

УДК: 373:376-056.36

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОСТОРОВОЇ ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНОЇ СИСТЕМИ ЗНАНЬ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

*Каменицук Тетяна, директор Навчально-методичного центру психологічної служби системи освіти Вінницької області (Україна)*

**THEORETICAL ASPECTS OF FORMATION OF SPATIAL SIGN AND SYMBOL KNOWLEDGE SYSTEM IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN THE INCLUSIVE ENVIRONMENT**

*Kamenshchuk Tatiana, Director of the Training and Methodological Center of the Psychological Service of the Education System, Vinnytsia Region (Ukraine)*

***Анотація.** Стаття присвячена актуальній психолого-педагогічній проблемі розвитку просторової знаково-символічної системи знань у дітей з порушеннями розумового розвитку. Актуальність теми зумовлена концептуальними засадами реформування системи освіти в Україні, спрямованими на формування життєвої компетентності дітей з особливими освітніми потребами, зокрема в умовах інклюзивного середовища.*

***Ключові слова:** просторові знаки та символи, діти з порушеннями розумового розвитку.*

***Abstract.** The article is devoted to the actual psychological-pedagogical problem of development of spatial sign-symbolic system of knowledge in children with mental disorders. The urgency of the topic is determined by the conceptual principles of reforming the education system in Ukraine, aimed at forming the vital competence of children with special educational needs, in particular under the conditions of an inclusive environment.*

***Key words:** psychological and pedagogical technologies, specialist of psychological service, social pedagogical training, spatial signs and symbols.*

Сьогодні акцент робиться на необхідності посилення уваги до проблем навчання дітей з порушеннями розумового розвитку в системі суспільного виховання, забезпечення їхньої повноцінної життєдіяльності, соціального захисту, умов для максимальної корекції в умовах інклюзивного навчання. Вітчизняні та закордонні науковці, зокрема, В. Бондар, М. Гжеговська, Я. Глодковська, І. Дмитрієва, І. Єременко, А. Капустін, В. Липа, К. Марцинковська, М. Матвєєва, К. Матерницька, С. Миронова, Х. Сібек, В. Синьов, Н. Стадненко, М. Супрун, О. Хохліна та ін., вказують, що на успішність корекційно-розвиткового навчання впливає поєднання понятійно-образних та символічних компонентів у системі засвоєння знань дітьми з різними ступенями порушення в розумовому розвитку [1; 3; 5; 7; 8; 9].

Функцію посередника на всіх рівнях соціальної взаємодії виконують просторові знаки та символи, за допомогою яких формується цілісність сприймання предметно-просторового оточення та розширення межі взаємодії з довкіллям – вони є одним із механізмів розвитку пізнавальної діяльності особистості.

Хоча багато науковців використовували просторові знаки та символи в процесі навчання дітей з різними ступенями розумової відсталості, ці засоби недостатньо залучені до системи навчально-практичної діяльності таких дітей, спрямованої на формування у них життєвої компетентності. Дотепер просторова знаково-символічна система знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю не виступала окремим об'єктом дослідження у вітчизняних наукових працях.

Формування просторової знаково-символічної системи знань має особливе значення, оскільки на всіх етапах розвитку дітей з розумовою відсталістю є джерелом, що детермінує становлення їх психіки та оптимізує взаємини з довкіллям. Психологічні закономірності реалізації корекційно-розвиткової функції наочності у початкових класах забезпечують перехід від натуральних засобів до образної наочності, від символічної – до словесно-образної.

Однією з умов реалізації процесу засвоєння просторових знаків та символів є врахування вікових закономірностей дітей з розумовою відсталістю та специфічних особливостей їх розвитку, адже знаки як засоби соціального зв'язку із середовищем є одним із механізмів розвитку їхньої пізнавальної діяльності (Л. Виготський, В. Мухіна, М. Осоріна, О. Сапогова, А. Соломоник, Д. Ельконін). Психічний розвиток дітей з розумовою відсталістю обмежений недостатньою пізнавальною активністю, слабкістю орієнтувальної діяльності як провідними симптомами, спричиненими органічними ушкодженнями мозку. Психіка цих дітей соціально зумовлена, оскільки вищі психічні функції є продуктом соціального розвитку [2]. Їхній психічний розвиток має індивідуальний характер, спричинений різними факторами, які його стимулюють або уповільнюють. Система знань, умінь та навичок формується зі значними складнощами, однак опанування ними в межах, необхідних для їх соціалізації, є достатньо значимими.

У психолого-педагогічній літературі просторові знаки та символи зустрічаються опосередковано, в контексті ідеї наочного навчання в історії олігофренопедагогіки, що дає уявлення про широке коло питань, які успішно розроблялися видатними представниками цього напрямку. Наочному навчанню надавалася вирішальна роль у розвитку пізнавальної діяльності дітей з розумовою відсталістю. Дослідники Л. Виготський, Л. Леонт'єв, О. Лурія, М. Певзнер, В. Петрова, Н. Стадненко розглядали наочність як чуттєво-конкретну форму навчального процесу, як одну із необхідних умов формування

уявлень і понять, усіх форм мислення та мовлення у дітей з розумовою відсталістю. І. Єременко вважав наочність основним складником навчання дітей з розумовою відсталістю. Особливості відтворення наочного матеріалу, сприймання та усвідомлення дітьми з легкою розумовою відсталістю (далі – дітьми з ЛРВ) сюжетно-художніх картин тривалий час досліджували Є. Євлахова, Н. Стадненко, І. Дмитрієва; ефективність поєднання слова вчителя й засобів наочності в навчальному процесі – Л. Занков; використання наочності для корекції когнітивної сфери в старших класах допоміжної школи – В. Синьов, А. Капустін та ін. [2; 6; 3; 5; 7].

Науковці вказували, що проектування наочно-образного матеріалу на формувальну зону найближчого розвитку прискорює її трансформацію в нові рівні актуального розвитку, і тим самим програмує навчання дітей з ЛРВ на найбільш високому рівні (В. Бондар, І. Єременко, А. Капустін, С. Миронова, В. Синьов тощо) [1; 5; 7].

У наукових роботах Л. Виготського, М. Матвєєвої, А. Обухівської, С. Рубінштейна, Н. Стадненко підтверджено те, що зв'язок між основними компонентами пізнання (дією, словом та образом) у дітей з ЛРВ дошкільного віку є недосконалим та засвоюється ними лише у віці 6-8 років.

Цікавими є праці вітчизняних науковців, які напрацювали ефективні прийоми використання наочних засобів у процесі вивчення окремих предметів у спеціальній школі: А. Капустіна (історії), В. Липа, Л. Одинченко, В. Синьов, Л. Стожок (природознавство, географія), Н. Альонкіна, В. Бондар, Г. Мерсіянова, С. Ніколаєв, Н. Павлова (трудове навчання), О. Гаврилов, Т. Ілляшенко (розв'язання арифметичних завдань), Н. Василівська (українська мова), І. Дмитрієва (образотворче мистецтво). Залежність практичних дій учнів допоміжної школи від співвідношення словесних і наочних засобів розглядалися у працях Б. Пінського. Також наочність, як зазначає Є. Білевич, сприяла зростанню усвідомленості виконання завдань на уроках трудового навчання.

Аналізуючи проблему розумової відсталості, М. Супрун неодноразово говорив про відносне збереження практичного інтелекту у дітей з ЛРВ. Більшість з них, виконуючи певні завдання з матеріальними об'єктами, можуть визначати властивості предметів, передбачати наслідки тієї чи іншої дії. Розумово відсталі діти враховують властивості предметів у безпосередній практичній діяльності, але їм складно за необхідності проаналізувати, узагальнити досвід своєї роботи, чітко усвідомити її результати, перенести засвоєний спосіб дії в аналогічну ситуацію. Тому рекомендовано, що нова навчальна дія спочатку має виконуватися учнем у

максимально розгорнутому практичному вигляді, у максимально можливій кількості конкретних ситуацій [8].

Для підвищення ефективності формування операцій порівняння у дітей з ЛРВ старшого шкільного віку на уроках історії А. Капустін рекомендував застосовувати схеми-моделі порівняння, картки із найбільш важливими ознаками порівнюваних понять. У своїх працях О. Зоріна детально уваги надавала використанню сюжетних картин для викладення подій в хронологічній послідовності [5].

Польські науковці А. Боровська-Кочімба, М. Круковська, Я. Глодковська, Б. Маркінковська, К. Матерніцька вказують, що на 1-му етапі навчання (1-3 клас) діти з ЛРВ можуть виконувати вправи на сортування та розрізнення предметів, предметних кольорових та контурних малюнків, геометричних фігур, букв відповідно до інструкції, визначати об'єкти, зображення, графічні фігури, графічні символи, прості схеми. На 2-му етапі (з 4-го класу) – діти розуміють графічне зображення слів (кількість кіл відповідає кількості букв), графічні структури слів, графічну схему слів, вміють малюнок позначати словом. М. Куджава, М. Куржина для навчання читання рекомендують використовувати таблиці зі словотворчими структурами. У формуванні математичних знань науковець Х. Сівек підкреслює, що діти у 1-му класі здатні опанувати цифрами першого десятка, геометричними фігурами, на 2-му етапі навчання з 4-го класу – співвідносять цифри з їхніми назвами, працюють за простими схемами [9].

Як зазначає В. Бондар, інклюзивна освіта – це доступність освіти для всіх, зокрема для дітей з особливими освітніми потребами, а інклюзивні підходи до їхнього навчання і виховання можуть забезпечити їм досягнення успіху та можливість кращого життя. Інклюзивна освіта не лише виключає будь-яку дискримінацію та забезпечує рівне ставлення до всіх людей, а й створює спеціальні умови для дітей із ООП в умовах закладу загальної середньої освіти. Тому вкрай важливим є оснащення навчального середовища просторовими знаками та символами, які мають не лише навчальний зміст, а й характеризуються соціальною спрямованістю, що в свою чергу підсилить ефективність навчання дітей з порушеннями розумового розвитку в інклюзивному класі [1].

Отже, зазначені вчені вказують на складнощі в оволодінні навчальною інформацією дітьми з легкою розумовою відсталістю дошкільного та молодшого шкільного віку, які пов'язують з особливостями розвитку в них пізнавальної діяльності, а також наполягають на необхідності застосування різних просторових знаків та символів під час вивчення навчальних дисциплін,

оскільки з цілісним сприйманням навчального матеріалу діти швидше оволодівають способами пізнання довкілля.

**Список використаних джерел:**

1. Бондар В. І. Історія олігофренопедагогіки. – К. : Знання, 2007. – 376 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М. : Смысл ; Эксмо, 2005. – 1136 с.
3. Дмитрієва І. В. Корекційний вплив образотворчого мистецтва на інтелектуальний розвиток учнів допоміжної школи // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. – К. : Наук. світ, 2001. – Вип. 2. – С. 43-45.
4. Каменчук Т. Д. Особливості використання знаків та символів в навчанні дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку // Актуальні питання корекційної освіти (Педагогічні науки) : збірник наукових праць : в 2-х т. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2015. – Вип. V, том I. –С. 108-120.
5. Капустин А. И. Коррекционно-развивающие функции наглядности в обучении учащихся во вспомогательной школе. – М. : Прометей, 1989. – 210 с.
6. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. – М. : Педагогика, 1973. – 98 с.
7. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. – К. : Леся, 2010. – 779 с.
8. Супрун М. О. Корекційне виховання учнів допоміжної школи засобами учнівського самоврядування : монографія. – К. : Леся, 2009. – 212 с.
9. Głodkowska J. Wrażliwość edukacyjna w kształtowaniu do świadczeń matematycznych u dzieciu pośle dzonychumy słowow stopniulek kim WSPS. – Warszawa, 2005.

**УДК: 376-056.2/.3:745.53**

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ОРІГАМІ-ТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

*Клaпій Олександрa, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»*

*Науковий керівник: Казьмірчук Наталія, кандидат педагогічних наук, доцент  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

**FEATURES OF THE USE OF ORIGAM-THERAPY AT WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

*Clapy Alexandra, master's student*

*Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)*

***Анотація.** Стаття присвячена проблемі всебічного розвитку молодших школярів засобами оригамі-терапії. Визначено переваги такого виду арт-терапії, психотерапевтичні властивості та механізм впливу на дітей з особливими освітніми потребами.*

***Ключові слова:** арт-терапія, оригамітерапія, особистісний розвиток молодших школярів.*

***Abstract.** The article is devoted to the problem of comprehensive development of junior schoolchildren with means of origami therapy. The advantages of such kind of art therapy, psychotherapeutic properties and mechanism of influence on children with special educational needs are determined.*

***Key words:** art therapy, origamiotherapy, personal development of junior schoolchildren.*