. Ульянова, Р. Юрова). Порушення звуковимови охоплюють одночасно кілька груп звуків (переважно це свистячі, шиплячі, сонори), що негативно впливає на опанування навичками морфологічного аналізу та синтезу, призводить до персеверацій, елізій, антиципацій звуків, складів, недомовляння закінчень, спотворення словотворчої основи слів.

Істотною перешкодою для загального мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелекту є їх недостатнє вміння порівнювати власну неправильну вимову з еталонною правильною, що значно ускладнюється

зниженням точності та координованості рухів артикуляційного апарату (С. Конопляста, М. Хватцев). Дефіцит навичок диференціації фонем, особливо близьких за звучанням, флексій призводить до того, що діти зазначеної категорії не розрізняють відтінків значень багатьох лексем, і це певною мірою гальмує засвоєння граматичної складової мовлення, ускладнює накопичення та актуалізацію словника, створює перепони у спілкуванні з оточуючими.

Недостатня зосередженість на власному мовленні, несформованість пізнавальної діяльності, слухової уваги та пам'яті, мовленнєво-рухових і слухових диференціацій викликають нестійкі заміни, змішування звуків, особливо близьких за акустико-артикуляційними ознаками, т. ч. не лише перешкоджаючи опануванню навичок грамоти, але й проявляючись при читанні та письмі.

Досить часто під час проведення корекційно-розвивальної роботи у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку відсутнє бажання відпрацьовувати навички правильної звуковимови, адже у дитячій свідомості лексема пов'язана лише з предметним значенням, а не з її звуковим оформленням та координованими рухами артикуляційного апарату, тож патологічні стереотипи залишаються надзвичайно стійкими упродовж тривалого часу.

Варто акцентувати увагу не лише на якості звуковимови дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, а й на стані їх темпо-ритмічної складової мовлення, зокрема паузуванні. У дітей загальмованих та соматично ослаблених мовлення уповільнене, тихе, мляве, із розтягнутими словами, насичене неправильними наголосами та непотрібними паузами, бідне на інтонації, у дещо гіперактивних – навпаки, темп мовлення прискорений, що спричинює як часткову втрату змісту думки, так і окремих флексій, пропуск звуків та складів, зміну місця логічного наголосу, порушення інтонування.

Лексична складова мовлення дітей зазначеної категорії має свої специфічні особливості, що проявляються наявністю значного розриву між

накопиченням лексики та уведенням нових лексем у зв'язне мовлення. Щоб навчитись правильно оперувати словом, дитині потрібно насамперед запам'ятати його звучання, вміти співвідносити зміст із певним поняттям, виділяти істотні ознаки, абстрагуючись від другорядних. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку не помічають незнайомих слів, уподібнюють їх як за звучанням, так і за смислом, при цьому контекст не виступає помічником для розуміння відповідних значень.

Мовлення характеризується своєю бідністю та одноманітністю, адже лексеми використовуються шаблонно, механічно мігруючи з однієї фрази в іншу. Нерідко слова вживаються невідповідно, не співвідносячись із контекстом. В мовленні часті прояви ехолалії – діти відображено повторюють окремі лексеми чи частини слів. Через збіднені уявлення про навколишній світ слова мають неточні розпливчасті значення. Квазіомімі сприймаються як лексеми-синоніми. Навіть добре знайомі предмети часто називаються дітьми з інтелектуальними порушеннями по-різному.

В їх словниковому запасі немало асемантичних, конкретно-предметних слів, а ось узагальнювальних лексем, слів з абстрактними значеннями обмаль. Так, одним і тим самим словом діти називають лексеми з різних видо-родових груп, об'єднуючи семантичні поля в одне: наприклад, до поняття «овочі» часто відносять фрукти, ягоди, гриби і навіть кущі. Поряд із цим після проведення корекційно-розвивальної роботи можуть називати лексеми з однієї видо-родової групи, але знайти і показати їх зображення не можуть.

Досить часто дієслова обмежуються використанням однієї лексеми «робити», що означає трудові, навчальні, фізичні дії. Лексичний запас відносних і присвійних прикметників вкрай збіднений, діти користуються переважно якісними прикметниками з розширеним значенням: наприклад, «великий» слугує на позначення широкого, довгого, високого, глибокого предмета. У словнику практично відсутні прислівники, дієприслівники та дієприкметники. Службові слова випускаються.

Грама­тична складова мовлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку формується зі значними труднощами, що обумовлено недостатністю когнітивних функцій, пізнавальною пасивністю, відсутністю інтересу до гра­ма­тичних явищ мови. Гра­ма­тичні категорії можуть засвоюватись лише у співставленні за звучанням і значенням, а саме мисленнєві операції порівняння, аналогії, класифікації, аналізу та синтезу виявляються грубо порушеними.

Ін­телектуальна недостатність зумовлює спотворення гра­ма­тичних відношень, зв'язків між предметами та явищами навколишнього світу. Особливий акцент припадає саме на предметне значення слова, а от його гра­ма­тичне оформлення залишається поза увагою. Діти не розрізняють правильно та помилково побудованих словосполучень, без спеціального навчання не помічають змінних частин слів.

Сло­во­тво­ре­ння як іменників («козинка» замість «кізонька», «гуська» замість «гусеня»), так і прикметників («риснява (рисова) каша», «метальна (металева) ложка») виявляється заскладним через нечітке, недиференційоване розуміння їх значень, відсутність чуття рідної мови. Навіть за аналогією, при умові багаторазових повторень словотворчі навички не формуються. Наприклад, після пояснення значення префікса «при-» як наближення до чогось (йшов – прийшов, біг – прибіг, летів – прилетів) діти продовжують ряд дієслів, припускаючись помилок, ігноруючи запропонований префікс, не діючи за аналогією: плив –... пливе, вплив, плаває.

Діти з ін­телектуальними порушеннями до­вільно не в змозі дібрати спільнокореневі слова не лише через збідненість словникового запасу, а й плутання лексем. Так, спільнокореневими вважаються слова «гусинь» та «гуси», «паста» і «пасти».

На формування як монологічного, так і діалогічного *зв'язного мовлення* негативно впливає зниження потреби у самовираженні, вербальному спілкуванні, незрілість навчальних, пізнавальних інтересів, недостатність

практичної діяльності, обмеженість уявлень про світ, слабкість уваги та уповільненість мнестичних процесів, несформованість мовних узагальнень, недостатнє засвоєння фонетичних, лексичних і граматичних закономірностей.

Розуміння зверненого мовлення грубо порушене, описувана мовцем ситуація сприймається синкретично та глобально. Навіть найменші сторонні подразники відволікають від змісту розмови. Діти дуже швидко виснажуються (їх слухової зосередженості вистачає лише на 5-10 хв), не розуміють до кінця почуте; не можуть співвіднести зміст фрази з відповідною картинкою, користуючись при цьому переважно одно- чи двослівними відповідями.

Навіть висловлювання власних потреб дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку значно утруднене через замкнутість, невпевненість у собі та своїх знаннях, обмеженість вербальних контактів, недостатньо сформовану здатність утримання складного багатоопераційного складу мовленнєвих дій. Розмову найчастіше ініціює дорослий та стимулює відповідь уведенням зовнішніх орієнтирів (наочність, опорні слова, план). Різко уповільнений темп загального розвитку гальмує розгортання зв'язного мовлення, яке тривалий час залишається одноманітним, шаблонним, складається з простих, незавершених, фрагментарних, непослідовних, малозрозумілих фраз, неправильно побудованих речень, зі значною кількістю повторів, персеверацій, супроводжується численними жестами; багаторівневий контроль за правильністю побудови фраз відсутній [5].

Діти не лише не узгоджують, пропускають другорядні члени речення, але й не розуміють питань до них. Наприклад, на питання «Що вишиває бабуся?» до речення «Бабуся вишиває серветку червоними та чорними нитками», відповідь звучить так: «Нитки», «Якими нитками вишиває бабуся?» – «Довгі».

Через несформованість ієрархічних зв'язків між першою та другою сигнальними системами синтаксичні помилки наявні в усіх видах мовлення,

значно страждає словесна регуляція діяльності. Розлади динаміки функціонування когнітивних і семантичних процесів ускладнюють активізацію вербальних структур. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку не можуть опосередковувати діяльність мовленням, одночасно виконуючи практичні дії і коментуючи їх. Так само їм важко осмислити, визначити способи виконання, спланувати дії, передбачити, проаналізувати наслідки своєї діяльності та поведінки. Інертність другої сигнальної системи проявляється в тому, що переказ зводиться до перерахування окремих предметів чи дій, а описове мовлення обмежується називанням лише кількох ознак предмета [1, 2].

Питання розладів мовленнєвого розвитку у дітей з інтелектуальними порушеннями та їх подолання широко висвітлювались у науково-методичних джерелах цілою плеядою вчених: А. Аксьонова, Н. Барська, Г. Блеч, С. Борель-Мезоні, Л. Вавіна, М. Вашуленко, В. Воронкова, С. Геращенко, М. Гнезділов, О. Гопіченко, О. Данільченко, І. Дмитрієва, І. Єременко, С. Забрамна, О. Завьялова, Л. Занкова, М. Зеєман, К. Карлеп, І. Карлін, Г. Каше, С. Конопляста, Н. Кравець, Г. Кузнєцова, Р. Лалаєва, Р. Левіна, К. Лоне, Р. Луцькіна, С. Миронова, Д. Орлова, М. Певзнер, В. Петрова, Г. Піонтківська, С. Рубінштейн, М. Савченко, В. Сильченко, Є. Соботович, М. Стразулла, Н. Тарасенко, В. Тищенко, Т. Ульянова, М. Хватцев, Р. Юрова та ін. Водночас вплив міжпівкульної взаємодії на психо-мовленнєвий розвиток дітей зазначеної категорії висвітлено недостатньо [3, 4].

Як свідчать наукові дослідження (Т. Ахутіна, М. Безруких, Т. Доброхотова, М. Захарійчук, О. Лурія, Ю. Мікадзе, Г. Семенович, Є. Хомська, Т. Хрізман, Л. Цветкова, І. Цєпова, М. Чабайовська, Vogel, Dimond, Ruscetty, Sperry, Wigan та ін.), за умов порушеної міжпівкульної взаємодії у дітей відбувається неправильна обробка насамперед сенсорної інформації, виникають труднощі під час навчання, не формується пізнавальна мотивація, фіксується інфантильність, спостерігається моторна незграбність.

Побудова освітнього процесу з урахуванням даних про вікові особливості розвитку мозку, у т. ч. й при дизонтогенезі, зважаючи на відомості щодо ефективні нейропсихологічні методи навчання, дасть змогу гармонізувати психо-мовленнєву діяльність дітей, стимулювати їх пізнавальну та мовленнєву мотивацію. Формування міжпівкульної взаємодії є основою розвитку інтелекту, керування своїми діями та емоціями і передбачає проведення цілеспрямованої роботи з інтеграції координації, інформаційної провідності цілісної системи обох півкуль головного мозку на межі мозолистого тіла [8].

Під час виконання завдань з формування міжпівкульної взаємодії потрібно надавати вихованцям чіткі поелементні інструкції, наочні зразки виконання, звертати увагу на зусилля дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, а не на результати, використовувати емоційно-позитивне підкріплення, виховувати самостійність, здійснювати творчий підхід до організації та проведення навчальних завдань.

При виконанні вправ на міжпівкульну взаємодію можуть бути використані предмети (м'ячики, кубики, олівці тощо) або наочність (графічні схеми, піктограми). Ігрові та навчальні завдання, поступово ускладнюючись, не вимагають у подальшому обов'язкового використання наочного матеріалу. Доречно розподілити використовувані вправи на кілька груп, зумовлених онтогенезом розвитку мозку та фізіологією вищих психічних функцій, за принципом «від легких до ієрархічно складних видів діяльності»:

- 1) нейромоторика, розвиток зорової координації, уваги та самоконтролю;
- 2) нейрографіка;
- 3) нейропсихологічні вправи для стимулювання психо-мовленнєвої діяльності.

Наведемо окремі зразки вправ.

Працьовиті пальці

Мета: Удосконалення нейромоторики. Закріплення знань цифр від 1 до 5. Уточнення назв пальців. Розвиток дрібної моторики, зорової уваги, самоконтролю. Виховання швидкості реакції.

Мовленнєвий матеріал:

Старший встав, не лінувався,
Вказівний за ним піднявся.
Розбудив сусід його,
Той – свого, а той – свого.
Встали вчасно всі брати –
На роботу треба йти.

Опис вправи: Педагог читає віршовану мініатюру та демонструє, як почергово здатен піднятися кожен із розчепічених пальців руки, що лежить на столі. За завданням дорослого дитина на горизонтальному аркуші обводить спочатку одну, а потім другу долоню. Педагог проставляє над пальцями цифри: однойменні пальці – однакові цифри. Далі дитина кладе обидві руки на аркуш і при хаотичному називанні чисел дорослим має одночасно піднімати однойменні пальці обох рук, називаючи їх.

Осінній дощ

Мета: Удосконалення нейромоторики. Формування темпо-ритмічної складової. Розвиток дрібної моторики, зорової уваги та пам'яті. Виховання самостійності, швидкості реакції.

Мовленнєвий матеріал:

Вода повсюди... Дощик затяжний.
Коли закінчиться, ніхто не знає,
А ритм у нього неповторний, свій.
Він по калюжах все собі стрибає.
То густо-густо, а то де-не-де,
То весело, проворно і завзято,
То він плющить, а то повільно йде,
Немов зібрався на велике свято...

Надія Красоткіна

Опис вправи: Педагог розповідає про осінній дощ, включає аудіозапис різних звуків дощу. Повідомляє, що дощ пропонує програти з ним його

незвичну мелодію. Педагог демонструє картку з піктограмами, пояснює, що при зображенні кола потрібно стукнути обома руками по столу, при зображенні кола з крапкою в центрі потрібно плеснути в долоні. Кількаразово пояснює та демонструє виконання завдання. Дорослий пропонує відстукати ритмічну мелодію дощу з опорою на малюнки.

Зручний одяг

Мета: Удосконалення нейрографіки. Збагачення словника лексемами «викройка», «модельєр». Уточнення назв одягу. Розвиток дрібної моторики, зорової уваги, координації, коментувальної функції мовлення. Виховання інтересу до світу професій.

Мовленнєвий матеріал:

Наші діти-молодці
Намалюють вам штанці.
На штанцях кишеньки
Ось які гарненькі.

Опис вправи: Педагог розповідає про професію модельєра, про те, як для того, щоб створити одяг, потрібно зробити викройки. Пропонує обома руками одночасно обвести контурне (пунктирне) зображення одягу. Дитина обводить предмет одягу, його деталі, коментуючи виконання завдання.

Ой як гарно на ріці

Мета: Удосконалення психо-мовленнєвої діяльності. Вправління в лічбі парами. Закріплення знань про предмети (істоти, неістоти), які можуть плавати. Розвиток зорової уваги, логічного мислення, зв'язного мовлення. Виховання спостережливості.

Мовленнєвий матеріал:

Поглянь як гусеня і двійка
Красиво вигинають шийки.
Спішать купатися до річки,
Напитись чистої водички.

Опис вправи: Педагог читає віршовану мініатюру, пропонує визначити назва якої цифри згадується у тексті. Дорослий демонструє картку із рядом зображених предметів. За завданням дитина має називати кожен другий предмет у ряду і визначати, чи може він плавати.

Отже, вправи з якісного покращення ефективності взаємодії півкуль мозку є могутнім засобом активізації психо-мовленнєвої діяльності дітей з порушеннями інтелекту, їх всебічного гармонійного розвитку. Використання спеціальних вправ вирішує завдання синхронізації міжпівкульної взаємодії, стимулює створення нових нейронних зв'язків, сприяє розвитку мовлення, дає змогу активізувати пізнавальну та навчальну діяльність, посилити її продуктивність, сформувати довільність психічних процесів, виробити навички переключення уваги, удосконалити розвиток мислення, уваги та пам'яті, дрібної моторики, розвинути творчі здібності, стимулювати розкриття внутрішнього потенціалу, скоригувати навички читання та письма, зняти зайве психо-емоційне напруження, подолати стрес.

Література:

1. Дидактичні основи навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку : метод. посіб. / Укл: Л. О. Прядко, О. О. Фурман. Суми : РВВ СОІППО. 2015. 114 с.
2. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 2008. 204 с.
3. Рібцун Ю. В. Формування міжпівкульної взаємодії у дітей із заїканням. *Interdisciplinary research: scientific horizons and perspectives: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the III International Scientific and Theoretical Conference (Vol. 2), May 6, 2022. Vilnius, Republic of Lithuania: European Scientific Platform.* С. 121-125. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730405/>
4. Рібцун Ю. В. Роль латералізації функцій головного мозку в навчанні дітей із вадами мовлення. *Вісник Інституту розвитку дитини : зб. наук. пр.* 2013. № 26. С. 95-98. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/5844/>
5. Рібцун Ю. В. Психологічні аспекти навчально-виховної роботи з молодшими школярами з когнітивною недостатністю. *Горизонти освітньої інклюзії: витоки становлення, сучасний стан, перспективи розвитку* : зб. тез доповідей наук.-метод. семінару (29 вересня – 1 жовтня 2022 р., м. Луцьк) / за заг. ред. проф. І. Б. Кузави. Луцьк, 2022. С. 101-106
6. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталості дитини : підр. К. : Знання, 2008. 359 с.
7. Собонович Є. Ф. Порушення мовленнєвого розвитку у дітей та шляхи їх корекції: навч.-метод. посіб. К. : ІСДО, 1995. 204 с.
8. Karen Kaplan-Solms & Mark Solms *Clinical studies in neuro-psychoanalysis. Introduction to a Depth Neuropsychology* (2000). New York, London : Karmac Books

9. Vygotsky, L. S. (Author), Rieber, R. W. & Carton, A. S. (Eds.) (1993). *The collected works of L. S. Vygotsky: The fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities)*. Plenum Press, Springer Science & Business Media. 361 p.

УДК 371.9(075.8)

ПСИХІЧНА ОРТОПЕДІЯ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Супрун М. О.,
Чистобородова К. В.

У статті розглядається історичний шлях розвитку психічної ортопедії як важливого напрямку спеціальної педагогіки. Розкриті варіанти запровадження її в корекційно-виховний процес спеціальної школи. Увага акцентується на ролі природи. Підкреслюється значення екскурсії як методу організації позакласної роботи на прикладі конкретної екскурсії з учнями четвертого класу спеціальної школи в Ботанічному саду імені М. Гришка НАН України. Описані приклади запровадження міжпредметних зв'язків у процесі проведення екскурсійного заняття на лоні природи.

Ключові слова: спеціальна педагогіка, психічна ортопедія, органи чуття, екскурсія, природа.

The article considers the historical way of development of mental orthopedics as an important direction of special pedagogy. The variants of its introduction into the correction-educational process of special schools are revealed. Attention is focused on the role of nature. The importance of the excursion as an organizational method of out-of-class work on the example of a specific excursion with students of the fourth grade of special school in the Botanical Garden named after M. Grishka NAS of Ukraine is underlined. Examples of interdisciplinary relations implementation during the excursion are described.

Keywords: special pedagogy, mental orthopedics, sensory organs, excursion, nature.

Історія педагогіки, зокрема її важливої галузі дефектології, включає багато напрямків, що лишаються актуальними й у наші дні. У якості прикладу можна навести психічну ортопедію.

Психічна ортопедія – це спеціальні вправи, спрямовані на розвиток і корекцію органів чуття в дітей з порушеннями психофізичного розвитку та об'єднані у спеціальні заняття. Саме поняття «психічна ортопедія» виникло приблизно у XIX-XX ст. Одним із засновників його вважається французький психолог Альфред Біне, чії методики знайшли широке застосування у вітчизняній практиці.