

**РІВНЕВА ШКАЛА ОЦІНЮВАННЯ ЗАСВОЄННЯ ПРОСТОРОВОЮ
ЗНАКОВО – СИМВОЛІЧНОЮ СИСТЕМОЮ ЗНАНЬ ДІТЬМИ З
ПОМІРНОЮ ТА ТЯЖКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ МОЛОДШОГО
ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У статті розміщено результати дослідження рівнів засвоєння просторовою знаково – символічною системою знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю молодшого шкільного віку.

Ключові слова: знаково – символічна діяльність, просторові знаково – символічні засоби, знаки та символи, діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, рівень засвоєння.

Каменищук Т. Д.

**УРОВНЕВАЯ ШКАЛА ОЦЕНКИ УСВОЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО
ЗНАКОВО- СИМВОЛИЧЕСКОЙ СИСТЕМОЙ ЗНАНИЙ ДЕТЬМИ С
УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В статье рассмотрены результаты исследования уровней усвоения пространственной знаково - символической системой знаний детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью младшего школьного возраста.

Ключевые слова: знаково - символическая деятельность, пространственные знаково - символические средства, знаки и символы, дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, уровень усвоения

Tetiana Kamenshchuk

**LEVEL THE SCALE OF ASSESSMENT OF SPATIAL LEARNING
SYMBOLIC SYSTEM OF KNOWLEDGE CHILDREN WITH MODERATE AND
SEVERE MENTAL RETARDATION PRIMARY SCHOOL AGE**

In the article the results of research levels of spatial assimilation symbolic system of knowledge children with moderate and severe mental retardation primary school age.

The question about directed studying of specific usage of sign-symbolic methods at the special psychology and pedagogics covers to some extent the scientific interests of the researchers; in many investigations there are pointers to the hypoplasia of sign and symbolic activity in Dysontogenese. At present, there many issues of sign-symbolic development of the children even with normal growth are left controversial and technologically almost not worked out both at the pedagogics and special, general and developmental psychology. Obviously the problem demands very serious attitude and special investigation.

The problem of the child sign-symbolic activity is one of the most complicated in the pedagogical psychology. It contains the upbringing activity which includes together with communication modes using and learning different systems of sign-symbolic methods.

The sign-symbolic activity plays an important role in education because usage of signs and symbolic systems allows sharply transmitting the large amount of information and ability to operate of symbolic methods during the educational process promotes mental development of the taught children.

While analyzing the educational programs for children with moderate to severe retardation it was found that the data about the sensitive periods of the child development, stages of spatial sign-symbolic means learning, which allow realizing an effective formation of skills during an educational process, are not fully considered.

That is why we have worked out the diagnostics method of spatial sign-symbolic system learning ability of children with mental retardation, where there the children age, types and sign-symbolic sequence of learning are considered. The method foresees six levels of spatial sign-symbolic means learning by the children with mental retardation.

As a result of our investigation there were defined different levels of spatial sign-symbolic learning by the children with moderate to severe mental retardation. Thus, aiming to upraise the effectiveness of the correctional work with such children we need to use different methods of the spatial sign-symbolic system simultaneously, gradually complicating them during the learning process according to the child ability level.

Keywords: symbolic activity, spatial, symbolic tools, signs and symbols, children with moderate and severe mental retardation, the level of learning.

Проблема засвоєння просторової знаково-символічної системи знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю є актуальною для корекційної педагогіки, оскільки це досить неоднорідна група дітей, які різняться між собою не лише рівнем інтелектуального розвитку, а й різною здатністю та можливостями організувати спілкування та навчання. Так, у Законі України «Про загальну середню освіту», в Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття» відзначається необхідність удосконалення системи освіти дітей з відхиленнями в розвитку, забезпечення їхньої повноцінної життєдіяльності й створення умов для максимальної соціальної адаптації в суспільстві. Тому актуальним на сьогодні є пошук шляхів щодо підвищення ефективності корекційного навчання та виховання дітей даної категорії з метою їх соціалізації.

У роботах дослідників, що розглядають цю проблему в рамках культурно-історичної концепції розвитку психіки, встановлено взаємозалежність між вищими психічними функціями, оволодінням культурними прийомами і способами поведінки і знаково-символічною діяльністю дитини (І.Д. Бех, Л.С. Виготський, Г.А. Глотова, О.М. Дяченко, Г.С. Костюк, Н.Л. Кохоланський, С.Д. Максименко, О.Р. Лурія, В.С. Мухіна, Н.Г. Салміна, Е.Е. Сапогова, Д.Б. Ельконін і ін.). Щодо дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з розумовою відсталістю, проблема знаково-символічного розвитку виявляється ще більш актуальною. Труднощі, які відчувають, хоча й різною мірою, діти зазначеної категорії у процесі навчання, значним чином зумовлені низькою здатністю до використання цього культурного інструментарію.

Питання про цілеспрямоване вивчення специфіки використання знаково-символічних засобів у спеціальній психології та педагогіці певною мірою охоплює наукові інтереси дослідників, в багатьох дослідженнях наявні вказівки на недорозвинення знаково-символічної діяльності при дизонтогенезі. В даний час багато питань знаково-символічного розвитку навіть дітей з нормальним розвитком залишаються дискусійними, а в технологічному відношенні майже не розробленими, як у спеціальній психології та педагогіці, так і в загальній та віковій психології. Очевидно, що проблема вимагає дуже серйозного відношення та спеціального вивчення.

Питання розвитку знаково-символічної діяльності дитини є одним з найбільш складних у педагогічній психології. У цьому питанні розглядається навчальна діяльність, яка включає, поряд з способами комунікації, використання та засвоєння різних систем знаково-символічних засобів.

Перш за все, на можливість і необхідність розглядати розвиток дитини як процес оволодіння різними системами знаків і способами переробки інформації вказували багато

психологів (Ж. Піаже, Дж. Брунер, Х. Вернер, Дж. Флейвелл, Р.Л. Солсо, П.Х. Ліндсей, Д.А. Норман, Дж.Р. Андерсон та ін.). Ця проблема знайшла своє відображення в культурно-історичній концепції Л. С. Виготського, основні положення якої лягли в основу світогляду більшості російських вчених (Б.Г. Ананьєв, В.В. Давидов, Б.Ф. Ломов, М.В. Гамезо, В.Ф. Рубахін, Н.Г. Салміна, Г.А. Глотова та ін.).

У психології розвиток знаково-символічної діяльності розглядається як основний шлях соціалізації дитини. Початок становлення проблеми знака, оперування знаково-символічними засобами, символічною (знаковою) функцією пов'язують з іменем Л.С. Виготського [1]. Якщо, за Ж. Піаже, розвиток, рівень оперування знаково-символічними засобами визначається рівнем розвитку операційного інтелекту [11], то, згідно з Л.С. Виготським, у вищій психічній структурі «функціональним визначаючим цілим або фокусом усього процесу є знак і спосіб його вживання».

Л.С. Виготський говорить про це так: "Знакові операції - не просто винаходяться дітьми або переймають від дорослих, але виникають від чогось такого, що спочатку не є знаковою ситуацією, і що стає нею лише після низки якісних перетворень, з яких кожне обумовлює подальшу ступінь, при цьому будучи обумовленою попередньою, і пов'язуючи їх як стадії єдиного, історичного, за своєю природою, процесу" [4]. Виникнення символічної діяльності, в першу чергу в її мовній формі, Л.С. Виготський пов'язує з розвитком практичної діяльності дитини. Вказуючи на роль слова в культурному розвитку дитини, Л.С. Виготський відзначав, що називання предмета словом є не одномоментним відкриттям того, що кожна річ має свою назву, а тут відбувається засвоєння нових способів оперування речами, в тому числі за допомогою їх називання.

Дослідження Л.С. Виготського, О.Н. Леонтьєва, В.В. Давидова по формуванню знаково-символічної діяльності носять, перш за все, методологічний характер [1, 8, 3].

Особливу роль знаково-символічна діяльність відіграє в навчанні, оскільки використання знаків і знакових систем дозволяє у стислому вигляді передавати значний обсяг інформації, а вміння оперувати символічними засобами в навчальному процесі сприяє розумовому розвитку тих, хто навчається. Багато хто з дослідників зазначали важливість засвоєння у процесі навчання закономірностей семіотики – науки про знакову природу, до кола інтересів якої входить знаково-символічна діяльність.

Взагалі проблеми навчання та виховання розумово відсталих дітей займались І.Д. Бех, В.І. Бондарь, Л.С. Вавіна, А.Н. Висоцька, О.В. Гаврилов, Ю.В. Галицька, О.В. Гармаш, В.В. Золотоверх, А.А. Колупаєва, М.П. Матвєєва, Н.Д. Мацько, С.П. Миронова, А.В. Нейман, С.Л. Рубінштейн, Т.В. Сак, В.М. Синьов, О.П. Хохліна та інші. В Білорусії питаннями навчання дітей з тяжкими порушеннями в розвитку займаються такі науковці, як Т.В. Лісовська, Т.Л. Лещинська, Ю.Н. Кислякова, І.Г. Новомир та ін.. При тому дослідження щодо навчання дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю за допомогою просторових знаково – символічних засобів є не достатніми. В цьому напрямку проводились дослідження таких науковців, як О.В. Гаврилов, Р.І. Кравченко, В.М. Синьов, О.П. Хохліна [2,13]. Особливості формування просторових знаково-символічних систем та їх використання у навчанні дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю нашими вітчизняними науковцями вивчалися поверхнево і в більшій мірі саме з метою розвитку комунікативних здібностей, в меншій мірі – в навчальних цілях. Це і обумовило актуальність даного дослідження.

На підставі аналізу навчальних програм для дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю виявлено, що не завжди достатньо враховані дані про сензитивні періоди розвитку дитини, про етапи засвоєння просторових знаково – символічних

засобів, які дозволяють здійснювати ефективне формування вмій та навичок в процесі навчання. В зв'язку з цим важливо врахувати, в якому віці у дітей даної категорії з'являється можливість використовувати знаково-символічні засоби, які їх види та в якій послідовності слід навчати, а також виділити фактори, які визначають успішність навчального процесу.

В ході детального вивчення українських навчальних програм для дітей даної категорії знаково – символічні засоби для вивчення представлені не достатньо і обмежуються вивченням таких, як фотографії, предметні та сюжетні малюнки, знаки – вказівники (одного виду), геометричні фігури, цифри, букви, фрази та речення, тоді, як польські програми містять систему підказування з використанням жестів, спускових сигналів, символів, навчальних піктограм, та в білоруських - розроблено поетапне навчання за допомогою жестів, знаків та символів з навколишнього середовища, різноманітних схем та піктограм.

На наступному етапі було визначено зміст завдань, які увійшли до методики діагностики рівня засвоєння просторової знаково – символічної системи знань розумово відсталими дітьми з урахуванням їх психофізичних можливостей, пізнавальної активності, доступного рівня засвоєння знань. У змісті передбачалося цілісне називання, впізнавання чи розрізнення просторових знаково – символічних засобів, пошук їх за аналогією та п'ять форм допомоги. В цілому завдання були ієрархічно вибудовані та об'єднані нами в чотири блоки, в кожен з них увійшли просторові знаково-символічні засоби, які рекомендовано використовувати в навчанні відповідно до п'яти навчальних програм у відповідних класах: підготовчий клас - «Світ людей у школі» (Я і Україна), «Світ речей у школі» (Я і Україна), «Ознайомлення зі світом природи» (Я і Україна), «Моє тіло» (Я і Україна), підготовчі вправи з образотворчого мистецтва, «Спеціальна підготовка до письма» (Українська мова), «Розвиток слухання-розуміння мовлення вчителя. Розвиток усного мовлення» (Українська мова, добукварний період навчання грамоти); перший клас – «Розмір предметів» (Математика), «Форма предметів» (Математика), «Лічба предметів в межах 5» (Математика), «Вивчення звуків і букв першого етапу» (Українська мова, букварний період навчання грамоти); другий клас - «Розвиток слухання-розуміння мовлення вчителя. Розвиток усного мовлення» (Українська мова, букварний період навчання грамоти), «Лічба предметів» (Математика), «Читання і розвиток мовлення» (Українська мова, букварний період навчання грамоти).

До методики увійшли також знаково - символічні зображення вагомі для соціалізації розумово відсталої дитини, які в українських програмах ще не розглянуті: піктограми, символи та схеми (перехід, зупинка громадського транспорту, хлібний магазин, школа, міліція, пожежна частина, лікарня).

Також було виділено чотири види знаків та символів, які складають просторову знаково – символічну систему знань. Зокрема: оптичні предметні (фотографії людей з найближчого оточення та предметних зображень, які є в щоденному побуті (кольорові, контурні малюнки та малюнки з опорних крапок), предметно – просторові (геометричні фігури (коло, квадрат), цифри (1,2,3,4,5), графічне зображення букв, фраз, словосполучень та речень), знаково – просторові (сюжетні картинки) та символічно – просторові (піктограмні зображення з елементами букв та цифр, символами, схемами).

Методикою передбачалося шість рівнів засвоєння просторових знаково – символічних засобів розумово відсталими дітьми, а саме: достатній, середній, нижче середнього, низький, дуже низький, незасвоєний.

Достатній рівень сформованості просторової знаково – символічної системи

знань відмічався, якщо дитина самостійно правильно впізнавала та називала зображення, розуміла зміст повної вербальної інструкції. На середній рівень вказувало те, що дитина розуміла зміст інструкції, самостійно правильно впізнавала та називала зображення з допомогою у вигляді короткої вербальної інструкції. Про рівень нижчий середнього свідчило те, що дитина розуміла зміст інструкції, не називала, а правильно показувала зображення з допомогою у вигляді короткої вербальної інструкції. У разі, коли дитина розуміла зміст короткої інструкції, не називала зображення, лише правильно співвідносила або знаходила за аналогією зображення, при цьому використовувала допомогу дорослого – все це вказувало на низький рівень засвоєння. Дуже низький рівень спостерігався у дітей, котрі розуміли зміст короткої інструкції, правильно співвідносили або знаходили за аналогією зображення з допомогою у вигляді зменшення кількості малюнків до двох. Про не засвоєння просторової знаково – символічної системи свідчило те, що дитина не виконувала завдання та потребувала постійної допомоги з боку дорослого.

За результатами проведеного дослідження було виявлено 17 % дітей, які не засвоїли просторову знаково – символічну систему знань. Це діти переважно з тяжкою розумовою відсталістю, які не розуміли звернене до них мовлення, не виконували інструкцій дорослого, у них було відсутнє бажання до спілкування, відсутність цілеспрямованих дій, байдужість до результату своїх дій, неадекватність. Всі інші діти засвоїли на різному рівні, а саме: 26% дітей із середнім рівнем, 27% дітей з рівнем нижчим середнього та 30% дітей з дуже низьким рівнем.

Варто відмітити, що серед обстежених не було виявлено дітей з достатнім рівнем (найвищим рівнем згідно даного дослідження) засвоєння просторової знаково – символічної системи знань, що свідчить про недостатність використання знаків та символів в навчанні дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

Таким чином, в результаті нашого дослідження були визначені різні рівні засвоєння просторовою знаково – символічною системою знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Тому з метою підвищення ефективності корекційної роботи з дітьми даної категорії необхідно паралельно використовувати різні види просторових знаково - символічних засобів у процесі навчання з урахуванням рівня їх засвоєння дитиною.

Література:

1. Выготский Л. С. Собр.соч.: В 6-ти т.- Т.4. Детская психология/ Под ред. Д.Б.Эльконина.- М.: Педагогика, 1984.- 432 с.
2. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: Навчальний посібник. - Кам'янець - Подільський: Аксіома, 2009. – 308 с.
3. Давыдов В.В. Возрастная и педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1979.- 287 с.
4. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Изучаем обучая. Рекомендации по изучению детей с тяжелой умственной отсталостью. — М.: Институт общегуманитарных исследований, В. Секачев, 2002 — 112 с.
5. Иванова А.Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. – М.: МГУ, 1976. – 98 с.
6. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного

пребывания: Методическое пособие / Под ред. Е.А. Стребелевой. - 2-е изд. - М.: Издательство «Экзамен», 2004. - 128 с.

7. Коррекционно – педагогическая работа в домах-интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием: учебно-методическое пособие для педагогов / И.К.Боровская (и др.); под ред. Т.В. Лисовской. - 2-е изд. – Минск: Четыре четверти, 2010. – 392 с..ил.

8. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Полит-издат, 1977. - 303 с.

9. Лисовская Т.В., Кислякова Ю.Н., Новомир И.Г. Методика формирования навыков общения у учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Мн. - 2010. - С.160.

10. Лурия А.Р. Нейропсихология памяти. (Нарушения памяти при глубинных поражениях мозга). М., «Педагогика», 1976.- 193 с.

11. Пиаже Ж. Теория Пиаже//История зарубежной психологии 30—60-е годы XX века. Тексты/Ред. П. Я.Гальперин, А.Н.Ждан.-М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.

12. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. — М.: Генезис, 2007. — 474 с.

13. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. – К.: Знання, 2008. – 359 с.

14. Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів. Видання друге, перероблене та доповнене. – Кам'янець – Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2006. – 36 с. – Дидактичний матеріал: комплект А і Б (45 арк.).

УДК 159.9.072:616.899

Перепада О. М.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ГІПЕРАКТИВНИМ РОЗЛАДОМ ТА З ДИСЛЕКСІЄЮ

У статті зроблено огляд методів та програм психокорекційного впливу в роботі з дітьми молодшого шкільного віку з гіперактивним розладом та з дислексією.

Для психологічної діагностики цих розладів представлені загальні психодіагностичні критерії у вигляді розладів операцій мислення, порушення короткочасної пам'яті, сприйняття та моторики, процесів розрізнення, запам'ятовування, відтворення часових та просторових послідовностей, вербальних стимулів, дій та символів, звукових ритмів, властивостей уваги.

На основі встановленої структури порушень когнітивних функцій у дітей з цими розладами запропоновано основні напрямки та принципи їх психокорекції.

Ключові слова: гіперактивний розлад, дислексія, принципи, психокорекція, підхід.

Перепада О. М.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОГО ВЛИЯНИЕ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ГИПЕРАКТИВНЫМ РАССТРОЙСТВОМ И С ДИСЛЕКСИЕЙ

В статье сделан обзор методов и психокоррекционных программ для работы с детьми младшего школьного возраста с гиперактивным расстройством и с дислексией.