



Докучина Т. Психологічні особливості навчальної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2025. Том 13, № 2. С. 24-29. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i2-003>.

Dokuchyna T. Psykholohichni osoblyvosti navchalnoi diialnosti uchniv z intelektualnymy porushenniamy [Psychological features of the educational activity of students with intellectual disabilities]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2025. Vol. 13, No 2. S. 24-29. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i2-003>.

УДК 376.015.3-056.313

DOI: 10.31110/2616-650X-vol13i2-003

Тетяна ДОКУЧИНА

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна

<https://orcid.org/0000-0001-7892-7728>

dokuchyna@kpnu.edu.ua

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Анотація. У статті теоретично обґрунтовані психологічні особливості навчальної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями. У відповідності до етапів навчальної діяльності визначено особливості пізнавальних процесів учнів з інтелектуальними порушеннями. Обґрунтовано, що на етапі сприймання навчального матеріалу найбільш задіяними є процеси сприймання та уваги, які нерозривно пов'язані з мисленням як взаємодоповнюючим процесом. Визначено, що сприймання у дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується малим обсягом, сповільненістю, хаотичністю, не диференційованістю. Увага у цих дітей є нестійкою, малою за обсягом, наявні труднощі розподілу та переключення. На етапі осмислення навчального матеріалу активізується мислення, що у дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується конкретністю та ситуативністю, застиглістю, несамотійністю, некритичністю, а також недорозвитком усіх операцій та видів мислення. На етапі закріплення навчального матеріалу активізуються процеси пам'яті, для яких при інтелектуальних порушеннях характерним є сповільненість запам'ятовування, малий обсяг, домінування механічного запам'ятовування, переважання процесу забування над зберіганням, непослідовність та неточність відтворення. Застосування учнями на практиці набутих знань, вмінь і навичок як заключний етап навчальної діяльності характеризується невмінням переносити знання у нові умови, знаходити раціональні шляхи вирішення завдань, виконанням завдання без належного аналізу та осмислення його умови та ін. Труднощі засвоєння знань в учнів з інтелектуальними порушеннями, як результат порушення пізнавальної діяльності, ускладнюють опанування ними навичками читання, письма, виконання арифметичних дій та ін. Визначені особливості розвитку пізнавальних процесів у дітей з інтелектуальними порушеннями засвідчили значні труднощі навчальної діяльності на кожному з етапів її здійснення.

Ключові слова: навчальна діяльність; пізнавальна діяльність; пізнавальні процеси; увага; сприймання; мислення; пам'ять; діти з інтелектуальними порушеннями.

Tetiana DOKUCHYNA

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0001-7892-7728>

dokuchyna@kpnu.edu.ua

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract. The article theoretically substantiates the psychological features of the educational activity of students with intellectual disabilities. Following the stages of educational activity, the features of the cognitive processes of students with intellectual disabilities are determined. It is substantiated that at the stage of perceiving educational material, perception, and attention processes are most involved, which are inextricably linked with thinking as a complementary process. It is determined that a small volume, slowness, chaos, and lack of differentiation characterize perception in children with intellectual disabilities. Attention in these children is unstable, small volume; there are difficulties in distribution and switching. At the stage of comprehending educational material, thinking is activated, which in these children is characterized by concreteness, rigidity, lack of independence, uncritically, and underdevelopment of all operations and types of thinking. At the consolidation stage of educational material, memory processes are activated, for which intellectual disorders are characterized by slow memorization, small volume, the dominance of mechanical memorization, the predominance of the process of forgetting over storage, inconsistency, and inaccuracy of reproduction. The application of acquired knowledge, skills, and abilities by students in practice as the final stage of educational activity is characterized by the inability to transfer knowledge to new conditions, find rational ways to solve problems, perform a task without proper analysis and understanding of its conditions, etc. Difficulties in learning knowledge due to impaired cognitive activity make it difficult to master the skills of reading, writing, performing arithmetic operations, etc. The identified features of the development of mental processes in children with intellectual disabilities have shown significant difficulties in educational activity at each of the stages of its implementation.

Keywords: educational activity; cognitive activity; cognitive processes; attention; perception; thinking; memory; students with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти спрямовані на удосконалення освітнього процесу з метою гармонійного розвитку особистості дітей з особливими освітніми потребами. Однією з категорій дітей з особливими освітніми потребами є діти з інтелектуальними порушеннями, особливості психічного розвитку яких ускладнюють процес

засвоєння знань, формування практичних вмінь і навичок, що обумовлює специфіку організації процесу навчання. Інтенсивні зміни у змісті освіти, підходах, формах та методах навчання актуалізують необхідність приведення їх у відповідність до особливостей пізнавальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями з метою забезпечення ефективного навчально-корекційного впливу. Тому дослідження присвячені вивченню особливостей пізнавального розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями та їхнього прояву у процесі навчання є актуальними для спеціальної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження різних аспектів психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями були предметом вивчення низки науковців. Зокрема, Н. Стадненко розробила ефективні підходи щодо діагностики порушень розумового розвитку та дослідила особливості розумових операцій у дітей з інтелектуальними порушеннями [8]. М. Матвєєва досліджувала питання особистісного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями [6]. Ю. Бугера вивчала особливості уваги молодших школярів з інтелектуальними порушеннями та її формування у процесі навчання [1]. На основі узагальнення наукових досліджень вчених В. Синьов, М. Матвєєва та О. Хохліна систематизували науково-практичну інформацію про особливості психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями [6].

Проблеми організації корекційно спрямованого навчання дітей з інтелектуальними порушеннями досліджували: О. Блеч, В. Бондар, Л. Вавіна, І. Дмитрієва, С. Миронова, В. Синьов, С. Трикоз, О. Чеботарьова та ін. Зокрема, В. Синьов ґрунтовно дослідив проблему корекції порушень інтелектуального розвитку в учнів та обґрунтував педагогічні умови реалізації принципу корекційної спрямованості навчально-виховного процесу та ін. [7]. С. Миронова досліджувала різні аспекти проблеми корекційно спрямованого навчання та корекційно-розвиткової роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями у спеціальній та інклюзивній освіті [2; 3]. О. Блеч, С. Трикоз, О. Чеботарьова та ін. вивчали особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, використання корекційно-розвивальних технологій навчання, створення організаційно-педагогічного забезпечення корекційно-розвивального простору для дітей цієї категорії та ін. [5] Дослідження вчених довели, що під впливом корекційно спрямованого навчання відзначається позитивна динаміка розвитку пізнавальної діяльності, яка все ж за наявності органічного пошкодження мозку не досягає нормотипових показників. Водночас, забезпечення можливих показників розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями потребує спрямування корекційно-педагогічного впливу з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності.

Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування психологічних особливостей навчальної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями на основі узагальнення результатів наукових досліджень вчених.

Методи дослідження: аналіз, синтез та узагальнення наукових досліджень особливостей навчальної діяльності та розвитку пізнавальних психічних процесів у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Навчання являє собою цілеспрямовану взаємодію педагога та учні, що спрямована на засвоєння знань, формування вмінь і навичок [3]. У процесі цієї взаємодії роль педагога полягає у передачі знань, умінь і навичок, створенні умов для засвоєння змісту освіти учнями. Навчальна діяльність учнів у цій взаємодії спрямована на засвоєння знань, умінь, навичок на та досвіду пізнання, тобто оволодіння способами навчальної роботи, отримання знань та ін.

У структурі навчальної діяльності виділяють певні взаємопов'язані складові, що є етапами її здійснення, зокрема [3]:

1. Сприймання навчального матеріалу.
2. Осмислення навчального матеріалу.
3. Закріплення навчального матеріалу.
4. Застосування знань, вмінь і навичок на практиці.

Основою для навчальної діяльності як інструменту пізнання є пізнавальна діяльність. Системне порушення пізнавальної діяльності, що проявляється у недорозвитку пізнавальних психічних процесів (мислення, пам'яті, мовлення, уваги, уяви, відчуття і сприймання) обумовлює труднощі навчальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями [3; 6; 8]. На основі теоретичного аналізу літератури нами визначено психологічні особливості навчальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Сприймання як початковий етап засвоєння знань являє собою первинне знайомство з матеріалом. Найбільш задіяними пізнавальними процесами на цьому етапі є сприймання та увага.

Процес сприймання у дітей з інтелектуальними порушеннями має низку специфічних характеристик, що ускладнюють первинне знайомство з навчальним матеріалом, зокрема [2; 6; 9; 10]:

- малий обсяг – у порівнянні з молодшими школярами з нормотиповим розвитком, які одночасно можуть сприймати 8-12 невеликих предметів, однолітки з інтелектуальними порушеннями сприймають лише 4-6 предметів;
- сповільненість – діти з інтелектуальними порушеннями потребують вдвічі більше часу для впізнавання предметів, ніж їхні однолітки з нормотиповим розвитком;
- хаотичність – вивчення предметів відбувається безсистемно, відображаються не усі ознаки, не встановлюються зв'язки між ними;
- порушена цілісність та константність – виявляється у неправильному впізнаванні предмета за його частинами, при збільшенні відстані до нього чи розташуванні в незвичних умовах;
- недиференційованість сприймання.

При інтелектуальних порушеннях недиференційованість слухового сприймання виявляється в труднощах розрізнення близьких за звучанням фонем, що негативно позначається на розумінні зверненого мовлення, а отже навчального матеріалу на слух. Недиференційованість зорового сприймання виявляється в труднощах розрізнення предметів за різними ознаками. Зокрема, дітям важко засвоїти основні кольори, вони плутають відтінки, можуть впізнавати колір за назвою, проте самостійно не називати його як ознаку предмета. Порушення сприймання форм проявляються у труднощах розрізнення плоских та об'ємних фігур, співвіднесені форми предмета з його еталоном, розумінні властивостей геометричних фігур та ін. Дітям з інтелектуальними порушеннями складно визначати місце предмета в ряду в залежності від його розмірів, порівнювати предмети за величиною та розміром [6; 8; 9].

Значними порушеннями характеризується просторове сприймання, зокрема: діти з інтелектуальними порушеннями не розрізняють напрями (вгорі, внизу, між, біля, зліва, справа), плутають їх між собою; не достатньо правильно сприймають сюжетні картини (глибину, перспективу та ін.); не орієнтуються у книзі, зошиті, приміщенні, на площині тощо. Труднощі також виникають у дітей з інтелектуальними порушеннями при сприйманні часу, зокрема: плутають дні тижня, час доби, місяці; їм важко визначити точний час, послідовність подій тощо [6; 8; 9].

На етапі сприймання навчального матеріалу вагоме значення має увага як психічний процес, що забезпечує концентрацію та зосередженість на ньому. Увага дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується такими особливостями [1; 2; 6; 9; 10]:

- нестійкість – діти з інтелектуальними порушеннями можуть сприймати теоретичний матеріал, чи виконувати певне завдання на уроці в середньому 15 хвилин, після чого увага розсіюється, збільшується кількість помилок;
- малий обсяг – молодші школярі з інтелектуальними порушеннями здатні одночасно охоплювати своєю увагою 3-4 об'єкти, тоді як в нормі обсяг уваги становить 5-7 одиниць;
- наявні значні труднощі переключення уваги з одного об'єкта на інший, що наприклад проявляється у виконанні учнями наступного завдання як попереднього;
- розподіл уваги є малодоступним. Наприклад: коли першокласники з інтелектуальними порушеннями потрібно виконувати дві дії одночасно, вони виконують лише одну. До третього класу здатність до розподілу підвищується, але знижується стійкість уваги, зменшується якість виконання.

Процес сприймання навчального матеріалу нерозривно пов'язаний з осмисленням, при чому не лише як з наступним етапом засвоєння знань, а як взаємодоповнюючим на етапі початкового знайомства з матеріалом. Ефективність сприймання навчального матеріалу залежить від встановлення зв'язків між новими знаннями та уже наявними, інтересів дитини, досвіду та ін. Сприймання нового матеріалу передбачає первинне осмислення та формування ставлення до нього. Тобто осмислення навчального матеріалу має йти не лише після сприймання. Саме осмисленість сприймання навчального матеріалу забезпечуватиме його успішність.

Подальше ж засвоєння нових знань передбачає більш глибоке осмислення матеріалу, розкриття його сутності. Осмислення як другий етап засвоєння нових знань містить в собі всі мисленнєві операції, тобто провідним психічним процесом, що активізується на цьому етапі є саме мислення.

Для мислення дітей з інтелектуальними порушеннями характерними є такі властивості [2; 6; 9; 10]:

- конкретність та ситуативність – діти оперують конкретними властивостями та якостями предметів і явищ навколишньої дійсності, які можна безпосередньо відчутти, побачити, а не абстрактними.
- некритичність – діти не помічають допущені помилки та не можуть перевірити правильність виконання завдань.
- порушена цілеспрямованість – діти не орієнтуються на основну мету при вирішенні завдання та не шукають найбільш коротких шляхів її досягнення.

- застиглість – нездатність дітей знайти раціональний спосіб виконання завдання, досягнення мети.
- сповільненість – діти потребують більше часу для обмірковування.
- недостатня самостійність – дітям складно ставити перед собою нові завдання та знаходити шляхи їх вирішення без сторонньої допомоги.

Мисленнєва діяльність дітей з інтелектуальними порушеннями характеризуються недорозвитком усіх операцій мислення, зокрема [6; 8; 9]:

- Аналіз – діти виділяють малу кількість ознак предмета (3-4 при нормі 8-12), рідко виділяють функціональні (істотні) ознаки предметів, частіше називають ті, що безпосередньо бачать (колір, форму та ін.). Аналіз не послідовний та безсистемний: одні й ті ж самі ознаки називають декілька разів, а інші можуть взагалі не помічати.

- Синтез є неточним, неповним або ж хибним, через неправильне поєднання виділених ознак під час аналізу.

- Діти з інтелектуальними порушеннями не володіють критеріями порівняння, як результат співвідносять предмети за невідповідними ознаками, при порівнянні двох предметів переходять до опису одного, не помічають відмінностей у подібних предметах та навпаки.

- Найбільш недорозвиненими є операції абстрагування та узагальнення. Діти об'єднують предмети у групи, орієнтуючись на конкретну ситуацію, а не на їхні істотні ознаки та ін.

Вищеописані властивості та особливості розвитку операцій мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями виявляються у недорозвитку усіх його видів. Рухи дітей з інтелектуальними порушеннями характеризуються незграбністю, стереотипністю, є або зашвидкими або уповільненими. Як результат недорозвиненою є пізнавальна сторона практичних дій, а отже наочно-дійове мислення в цілому. Недостатня сформованість наочно-образного мислення виявляється в тому, що діти відчувають значні труднощі при складанні зображення предмета з частин, їм важко впізнати предмет за словесним описом, зрозуміти зміст сюжетної картинки, оповідання та ін. Найбільш порушеним виявляється вербально-логічне мислення, що обумовлює труднощі встановлення причинно-наслідкових зв'язків; розуміння прихованого змісту, метафор, прислів'їв; визначення мотивів вчинків людей, персонажів; перенесення реальних дій у внутрішній план, що зокрема ускладнює опанування арифметичними діями та ін. [2; 6; 8; 9].

Міцність засвоєння знань залежить не лише від їхнього сприймання та осмислення, але й закріплення. Основним психічним процесом цього етапу є пам'ять, зокрема її операції, розвиток яких має свої особливості у дітей з інтелектуальними порушеннями [6; 8; 9]:

- Запам'ятовування – обсяг короточасної пам'яті у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями (3 одиниці) є меншим, ніж в однолітків з типовим розвитком (7±2 одиниці). Процес запам'ятовування в цілому є сповільненим. Механічний вид запам'ятовування переважає над смисловим. Діти користуються малоефективними прийомами запам'ятовування (не повторюють, не проговорюють та не достатньо осмислюють те, що потрібно запам'ятати. Наочний матеріал діти запам'ятовують краще ніж словесний).

- Зберігання – Забування – у дітей з інтелектуальними порушеннями процес забування переважає над зберіганням, тому значна частина інформації, яка була засвоєна, проте не використовується на практиці, швидко стирається. Також засвоєна інформація може бути неправильно пов'язана з попереднім досвідом та спотворюватись.

- Відтворення – неякісне запам'ятовування та зберігання інформації призводять до недосконалого відтворення. Вони відтворюють інформацію непослідовно, не систематизують матеріал у процесі відтворення, замінюють зміст на інший, додають додаткову інформацію з власного досвіду та ін.

Визначальним у навчальній діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями є не просто засвоєння знань та вмінь, а оволодіння ними, тобто можливість їхнього застосування у практичній діяльності. Тому останній етап навчальної діяльності передбачає цілісне оволодіння матеріалом, його використання в різних практичних ситуаціях.

Недорозвиток психічних процесів, що забезпечують засвоєння нових знань та умінь на етапах сприймання, осмислення та закріплення обумовлюють труднощі використання засвоєного у практичній діяльності. Як результат діти з інтелектуальними порушеннями самостійно не використовують на практиці набуті знання, вміння і навички, не переносять їх у нові умови. Їм складко актуалізувати уже наявні у них знання, що перешкоджає засвоєнню нових. Виконання навчальних завдань дітьми з інтелектуальними порушеннями відбувається у відповідності до їхнього усвідомлення. Діти часто приступають до виконання без належного аналізу завдання, осмислення його умови, не складають план дій, можуть не враховувати усіх даних та вимог, інколи просто підмінюють завдання іншим, спрощують, виконують лише окремі елементи та ін. Тому в результаті часто практичні завдання виконуються ними не правильно, навіть попри засвоєнні знання та вміння, які вони в силу

недостатнього осмислення завдання, не можуть застосувати. Проблеми застосування набутих знань та вмінь у практичній діяльності пов'язані також з тим, що вони не достатньо пов'язують їх з життєвими ситуаціями, досвідом. Діти з інтелектуальними порушеннями схильні до стереотипної практичної діяльності, не вміють знаходити раціональні, найбільш ефективні шляхи вирішення завдань [2; 6; 8; 9].

Труднощі засвоєння знань, як результат порушення пізнавальної діяльності, ускладнюють опанування навичками читання, письма, виконання арифметичних дій та ін.

Діти з інтелектуальними порушеннями не правильно називають літери, плутають їх між собою. Однією з найскладніших операцій для них є злиття літер в єдине слово. Опанування технікою читання відбувається дуже повільно, довгий час читають по складах. Одні з них читають повільно з великими паузами, інші навпаки швидко, без зупинок та розділення слів. Також при читанні діти роблять багато помилок, пропускають закінчення або окремі літери, переставляють місцями склади, декілька разів повторюють перший склад. В перші роки навчання діти з інтелектуальними порушеннями засвоюють із прочитаного лише окремі фрагменти, не можуть встановити найпростіших зв'язків. У прочитаному матеріалі відсутня цілісність та завершеність, основний зміст залишається нерозкритим. В текстах діти погано розуміють описи, переживання та мотиви вчинків персонажів, прихований зміст. Розповіді є більш доступними для розуміння дітей, ніж описові тексти [2; 6].

Недорозвиток аналітико-синтетичної діяльності (зокрема, фонематичного аналізу), порушення сприймання та ін. обумовлюють недорозвиток письма. Особливо важко дітям засвоїти образи літер, тому змішують оптично подібні, не одразу розуміють що зміна або спрощення елементів призводить до того, що змінюється літера та слово. Зустрічаються випадки дзеркального письма. Учням важко встановити порядок літер у слові як в усному мовленні, так і на письмі. Їм складно засвоїти орфографічні правила та використовувати їх на практиці, тому часто вони пишуть слова не за правила, а як почули. В цілому речення на письмі характеризуються бідністю словника, аграматичністю, відсутністю часових, умовних та причинних зв'язків [2; 5; 6].

Значні труднощі виникають у дітей з інтелектуальними порушеннями при виконанні арифметичних дій, зокрема[2; 4]:

- не можуть встановити смисловий зв'язок між словесним вираженням задачі, числовими позначеннями та найменуваннями;
- не можуть знайти в задачі числові дані, якщо вони записані не цифрами, а словами; виділити питання, якщо воно стоїть не в кінці, а на початку або в середині завдання;
- швидко втрачають ті суттєві ознаки, які відрізняють одну фігуру від іншої, один вид завдання від іншого, ті ознаки, які дозволяють розрізнити числа, дії, правила (порівняння завдань, геометричних фігур, прикладів, математичних виразів проводять поверхнево, не проникаючи у внутрішні зв'язки і відносини);
- наявна стереотипність вирішення завдань, не змінюють спосіб розв'язання різних за умовою прикладів, задач;
- сприймають завдання не в повному обсязі, а фрагментарно, тобто по частинах;
- рідко сумніваються в правильності своїх дій, тому не перевіряють відповідей, не помічають навіть абсурдних помилок.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, системність порушення пізнавальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями визначається недорозвитком усіх пізнавальних психічних процесів, що обумовлює необхідність корекційної спрямованого навчання з урахуванням особливостей навчально-пізнавальної діяльності цих дітей. Навчальна діяльність має певну структуру, що містить такі взаємообумовлені етапи засвоєння знань, умінь та навичок: сприймання, осмислення, закріплення навчального матеріалу та застосування знань, вмінь і навичок на практиці. На кожному із цих етапів активізуються різні психічні пізнавальні процеси, що забезпечують пізнавальну діяльність у процесі навчання. Вивчення особливостей розвитку пізнавальних процесів у дітей з інтелектуальними порушеннями засвідчили значні труднощі навчальної діяльності на кожному з етапів її здійснення.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у пошуку ефективних шляхів та методів корекції порушень пізнавальної діяльності у процесі навчання учнів з інтелектуальними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Бугера Ю.Ю. Особливості уваги розумово відсталих молодших школярів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна.* 2016. Вип. 27. С. 33-41.
2. Миронова С.П., Докучина Т.О. Самостійна робота студентів з підготовки до підсумкової атестації за спеціальністю 016 Спеціальна освіта: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2019. 132 с.
3. Миронова С., Чопік О. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. 2-е вид. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. 332 с.

4. Прикладна корекційна психопедагогіка: олігофренопедагогіка: навчальний посібник / за ред. Гаврилова О. В. 2-ге вид. Кам'янець-Подільський : Друк-Сервіс, 2017. 599 с.
5. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями: навчально-методичний посібник / авт.: О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, І.В. Сухіна, Н.А. Ярмола.: за наук. ред. О.В. Чеботарьової. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмченка НАПН України, 2018. 123 с.
6. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. Київ : Знання, 2008. 359 с.
7. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ: «МП Леся», 2010. 779 с.
8. Спеціальна психологія. Тексти. Частина І / за заг. ред. М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. 158 с.
9. Стадненко Н.М., Матвєєва М.П., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. 200 с.
10. Шевченко Ю. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 3. С.36-52.

References

1. Buhera Yu.Iu. Osoblyvosti uvahy rozumovo vidstalykh molodshykh shkoliariv. Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Serii: Sotsialno-pedahohichna. 2016. Vyp. 27. S. 33-41.
2. Myronova S.P., Dokuchyna T.O. Samostiina robota studentiv z pidgotovky do pidsumkovoї atestatsii za spetsialnistiu 016 Spetsialna osvita: navchalnyi posibnyk. Kamianets-Podilskiy, Kamianets-Podilskiy natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, 2019. 132 s.
3. Myronova S., Chopik O. Korektsiina psykhopedahohika. Olihofrenopedahohika: pidruchnyk. 2-e vyd. Kamianets-Podilskiy: Kamianets-Podilskiy natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, 2023. 332 s.
4. Prykladna korektsiina psykhopedahohika: olihofrenopedahohika: navchalnyi posibnyk / za red. Havrylova O. V. 2-he vyd. Kamianets-Podilskiy : Druk-Servis, 2017. 599 s.
5. Psykholoho-pedahohichni suprovid navchannia ditei z intelektualnymy porushenniamy: navchalno-metodychnyi posibnyk / avt.: O. V. Chebotarova, H. O. Blech, I. V. Hladchenko, S. V. Trykoz, I.V. Sukhina, N.A. Yarmola.: za nauk. red. O.V. Chebotarovoi. Kyiv: ISPP imeni Mykoly Yarmchenka NAPN Ukrainy, 2018. 123 s.
6. Synov V.M., Matvieieva M.P., Khokhlina O.P. Psykholohiia rozumovo vidstaloї dytyny: pidruchnyk. Kyiv : Znannia, 2008. 359 s.
7. Synov V.M. Psykholoho-pedahohichni problemy defektolohii ta penitentsiarii. Kyiv: «MP Lesia», 2010. 779 s.
8. Spetsialna psykholohiia. Teksty. Chastyna I / za zah. red. M.P. Matvieievoi, S.P. Myronovoi. Kamianets-Podilskiy: Kamianets-podilskiy derzhavnyi pedahohichniy universytet, informatsiino-vydavnychiy viddil, 1999. 158 s.
9. Stadnenko N.M., Matvieieva M.P., Obukhivska A.H. Narysy z olihofrenopsykholohii. Kamianets-Podilskiy: Kamianets-podilskiy derzhavnyi pedahohichniy universytet, informatsiino-vydavnychiy viddil, 2002. 200 s.
10. Shevchenko Yu. Osoblyvosti rozvytku ditei z intelektualnymy porushenniamy v suchasnomu osvitnomu prostori. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*. 2020. № 3. S.36-52.