

**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

КАМЕНЩУК ТЕТЯНА ДМИТРІВНА

Прим №__

УДК 376-056.34:82'22(043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВОЇ ЗНАКОВО-
СИМВОЛІЧНОЇ СИСТЕМИ ЗНАНЬ У ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ ТА
ТЯЖКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

Галузь знань – 0101 – Педагогічна освіта

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело _____ Т. Д. Каменщук

Науковий керівник

ГАВРИЛОВ ОЛЕКСІЙ ВІКТОРОВИЧ,
кандидат психологічних наук, доцент

Кам'янець-Подільський – 2018 р.

АНОТАЦІЯ

Каменецьук Т. Д. Особливості формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. – Кваліфікована наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2018.

Зміст анотації

Дисертаційне дослідження присвячене актуальній психолого-педагогічній проблемі формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей 8-12 років з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

У дисертації досліджено стан вивчення проблеми у науковій літературі та освітній практиці, конкретизовано сутність основних понять дослідження “знак”, “символ”, “образ”. Розкрито зміст поняття “просторова знаково-символічна система знань”, під яким розуміється психічна структура внутрішнього відображення дійсності, в основу якої покладені просторові знаки та символи (образи, гештальти, фрейми), які еволюціонують у процесі розвитку людини шляхом формування між ними системних зв’язків, створюючи семантичний простір, що відображає особливості світосприймання людини. Результатом формування міжсистемних зв’язків є рівень узагальнювального відображення мікро та макро простору у свідомості людини.

З’ясовано психологічні особливості розвитку просторової знаково-символічної системи знань у дітей з типовим розвитком та у дітей з порушеннями розумового розвитку. Загалом, у дошкільному віці діти здатні самостійно користуватися жестами, мімікою, упізнавати та називати об’ємні просторові знаки та символи (знайомі та нові предмети), співвідносити їх з площинними зображеннями у вигляді предметних кольорових, контурних малюнків та графічним позначенням їх назв, розрізняти геометричні форми (геометричні фігури), символічні зображення (букви, цифри), піктограми; відтворювати схеми (послідовно розташовані малюнки, символічні схематичні зображення) та

описувати їх. У дітей з легкою розумовою відсталістю рекомендують формувати перші просторові знаки та символи з п'ятирічного віку, у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю – у віці 7-8 років (з підготовчого класу початкової школи). З'ясовано, що незважаючи на виражений недорозвиток психічних процесів щодо показників хронологічного віку, психічна діяльність дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю має поступальний динамічний характер. А також встановлено, що під впливом системної корекційно-розвиткової роботи з використанням просторових знаків і символів відбуваються якісні структурні зміни в розвитку, що становлять основний базис в ефективній соціалізації цих дітей в навколишньому предметно-просторовому середовищі.

Підсумковий аналіз навчальних програм дав змогу визначити ієрархічну структуру оволодіння просторовими знаками та символами, зокрема, I рівень складають *оптико-предметні образи* (жести, предмети, предметні кольорові фотографії та малюнки; предметні контурні рисунки), II рівень – *предметно-просторові образи* (предметно-дійові кольорові фотографії та малюнки; сюжетні кольорові малюнки; предметно-дійові контурні рисунки; сюжетні контурні рисунки); III рівень – *гештальти (знаково-просторові: геометричні фігури, слова (вивіски, таблички-позначення), знаки (дорожні, товарні, вказівні), букви, цифри; піктограми (предметні, дійові, силуетні); символічно-просторові: букви, цифри, слова (вивіски, таблички-позначення), графічне позначення назв соціальних інституцій, символи (державні, медичні); IV рівень – фрейми (схеми, моделі)*. Ця модель була покладена в основу експериментальної методики.

На підставі аналізу навчальних програм було визначено зміст завдань методики та процедуру організації констатувального експерименту з урахуванням психофізичних можливостей цих дітей та доступності матеріалу. Загалом завдання були ієрархічно структуровані та об'єднані в чотири блоки.

В основу формування бальної оцінки були покладені критерії самостійності та визначенні провідного виду діяльності у дітей цієї категорії при виконанні завдань, цілісності називання, впізнавання, розрізнення просторових знаків і символів чи пошук їх за аналогією. За результатами виконання усіх завдань методики було визначено максимальну оцінку (в балах – 85), а також оцінку, яка

вказувала на кожен з 6-ти рівнів засвоєння (достатній, середній, низький, дуже низький, елементарний, нульовий) та описано якісні характеристики кожного з них. Показниками емоційно-мотиваційного критерію були характер ставлення до виконання завдань, дієвість (від споглядального до дієвого), сталість (від епізодичного до сталого); змістового критерію – правильність, повнота, усвідомленість впізнавання, зіставлення, називання ПЗС і знаходження їх за аналогією та операційно-організаційний критерій (наявність прагнення самостійно виконувати дії, сприймання допомоги, спосіб практичних дій).

На підставі аналізу навчальних методик, в основу яких покладені просторові знаки та символи, визначено, що їх застосування сприяє цілісному сприйманню визначених знань, а також встановлено, що діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю упродовж усього навчання поступово засвоюють просторові знаки та символи різного рівня складності.

У результаті констатувального експерименту виявлено стан сформованості просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, за характерними ознаками яких було визначено різні рівні та виділено три структурні типи засвоєння: гармонійний, дисгармонійний оптико-предметний, дисгармонійний знаково-символьний просторовий. Встановлено, що діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю становлять складну та неоднорідну групу, а тому мають, як показали результати дослідження, недостатній рівень сформованості та різні особливості засвоєння просторової знаково-символічної системи знань. Це підтвердило необхідність розробки експериментальної методики, яка б допомогла активізувати процес формування цієї системи знань у зазначеній категорії дітей.

Навчально-корекційна методика була спрямована на формування соціальних умінь у взаємодії з оточенням і вміння пристосовуватися до навколишньої дійсності в силу своїх можливостей за умови використання просторової знаково-символічної системи знань.

З урахуванням результатів проведеного теоретичного аналізу було визначено й охарактеризовано основні психолого-педагогічні положення та принципи побудови навчально-корекційної методики. У змісті було виділено 36

соціально спрямованих тем. Також, з урахуванням визначених нами в констатувальному експерименті рівнів та типів засвоєння просторової знаково-символічної системи знань цими дітьми було створено орієнтовану модель навчання, яка врахувала послідовність введення просторових знаків і символів в залежності від їхньої складності.

Отож в експериментальній методиці було визначено поетапність, послідовність, напрями та зміст навчальних методів, прийомів та завдань, особливості проведення корекційного навчання. Зокрема, в основу методики було покладено 4-ох етапну модель, за якою навчання здійснювалося в диференційованих напрямках на кожному з етапів (орієнтувально-мотиваційному, маніпулятивному або практично-діяльнісному, комунікативно-інтеграційному, діагностико-оцінювальному).

Встановлено, що поетапне системне використання емоційно-стимулювальних, ситуативно-заохочувальних та спостережувально-орієнтувальних прийомів на I-му етапі сприяло формуванню базової психологічної готовності дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю до засвоєння просторової знаково-символічної системи знань. Завдяки використанню практично-маніпулятивних, предметно-ігрових та дидактично-ігрових прийомів на II-му етапі у цих дітей було сформовано вміння розпізнавати, прикладати та знаходити за аналогією предметні та просторові зображення. Застосування мовних та ситуативно-комунікативних прийомів III-ього етапу дозволило сформувати в них вміння називати та описувати пропоновані знаково-символічні зображення. А також при використанні практично-ситуативних прийомів на IV-му етапі у цієї категорії дітей формували вміння орієнтуватися у доквіллі за допомогою вивчених предметно-просторових зображень.

У результаті дослідно-експериментальної роботи перевірено ефективність застосування педагогічної методики, що сприяло успішному формуванню просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Її змістом було передбачено реалізацію системного підходу у вивченні просторових знаків та символів, забезпечення наступності етапів їх вивчення та врахування їх рівнів складності, а також застосування

спеціальних форм допомоги, методів, прийомів на кожному етапі. Таким чином організоване навчання дозволило підвищити самостійність та соціалізацію таких дітей у предметно-просторовому середовищі.

Ключові слова: знак, символ, образ, просторові знаки та символи, просторова знаково-символічна система знань, діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

Kamenshchuk, T. Formation of spatial sign and symbol knowledge system in children with moderate and severe mental retardation. – The manuscript.

Thesis for Ph. D. Degree in Pedagogy (speciality ID: 13.00.03 – correctional pedagogy); Drahomanov National Pedagogical University, – Kyiv, 2018.

The contents of annotation

The thesis studies the recent pending issue of spatial sign and symbol knowledge system formation in children aged 8-12 with moderate and severe mental retardation.

The thesis evaluates the current state of issue's research in published literature and educational practice. It determines the basic definitions including “sign”, “symbol”, “image”, and “spatial sign and symbol knowledge system”.

Formation of spatial sign and symbol knowledge system is treated as a process of reality reflection, and perception of the substantive reality based on the generalized image of environment.

The author points out typical psychological features of spatial sign and symbol knowledge system development both in normal and mentally impaired children. In preschool age children use gestures, facial expressions, recognize and name 3D signs and symbols (denoting both familiar and new objects); compare them with drawn or outlined title-indicating images, distinguish geometric figures, symbolic images (letters and numbers), pictograms; render schemes (consequent drawings or sketches) and describe them.

In children with mild mental deficiency it is recommended to start forming spatial signs and symbols at the age of 5 years, and at 7-8 years of age in children with moderate or severe mental retardation (primary school prep).

The author found out that psychic activity of children with moderate or severe

mental retardation consequently progresses despite evident lack of correspondence of psychic performance with physical age. It is important to note that implementation of correctional and developmental exercises using spatial signs and symbols helps gain structural changes in the course of children's educational progression, which is the basis of efficient socialization in objective-spatial environment.

Analysis of published literature resulted in determination of the multilevel structure of spatial signs and symbols, and timeframes of their formation in children with moderate and severe retardation. Perception of objects starts at the age of 5-8 years (level 1), objective-spatial images – 8-10 years (level 2), spatial signs and symbols – 10-12 years (level 3), and frames – since 12 years (level 4).

The author describes the contents of spatial sign and symbol knowledge system, and points out the specific spatial signs and symbols to be learned during training periods. Criteria contents and level indicators of spatial sign and symbol knowledge system in children with moderate and severe mental retardation are defined in the thesis. These include following components: emotive-motivation component (children's positive emotions from self-guided activity, adequate attitude to assistance, correspondence of motives with goals and challenges); information component (knowledge and practical experience gained by learning activity); operative-organizational component (self-guided step-by-step learning progression). These criteria and relevant indicators made it possible to point out 6 levels of spatial sign and symbols knowledge system formation (0 – negative, 1 – elementary, 2 – very low, 3 – low, 4 – average, 5 – sufficient).

Analyzing the outcomes of the ascertaining experiment resulted in figuring out 3 spatial sign and symbol knowledge system disorder levels in children with moderate and severe mental retardation. These levels are characterized by 3 types of learning process disorder: balanced type, misbalanced optical objective type, and misbalanced spatial signs and symbols type.

Educational techniques, which are based on spatial signs and symbols, help children with moderate and severe mental retardation gradually percept complicating spatial signs and symbols.

The outcomes of theoretical analysis made it possible to determine the contents of

educational technology based on principles of correctional training methods and 36 socially-oriented themes, and create a model of spatial sign and symbol knowledge system in children with moderate and severe mental retardation. This model includes 4 difficulty levels of spatial signs and symbols and children's learning rate (1 – identification, 2 – recognition, 3 – correlation, 4 – practical use of spatial signs and symbols).

A combination of terms, methods and techniques of spatial sign and symbol knowledge system formation in children with moderate and severe mental retardation helped create a framework of educational technology. It includes its indicative model, types of activity, and a range of spatial signs and symbols relevant for each learning stage (motivation, practical activity, communication and integration, assessment). It takes into account the required changes in structure and duration of lessons, and specific character of basic activity of children with these special needs.

The outcomes of teaching experiment made it possible to introduce guidelines on training organization and develop indicative models of spatial sign and symbol knowledge system formation (in children with moderate and severe mental retardation) on each level containing structural components, their duration and purpose regarding potential possibilities of the children with these special needs. Academic progress review helped establish assessment criteria for correctional training activity, point out the difficulties in acquiring spatial signs and symbols, and introduce teachers' guidelines on learning process organization.

This experimental study verifies the required terms, necessary to optimize the process of formation of spatial sign and symbol knowledge system in children with moderate and severe mental retardation. These terms are: comprehensive approach to spatial signs and symbols learning, step-by-step learning according to difficulty levels with the purpose of training children's independence and their efficient socialization within objective-spatial environment.

Key words: sign, symbol, image, spatial signs and symbols, spatial signs and symbols knowledge system, children with moderate and severe mental retardation.

Список публікацій здобувача

1. Каменщук Т. Д. Особливості розвитку наочно-образного мислення у дошкільників з важкими розладами мовлення. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. Вип. Х. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. С. 196-199.
2. Каменщук Т. Д. До питання про труднощі формування зв'язного мовлення учнів молодших класів з порушеним інтелектом. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія. Вип. II. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. С. 83-86.
3. Каменщук Т. Д. Поняття «знак» як форма вираження та засіб пізнання. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. праць. Вип. 8. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2011. С. 64-72.
4. Каменщук Т. Д. Особливості формування просторових уявлень як однієї із складової психічної діяльності дітей в нормі та з порушеннями у розвитку. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2012. С. 332-344.
5. Каменщук Т. Д. Навчання дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальної недостатності в контексті міжнародного досвіду. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. Вип. 22; Ч. 1. Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2013. С. 181-189.
6. Каменщук Т. Д. Обучение детей с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности в контексте международного опыта. Science and Education a new Dimension. Pedagogy and Psychology, I (7), Issue: 14, 2013. С. 127-131.
7. Каменщук Т. Д. Рівнева шкала оцінювання засвоєння просторовою знаково-символічною системою знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю молодшого шкільного віку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : зб. наук. праць. Вип. 7. 2014. С. 78-83.
8. Каменщук Т. Д. Особливості використання знаків та символів в навчанні дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку. Актуальні питання

корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. праць. Вип. V. В 2-х т. Т. I. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2015. С. 108-120.

9. Каменщук Т. Д. Методика діагностики рівнів засвоєння просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць. Вип. 8. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2016. С. 101-113.

10. Kamenshchuk T. Ways of formation spatial semantic-symbolik knowledge system of children with moderate and severe mental retardation, IJPINT. Vol. 4. No. 1, 2017. Pp. 62-70.

ЗМІСТ

ВСТУП	14
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВОЇ ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНОЇ СИСТЕМИ ЗНАНЬ У ДІТЕЙ	21
1.1. Просторова знаково-символічна система знань як феномен психічного розвитку дитини.....	21
1.2. Вікові закономірності розвитку просторової знаково-символічної системи знань у дітей дошкільного віку.....	34
1.3. Особливості розвитку просторової знаково-символічної системи знань у дітей з розумовою відсталістю.....	51
Висновки до розділу 1.....	64
РОЗДІЛ 2. СТАН СФОРМОВАНOSTІ ПРОСТОРОВОЇ ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНОЇ СИСТЕМИ ЗНАНЬ У ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ ТА ТЯЖКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ.....	66
2.1. Характеристика змісту знань у просторовій знаково-символічній системі навчальних дисциплін для спеціальних закладів України та країн найближчого зарубіжжя.....	66
2.2. Методика формування просторової знаково-символічної системи знань дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю на констатувальному етапі.....	76
2.3. Аналіз результатів констатувального етапу дослідження	86
Висновки до розділу 2	113
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА НАВЧАЛЬНО-КОРЕКЦІЙНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВОЇ ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНОЇ СИСТЕМИ ЗНАНЬ У ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ ТА ТЯЖКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ.....	115
3.1. Принципи та зміст експериментальної навчально-корекційної методики формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною	

та тяжкою розумовою відсталістю	115
3.2. Методика формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю	125
3.3. Результати дослідження процесу формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю та оцінка їхньої ефективності	149
Висновки до розділу 3	189
ВИСНОВКИ	195
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	198
ДОДАТКИ	220

СПИСОК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ПТРВ – помірна і тяжка розумова відсталість

ПЗССЗ – просторова знаково-символічна система знань

ЗСЗ – знаково-символічні засоби

ПЗС – просторові знаки та символи

ЛРВ – легка розумова відсталість

ПРВ – помірна розумова відсталість

ТРВ – тяжка розумова відсталість

ВСТУП

Актуальність теми зумовлена концептуальними засадами реформування системи освіти в Україні, спрямованими на формування життєвої компетентності дітей з особливими освітніми потребами, про що вказано в “Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами” та “Державному стандарті початкової освіти”.

Під впливом нових ціннісних орієнтирів для гуманістично спрямованої спеціальної педагогіки актуальним є пошук оптимальних організаційних форм, змісту та методології педагогічної роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, що сприятимуть їхній соціальній адаптації та зменшенню рівня залежності від сторонньої допомоги.

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. Як зазначають Л. Виготський, Г. Костюк, П. Ерднієв, О. Запорожець, О. Лурія, І. Матюгін, В. Мухіна, Т. Скрипник, М. Уокер, В. Шаталов, Д. Шульженко та ін., просторові знаки та символи є одним із механізмів розвитку пізнавальної діяльності особистості.

Просторові знаки та символи є основними складовими просторової знаково-символічної системи знань, що репрезентується як психічна структура внутрішнього відображення дійсності, в якій знання еволюціонують у процесі розвитку особистості. Процес розвитку образу в свідомості як цілісного та інтегрованого відображення дійсності розглядали у своїх працях М. Вертгеймер, В. Келеру, К. Коффка, М. Мінський, С. Рубінштейн, В. Тарасун та ін. Ряд досліджень підтверджує ефективність використання знаково-символічних структур у процесі навчання дітей (Н. Алфімова, І. Богатирьова, Е. Бонді, Г. Домбі, Г. Домен, О. Коваленко, Н. Компанець, О. Корнев, Б. Ломов, О. Лосев, Р. Немов, Ч. Пірс, Н. Салміна, Н. Тарасенкова, М. Шеремет, Е. Фромм, Л. Фрост та ін.).

Вітчизняні та закордонні науковці, зокрема В. Бондар, О. Гаврилов, М. Гжеговська, Я. Глодковська, І. Дмитрієва, І. Єременко, Т. Лісовська, В. Липа,

К. Марцинковська, М. Матвєєва, К. Матерницька, С. Миронова, Х. Сівек, 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.

У роботах науковців велика увага приділена використанню просторових знаків і символів як основного засобу навчання (дактилологія, жестова мова, предметні та просторові зображення) для дітей з порушеннями слуху (О. Дмитрієва, К. Луцько, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.), для розвитку усного та писемного мовлення у дітей з порушеннями мовлення (Н. Гаврилова, О. Конопляста, В. Тарасун та ін.), для засвоєння навчальної інформації дітьми з легкою розумовою відсталістю (В. Бондар, В. Липа, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун), розвитку комунікативних умінь у дітей з помірною розумовою відсталістю (Г. Блеч, О. Гаврилов, Т. Лісовська, О. Хайдарова), для формування у цих дітей соціально-побутового орієнтування (Ю. Галецька, Т. Жук).

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.

Актуальність проблеми та її недостатньо повне висвітлення в спеціальній педагогіці зумовили вибір теми дослідження: “Особливості формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Роботу виконано відповідно до тематичного плану досліджень факультету корекційної та соціальної педагогіки та психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та у контексті комплексної теми кафедри

логопедії та спеціальних методик “Використання сучасних методик та технологій у роботі з дітьми з порушеннями розумового та мовленнєвого розвитку”. Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол №5, від 28.04.2011 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол №6, від 14.06.2011 р.).

Мета дослідження полягає в розробленні методики формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. Здійснити аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури для висвітлення стану вивчення проблеми особливостей формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю в науці та практиці.

2. Виявити стан сформованості просторової знаково-символічної системи знань, охарактеризувати рівні та структурні типи її засвоєння дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

3. Охарактеризувати складнощі, які виникають у процесі засвоєння просторової знаково-символічної системи знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

4. Теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити ефективність навчально-корекційної методики формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

Об’єкт дослідження: процес спеціального навчання дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

Предмет дослідження: навчально-корекційна методика формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

Методи дослідження. Для досягнення мети й розв’язання поставлених завдань використано комплекс взаємодоповнювальних методів:

- *теоретичні*: теоретико-методологічний аналіз, зіставлення інформації із загальної та спеціальної психолого-педагогічної наукової літератури, узагальнення та систематизація теоретичних даних з проблеми дослідження з метою визначення стану розробленості проблеми, якісної обробки дослідницької інформації та визначення перспективних напрямів подальшого вивчення проблемних питань;

- *емпіричні*: констатувальний та формувальний експерименти для визначення рівнів засвоєння та стану сформованості просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, перевірки ефективності впровадження навчально-корекційної методики, педагогічне спостереження в умовах діяльності дітей з метою фіксації динаміки їхнього розвитку;

- *методи обробки статистичних даних*: кількісний та якісний аналіз, узагальнення експериментальних даних, статистичний аналіз за t-критерієм Стьюдента для доведення значущості відмінностей між двома статистичними вибірками в КГ та ЕГ після проведення формувального експерименту.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: теорія про сутність та закономірності розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку (Л. Виготський, І. Єременко, В. Лубовський, О. Лурія, В. Синьов та ін.), теорія корекційно-розвивального та диференційованого навчання дітей з розумовою відсталістю на основі різнобічного врахування їхніх психофізичних особливостей та пізнавальних можливостей (І. Бех, В. Бондар, Л. Вавіна, І. Єременко, В. Липа, М. Матвєєва, Г. Мерсіянова, С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун, К. Турчинська, О. Хохліна, Д. Шульженко), положення про соціальну зумовленість навчання дітей з особливими освітніми потребами (Л. Виготський, І. Єременко, О. Таранченко), концепції навчання та виховання дітей з розумовою відсталістю (О. Стребелева, Л. Шипіцина), концепції навчання і виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного та тяжкого ступеня (О. Гаврилов, Т. Лісовська, О. Маллер, Е. Агеєва, Т. Бабушкіна, І. Блажнокова, А. Ватажина, С. Забрамна, Т. Ісаєва, М. Кузьмицька, О. Маллер, Н. Сухарева, Г. Цикото, Л. Шипіцина), психосеміотичної теорії розвитку знаково-символічної

системи (О. Лосєв) та вплив знаково-символічних структур на розвиток мислення людини (Р. Немов, М. Шеремет, Л. Фомічова), гештальт-фреймовий підхід до організації процесу засвоєння знань (К. Дункер, М. Мінський, В. Тарасун, М. Шехтер),

Дослідження здійснювалося впродовж 2011-2017 років. У ньому взяли участь 154 дитини, які навчаються у закладах освіти, зокрема: Навчально-методичного центру психологічної служби системи освіти Вінницької області (довідка №79-06 від 30.05.2018 р.), Немирівського навчально-реабілітаційного центру Вінницької обласної ради (довідка №203 від 25.05.2018 р.), Прибузької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Вінницького району Вінницької обласної ради (довідка №91/1 від 25.05.2018 р.), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка №3286 від 23.12.2014 р.), Ситковецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Немирівського району Вінницької обласної ради (довідка №783 від 25.10.2014 р.), КВНЗ “Вінницька академія неперервної освіти” (довідка №01/21-470 від 08.06.2018 р.), Черкаської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-III ст. Черкаської обласної ради (довідка №277 від 15.06.2018 р.), КНЗ “Кмитівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат” Житомирської обласної ради (довідка №155 від 12.06.2018 р.), Серебрійського навчально-реабілітаційного центру Могилів-Подільського району Вінницької обласної ради (довідка №103 від 31.05.2018 р.), Дашівського навчально-реабілітаційного центру Іллінецького району Вінницької обласної ради (довідка №1 від 25.05.2018 р.), Буднянської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Шаргородського району Вінницької обласної ради (довідка №25 від 25.05.2018 р.).

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що у дисертаційній роботі:

вперше: вивчено та охарактеризовано особливості засвоєння просторової знаково-символічної системи знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, встановлено рівні її засвоєння, визначено три структурні типи засвоєння, здійснено добір завдань для її ефективного формування та визначено послідовність їхнього уведення в систему навчання; обґрунтовано та розроблено

методику формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю;

поглиблено та доповнено: зміст поняття “просторова знаково-символічна система знань”, підходи щодо корекційно-розвиткової спрямованості процесу її формування;

подальшого розвитку набули: науково-теоретичні підходи щодо поетапного формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю; науково-методичні підходи до підвищення ефективності їхнього навчання, що спрямовані на забезпечення самостійності життєдіяльності та соціалізації цієї категорії дітей.

Практичне значення здобутих результатів дослідження полягає у:

- ієрархічному структуруванні просторових знаків і символів, що лягли в основу формування діагностичного інструментарію та експериментальної методики; визначенні її змісту;

- розробленні, апробації та впровадженні в практику роботи закладів освіти та навчально-реабілітаційних центрів орієнтовної моделі формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей 8-12 років з помірною та тяжкою розумовою відсталістю;

- розробленні рекомендацій щодо реалізації методики формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей 8-12 років з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, які можуть бути використані корекційними педагогами, практичними психологами, вихователями в процесі організації індивідуальних, підгрупових та групових занять, екскурсій (в межах та поза межами закладу) та батьками;

- використанні результатів дослідження під час укладання навчальних програм та розробленні посібників для навчання дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю;

- використанні під час підготовки педагогічних кадрів, в лекційних курсах для студентів закладів вищої освіти та академіях неперервної освіти, а також у проведенні нових теоретичних та експериментальних досліджень.

Апробація результатів дисертації. Основні положення дисертаційної роботи оприлюднені та були обговорені на: *міжнародних науково-практичних конференціях*: “Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку” (Кам’янець-Подільський, 2011-2016), “Психопатологія – сімейна проблема” (Вінниця, 2013), “Актуальні питання логопедії” (Київ, 2014); *всеукраїнських науково-практичних конференціях*: “Актуальні проблеми ортопедагогіки та ортопсихології” (Київ, 2012), “Мультидисциплінарний підхід як методологічна основа інклюзивного навчання” (Дніпро, 2012); *науково-практична on-line конференція* “Реалізація інноваційних підходів у змісті Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами” (Київ, 2014); семінарах для працівників спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів Вінницької області (Вінниця, 2014); в рамках засідань школи інтерактивного навчання для практичних психологів, які працюють в закладах освіти з інклюзивною формою навчання. Результати дослідження обговорювалися на: засіданнях кафедри спеціальних методик та логопедії Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (2018); педагогічній раді Серебрійського навчально-реабілітаційного центру Мог.-Подільського району Вінницької обласної ради (2018).

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 10-ти публікаціях: 8 – у наукових фахових виданнях, 2 – у періодичних фахових виданнях іноземних держав.

Структура дисертації: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (269 найменувань) та додатків. У роботі подано 12 таблиць, 8 рисунків. Загальний обсяг дисертації становить 220 сторінок (основний текст – 198 сторінок).

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВОЇ ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНОЇ СИСТЕМИ ЗНАНЬ У ДІТЕЙ

1.1. Просторова знаково-символічна система знань як феномен психічного розвитку дитини

Теоретико-методологічну основу для характеристики просторої знаково-символічної системи знань у нашому дослідженні становлять наукові розвідки про роль знаково-символічних структур у розвитку мислення людини (О. Лосев [122], Л. Виготський [35], Р. Немов [145]) та гештальт-фреймовий підхід до організації процесу засвоєння знань (Р. Гуріна [51], К. Дункер [68], М. Мінський [137], В. Тарасун [229], М. Шехтер [250]).

На підставі аналізу результатів досліджень пізнавальної діяльності у психології, теорії пізнання, нейропсихології, нейрофізіології, психолінгвістики, когнітивної психології (Ф. Блум [15], Дж. Брунер [260], Л. Веккер [25], Л. Виготський [35], О. Лурія [124], Н. Максимова [129], О. Тихомиров [233], Є. Хомська [246], Л. Цветкова [247] тощо) розглядаємо пізнавальну діяльність щодо засвоєння ПЗССЗ як процесу відображення дійсності, сприймання предметного світу через перцептивний образ до отримання узагальненої картини навколишньої дійсності.

Метою цього етапу дослідження було визначення ієрархічної побудови образу, а саме: іконічного образу (предметного образу), гештальту (просторового образу: буква, цифра, геометрична фігура) та фрейму (схеми). В основу покладено моделі трикомпонентної й трирівневої будови функціональної структури психіки А. Волкова, Ю. Мікадзе й Г. Солнцевої [33] та гносеологічної моделі пізнавальної діяльності П. Алексєєва, О. Паніна [2].

Людина, від народження, опиняється у світі знаків і знакових систем, який створений як завдяки природним умовам, так і соціальному середовищу. Комбінаторна природа побудови знакових систем та їхнє використання у психічному розвитку людини дуже різноманітна. Теоретичні та експериментальні дослідження переконливо доводять, що за умов широкого застосування знаків

став можливим розвиток людської культури в цілому й кожної особистості зокрема.

Аналіз понятійних тлумачних словників та наукових енциклопедій дає змогу окреслити значення терміну “знак”, яке зафіксовано у великій їхній кількості як вітчизняного, так і зарубіжного трактування.

Так, “Великий тлумачний словник сучасної української мови” подає *знак*, як предмет, позначку, зображення, які вказують на що-небудь, підтверджують, означають щось; ознака, вияв, доказ чого-небудь; зображення з відомим умовним позначенням; рух, яким виражається воля, наказ, бажання, попередження когось про щось [26]. Філософські словники визначають *знак*, як матеріальний чуттєво сприйманий предмет, подія або дія, яка виступає в пізнанні як вказівка, значення або представник іншого предмету, події, дії [242; 243]. В енциклопедіях (математичній та великій вітчизняній) *знак* визначається як “матеріальний предмет (явище, подія), що виступає як представник певного предмета, властивості чи відношення й використовується для здобуття, зберігання, перероблення й передавання повідомлень (інформації, знань)”. В “Українській вітчизняній енциклопедії” *знак* розглядають “як матеріальний об’єкт, що сприймається носієм певного смислу, значення, інформації”.

У науковій літературі простежується різнопланове використання слова *знак*: це мітка, покажчик, те, що може виражати, представляти ідеї. *Знаком* може бути предмет, явище, подія, людина. У широкому значенні цей термін є родовим стосовно його різновидів, а у вузькому розумінні *знак* є видовим поняттям поряд із *символом*.

Узагальнюючи сучасне розуміння терміну “знак”, визначаємо його як матеріальний предмет, який чуттєво сприймається й виступає представником іншого предмета або явища в процесі пізнання та спілкування. Він використовується для сприйняття, збереження, перетворення та передавання інформації (О. Ахманова [7], О. Ветров [226], Л. Резников [217], В. Пенфільд [156], Л. Роберте [156]).

Знак, як вказують Л. Виготський та К. Бюлер, виконує у психічній сфері людини відповідну роль, зокрема, стимулювальну та спонукальну функцію.

Згідно з положенням Л. Виготського, *знак* є штучним стимулом-засобом у психічній ситуації та виконує функцію авто стимуляції. Найважливішою характеристикою знака є те, що він народжується у процесі діяльності, потім забезпечує її організацію та регулювання. Це – матеріальне вираження предмета пізнання, опосередковане образом цього предмета. Продуктивне використання готової системи знаків зумовлює засвоєння їхньої семіотики, тобто “відтворення” самих знаків, їх системи й функцій, а також подальший розвиток і вдосконалення [36].

Як вказував В. Давидов “справжня функція знакової форми в мисленні може бути зрозумілою тільки за умови її кореляції з визначеним типом об'єктивного змісту, що заміщується цією формою. Моделі-“зрушення” у площині знакової форми “вбирають” в себе досвід вихідних предметних дій та в згорнутому вигляді відтворюють їх щодо об'єкта-замінника”[52].

Так, у вивченні комплексу знаків і знакових систем виділяють три основні аспекти: семантичний – відношення знаків до предметів, які ними позначаються; синтаксичний – такий, що пов'язаний співвідношенням знаків одного з одним; прагматичний – такий, що відображає відношення знаків до конкретної діяльності та спілкування. Також Г. Клаусом уведено сигматичний підхід, який презентує “знак як об'єкт”. У. Еко, Л. Виготський, О. Веряєв представляють використання *знака* для комунікативного процесу – “людина-людина” [37; 28].

У семіотиці термін “*знак*” розглядається в контексті більш широких понять “знакова система” і “знакова ситуація”. Знакова система трактується як матеріальний посередник у взаємодії інших систем. Проста знакова система є матеріальним посередником, що слугує обміну інформацією між двома системами (Ю. Степанов). Знакова ситуація – це нерозкладувана без втрати значень частина знакової системи. Отже, *знак* виступає частиною знакових ситуацій, які повторюються, це те, що виокремлюються із системи. Як зазначає Ю. Степанов, усі знакові системи, усі семіотики розташовуються в ряд за спаданням енергетичної сили (або релевантності) знака: біосеміотика – етносеміотика – лінгвосеміотика (звукова мова) – абстрактна семіотика [222].

Отже, термін “*знак*” у науковій літературі використовують різноаспектно,

однак, завжди *знак* виступає як замішувач іншого предмета, явища, властивості. Функції *знака* полягають у функціональному позначенні, номінативній функції, схематичному позначенні (образ, предмет навколишньої дійсності); символічному зображенні образів, абстрактних понять; позначенні відношення між об'єктами; виконує функцію аутостимуляції, спонукання, організації та регуляції процесів діяльності; формуванні знакових систем та моделі довкілля.

Отже, багатоаспектний аналіз наукових джерел дав змогу визначити дефініцію *знак* як форму, що має матеріальне вираження (образ, схематичне зображення тощо), є засобом репрезентації реальності, несе смислове навантаження та на абстрактному рівні набуває символічного значення.

У науковій літературі поряд з терміном “*знак*” використовують “*символ*”, що містить низку як спільних, так і відмінних істотних характеристик.

У “Сучасному тлумачному словнику української мови” слово “*символ*”, у перекладі з грецької мови, умовне позначення поняття, явища, ідеї; символ віри – стислий виклад головних догматів християнства; переконання, світогляд, кредо; художній образ, який умовно передає певну думку, почуття й т.ін.; умовне позначення якоїсь величини, поняття, запроваджене наукою; напрям у літературі та мистецтві, що демонструє вираження незбагненої суті предметів і явищ [226, с. 797].

Термін “*символу*” в енциклопедичних джерелах визначають так: у таких науках, як логіка, математика – те саме, що й *знак*; у мистецтві – універсальна естетична категорія, що трактується через зіставлення з суміжними категоріями художнього образу, з однієї сторони, *знака* й *алегорії* – з іншої.

У перекладі з грецької “*символ*”, “*symbolon*” – це *знак*, розпізнавальна ознака, будь-який предмет, явище, словесний або пластичний образ, який має зміст (цінність), відмінний від їхнього власного змісту [26].

Термін “*символ*” визначають як “...скорочення, перелік, повна картина, сутність у небагатьох словах чи знаках”; “предмет або дія, що виконує функцію умовного *знака* чого-небудь, виражає, означає яке-небудь поняття, ідею”; “...будь-який *знак*, що має геометричну або іншу умовну форму та відбиває в цій абстрактній формі те чи інше поняття, пов'язане у людини з отриманням

конкретних знань”.

Дослідженню особливостей творення та функціонування символів присвячені наукові надбання дослідників ХХ ст. різних галузей: С. Аверінцев [1], Ю. Борєв, Ж. Дерріда, І. Ільїн, К. Керенї, Н. Кулагіна, О. Лосєв [122], М. Мамардашвілі, А. Нямцу, Є. Панов, Ч. Пірс, М. Подраза-Квятковська, Ф. де Соссюр [218], В. Токмачев, М. Шнайдер, Е. Фромм та інші.

Філософія розглядає символ як ідейну, образну чи ідейно-образну структуру, що містить відмінні від неї предмети, для яких вона є узагальненим та не розгорнутим знаком [242]; психологія як “образ, що виступає представником інших – загалом різноманітних – образів, змісту й відношень” [243]; соціологія відштовхується від існування двох загальних типів культур, з яких перша – визначає символ і знак як “безпосередній замітник явищ”, а друга – як “певну умовність”; у педагогіці символ – це самостійна категорія, що визначається як “матеріальне явище, що презентує у наочно-образній формі дещо інший зміст”; у мистецтвознавстві – як “художній образ, у якому умовно виражені ідеї та переживання, здебільшого містичні”.

Отже, існують різні визначення знака та символу, однак переважна більшість науковців стверджують, що *знак* позначає зміст, а *символ* його розкриває [26]. *Символ* – це те, чим зображують *знак*, він є засобом, інструментом виявлення змісту знака. *Знак* – це загальне, символ – конкретне. *Символ* – це конкретне оформлення знака.

Символ – умовне позначення якогось предмета, поняття або явища; художній образ, який умовно відбиває яку-небудь думку, ідею, почуття; умовне позначення величини, поняття, запроваджене певною наукою [59].

Важливим моментом у правильній інтерпретації символів є розуміння процесу їхнього сприймання. *Символ* – багатошаровий, багаторівневий, він існує не як даність, а як потенційна можливість, динамічна тенденція. Тому “прочитання” *символу* можливе лише у разі інтуїтивного охоплення, в асоціаціях та аналогіях. Найкращим способом інтерпретації є інтуїтивне осягнення першозмісту *символа*, тієї цілісної реальності, яка стоїть за *символом*. Необхідно усвідомити, що вповні *символ* “розшифрувати” неможливо і якась частка

таємничості завжди присутня. Специфіка інтерпретації полягає у тому, що зміст *символу* можна пояснити лише співвідношенням з подальшими символічними ланцюгами, котрі додадуть ясності та не досягнуть рівня чистих понять. Як слушно зауважив С. Аверінцев, “найточніше інтерпретований текст сам є новою символічною формою, яка так само потребує інтерпретації, а не голим змістом, витягнутим поза межі форми” [1, С. 977].

Функціональне існування *символу*, як вказує Е. Ільєнков, полягає в тому, що він є засобом, знаряддям виявлення сутності інших речей, що сприймаються чуттєво, тобто всезагально [87]. Оскільки людина живе не тільки в світі чуттєвих речей, а й у соціумі, вона постійно потребує пошуку способів адаптації до життєвого середовища. І тут *символ* виступає не як розширення дійсності, а як її новий вимір: людина живе не тільки в суто матеріальному світі, але й в символічному. Символічне значення якогось явища допомагає пояснити всі причини того чи іншого явища, оскільки воно поєднує протилежності, є частиною Всесвіту, який без цих значень був би безглуздим і хаотичним [87].

На думку С. Головіна, слово “*символ*” споріднене зі словом “*знак*”, але для *знака*, особливо в системах формально-логічних, багатозначність – явище негативне, *символ* навпаки, чим багатозначний, тим змістовний [243].

Особливістю сучасної науки є те, що *символи* дедалі частіше включають до знакових систем, де вони втрачають свою символічну навантаженість, десимволізуються.

Отже, ми бачимо різні підходи до розуміння значення терміну “*символ*” і вважаємо, що він може бути формою вираження *знака*.

В основу сучасної класифікації ЗСЗ покладають чотири основні критерії: 1) атрибутивність якості форми ЗСЗ, що використовується як форма *знака* – субстратно-субстанційної (сутнісної) ознаки; людської дії; просторової характеристики; 2) відношення форми ЗСЗ до змісту, який вони позначають, з точки зору довільності та вмотивованості (за домовленістю чи як наслідок певних особливостей змісту); 3) функцію форми по відношенню до змісту (позначає; розкриває; зображує; виражає відношення до нього); 4) що саме позначається: відтворення реального об’єкта (явища), розкриття його сутності.

Виділяють два класи ЗСЗ – мовні (вербальні) та немовні (невербальні) (М. Гамезо [48], Н. Салміна [196] та ін.). До мовних (вербальних) ЗСЗ відносять чотири види: природну мову; довільні ЗСЗ, що забезпечують прямий переклад звукового мовлення; довільні ЗСЗ, що використовуються для позначення термінів, реальних явищ та подій за допомогою чітко визначеного алфавіту й синтаксису; іконічні ЗСЗ, що є автономними й незалежними від мови та позначають явища шляхом відтворення окремих сторін реальності [196].

Психолого-семіотична класифікація немовних (невербальних) ЗСЗ, що використовуються у навчанні, є більш розгалуженою. Серед них виділяють три такі види: просторові ЗСЗ, за допомогою яких розкриваються істотні зв'язки, структура явищ у науковому та навчальному пізнанні або відтворюються реальні явища; субстратно-субстанційні (сутнісні) ЗСЗ, які використовуються для позначення конкретних властивостей об'єктів або через масштабну деформацію об'єкта відтворюють його фізичні чи функціональні властивості; людські дії, що відтворюють певне реальне явище, подію з вираженням ставлення до нього [230].

Кожний вид невербальних ЗСЗ поділяється на два підвиди – іконічні та довільні. Вони відрізняються за показником довільності – мотивованості вибору замітника. Іконічні немовні ЗСЗ здебільшого відтворюють візуальні характеристики заміщення й саме через них фіксують змістові аналогії. У ролі довільних немовних ЗСЗ, як правило, обирають замітники за певною домовленістю, не використовуючи при цьому візуальних зв'язків заміщуваного з його замітником, а спираючись на певні їхні смислові аналогії.

Просторові ЗСЗ (як іконічні, так і довільні) ще поділяють на підвиди – двовимірних та тривимірних ЗСЗ – у залежності від відповідних просторових характеристик замітника. ЗСЗ виконують заміщувальну функцію у пізнавальній діяльності людини, у тому числі й у пізнавально-перетворювальній діяльності учнів упродовж навчання [230]. У процесі пізнання чуттєвий матеріал використовується як для виділення суттєвого у плані сприйняття, так і в діях, що перетворюють позначений словом абстрактний об'єкт.

Першу функцію чуттєвого матеріалу пов'язують із вимогою наочності, а другу – з вимогою матеріалізації. Н. Салміна зазначає, що “чуттєве”, виступаючи

первісним у відношенні до понять “наочність” та “матеріалізація”, не прирівнюється до них. “Чуттєве” стає наочним чи матеріалізованим за певних умов: тільки той чуттєвий матеріал виконує функції наочності, який надає можливість виділити істотне у плані сприйняття (перцепції); тільки той чуттєвий матеріал виконує функції матеріалізації, який забезпечує специфічні дії, що продукують знання та способи їх застосування [195].

Отже, у навчальній діяльності учнів ЗСЗ виконують не тільки заміщувальну, але й пізнавальну функцію [196]. Ця функція ЗСЗ націлена на відображення, відтворення реальності в діяльності учнів, результатом якого є нові знання. За допомогою ЗСЗ відбуваються абстрагування, створюється ідеалізована предметність, забезпечується операційність мислення та інших психічних процесів, цілісність сприйняття й опрацювання змісту. Загалом зазначається, що за допомогою ЗСЗ утворюється інформаційна основа навчальної діяльності учнів.

У межах дослідницького підходу когнітивної психології (Дж. Брунера) навчання ведеться з опорою на безпосередній досвід дітей, його розширення в ході пошукової, дослідницької діяльності, активного освоєння світу. Процес пізнання умовно розділяють на два етапи: інформаційно-пізнавальний та творчий. Інформаційно-пізнавальний етап пізнання досліджує реальні предмети й процеси, виділяє їхні специфічні ознаки, що потім узагальнюються, систематизуються, перевіряються на практиці. Творчий етап пізнання проявляється у можливості людини ідеально перетворювати світ у своїй свідомості, формувати образи, моделі предметів або певних систем, прогнозувати їхні бажані властивості, якості. Результатом будь-якого пізнання є ідеальне узагальнення суттєвих ознак об'єкта – *образ*. Характерні риси *образу* – подібність, адекватність оригіналові. *Образ* так само фіксується у матеріальних носіях інформації – знаках [260].

Поняття *образу* в психології є одним з центральних, оскільки саме *образи*, відображаючи об'єктивну реальність, становлять зміст психіки об'єкта.

Образ – це суб'єктивний феномен, що виникає в результаті предметно-практичної, сенсорно-перцептивної, мисленнєвої діяльності, становить цілісне та інтегроване відображення дійсності, в якому одночасно представлені основні перцептивні категорії (простір, рух, колір, форма, фактура тощо), це чуттєва

форма психічного явища, що містить в ідеальному плані просторову організацію та часову динаміку, це суб'єктивна картина світу чи його фрагментів, що включає самого суб'єкта, інших людей, просторове оточення й тимчасову послідовність подій [145].

Психолог С. Рубінштейн розглядав поняття “*образ*” як такий, що формується при перетворенні інформації, яка поступає із зовнішнього середовища шляхом сприймання та являє собою суб'єктивну форму об'єкта, він є утворенням внутрішнього світу людини. Умовами формування адекватного образу є: активний рух, підтримування окремого мінімуму інформації, що надходить до мозку із зовнішнього та внутрішнього середовища та збереження звичної структурованості інформації. Завдяки зв'язкам, які утворюються між різними аналізаторами, в образі відображаються такі властивості предметів чи явищ, для яких немає спеціальних аналізаторів (величина предмету, вага, форма, регулярність) [145].

Формування *образу* є складним процесом, що розгортається в часі, впродовж якого відображення все більш відповідає об'єкту, предмету чи події, що відображається. І на кожній його фазі виявляються нові властивості предмета й уточнюються вже виявлені. У процесі відображення відбувається безперервна реконструкція *образу* в напрямі підвищення рівня його адекватності об'єкту, предмету чи події. Будучи відображенням предметів (і явищ) об'єктивної (що існує поза й незалежно від свідомості людини) дійсності, *образ*, водночас, є суб'єктивним феноменом. Це означає, що він належить його суб'єктові – тілесному індивіду, включеному у багатоаспектний взаємозв'язок явищ матеріального світу, який підпорядковується об'єктивним законам буття. *Образ* формується на базі досвіду, здобутого людиною. Він у тій чи іншій мірі асимілює цей досвід, що особливо виразно спостерігається у випадках, коли йдеться про *образи*, пов'язані з діяльністю, життєво важливою для людини.

Отже, *психічний образ* є відображенням об'єктивної реальності і одночасно важливою ланкою в системі регуляції дій людини; *образ* є предметним і суб'єктивним за формою (не може бути відчуженим, відокремленим від суб'єкта); він завжди має прообраз (вихідні дані); його формування – активний процес, під

час якого вичерпно використовується інформація з об'єктивної реальності, в якій перебуває людина, зміст *образу* безперервно збагачується, уточнюється та коригується; *образ* є системним утворенням, яке характеризується багатомірністю й багаторівневістю, основним рівнем образного відображення є сенсорно-перцептивний; *образ* має цілісний характер, який забезпечує синтез чуттєвого образу з хаотичного набору почуттів; "... він ... не становить окремих явищ і предметів, а від початку розвивається та функціонує як єдине ціле"; *образ* формується на підставі даних усіх сенсорних модальностей. В більшості форм образного відображення головна роль належить зоровій модальності (візуалізації образу); *психічний образ* включає актуальні й потенційні, усвідомлювані та неусвідомлювані компоненти; *образ* ієрархічний, він розвивається впродовж життя і поступово ускладнюється; *образ* виконує прогностичну функцію, яка є однією з головних, він є базою для формування системи наших очікувань, прогнозів щодо наслідків наших вчинків тощо; *образ* має знаково-символічний характер.

Отже, *образ* – це не копія дійсності, а її відображення, продукт розумових процесів і результат взаємодії багатьох внутрішніх функцій, емоцій, почуттів, орієнтацій, поведінки, очікувань тощо.

Як відзначають науковці, наступним етапом еволюції *образу* у свідомості людини є *геіштальт*. Над програмою вивчення психіки з точки зору цілісних структур – *геіштальтів*, працювали німецькі психологи М. Вертгеймер, К. Коффка, В. Келлеру, які запропонували ідею цілісності *образу* та незвідність його властивостей до суми властивостей елементів. На думку цих теоретиків, предмети нашого оточення, сприймаються почуттями не у вигляді окремих об'єктів, а як організовані форми. Сприйняття не зводиться до суми відчуттів, а властивості фігури не описуються через властивості частин.

Геіштальт (з нім. *gestalt* – форма, образ, структура) – просторово-наочна форма сприйнятих предметів, істотні властивості яких не можна зрозуміти шляхом складання їх частин. Це функціональна структура, яка впорядковує різноманіття окремих явищ; якість форми, взаємовідношення властивостей.

Формування *геіштальту* відбувається після засвоєння *образу*. У цьому

процесі вагомим є цілісність сприймання *образу* та їхня впорядкованість, що досягається завдяки наступним принципам: близькість (стимули, розташовані поруч, мають тенденцію сприйматися разом), схожість (стимули, схожі за розміром, контуром, кольором або формою, мають тенденцію сприйматися разом), цілісність (сприйняття має тенденцію до спрощення й цілісності), замкнутість (відображає тенденцію завершувати фігуру так, що вона набула повної форми), сумісність (близькість стимулів у часі та просторі), загальна зона (*гештальти* формують наше повсякденне сприймання нарівні з набутим і минулим досвідом).

Основою *гештальту* є контур, що характеризується ступенем різкості і замкнутістю або не замкнутістю обрисів. Сформовані *гештальти* завжди є цілісною, завершеною структурою, з чітко обмеженими контурами.

Завершальним етапом розвитку образної системи знань, як вказують науковці (М. Мінський, Ч. Філлмор, З. Шенк), є *фрейм*. Фрейм (англ. frame – рамка, основа, скелет) – це мінімальний опис певного явища, факту чи об’єкта, що володіє властивістю, завдяки якій вилучення з цього опису будь-якої складової призводить до того, що це явище, факт або об’єкт перестають правильно класифікувати; рамочна структура ключової ідеї навчального матеріалу, яку можна “накласти” на більшість тем і розділів, виражену в графічній формі. Р. Гуріна вважає, що *фрейм* – це жорстка конструкція, каркас, який містить в якості елементів порожні комірки, вікна, рядки, що повинні бути заповнені і можуть багаторазово перезавантажуватись (на відміну від опорних конспектів і структурних схем) новою інформацією [137, 51].

Безперечною перевагою *фреймів* є те, що вони мають високу ємність, легко використовуються під час проблемного навчання, передбачають самостійну роботу дітей, що в сучасних умовах розвитку освіти є достатньо актуальним.

Інформація під час складання *фреймів* подається не в “чистому вигляді”, а схематично, компактно, згорнуто, в певній логічній послідовності – структуровано у модель. Тому складністю фреймового підходу є необхідність високого рівня розуміння, узагальнення тексту та вміння передавати його зміст стисло, логічно, інформативно.

Водночас постійне залучення дітей до створення *фреймів* дає змогу удосконалити загальнонавчальні вміння учнів, як от: аналіз, конкретизування, синтез, узагальнення, виділення головного, що забезпечує вдосконалення стратегічної компетенції учня; пояснити сутність ключових понять теми; здійснити компресію вихідного тексту; структурувати, упорядковувати і систематизувати знання, збільшити обсяг пам'яті, швидкість запам'ятовування.

Поняття “*фрейм*” (frame – рамка), введене М. Мінським у лінгвістиці, або “сценарій” у програмі штучного інтелекту, ґрунтується на тому, що розум інтерпретує дані, які були сприйняті у термінах, раніше набутих та перепризначених задля опису структур. *Фрейми* є способом представлення стереотипної інформації, наприклад: перебування у кімнаті, відвідування магазину, театру тощо. Загалом теорія *фреймів*, як зазначав М. Мінський, була розроблена для того, щоб пояснити швидкість сприйняття та мислення людиною, а також зрозуміти фактичну відсутність ментальних явищ, які б піддаються спостереженню. Формування системи взаємопов'язаних *фреймів* використовується як на концептуальному, так і на перцептивному рівнях. Їхнє формування здійснюється упродовж усього життя та визначається набуттям людиною певного досвіду. *Фрейми* позначають “набір об'єднаних часовими та причиновими зв'язками понять найнижчого рівня, описують впорядковану послідовність стереотипних подій” [137].

За визначенням М. Мінського, *фрейм* є одним з перспективних видів об'єктивного сприймання, який можна формально представити деякою структурою у вигляді графа. Верхня вершина такого графа відповідає назві об'єкта, а підлеглі вершини – елементам цього об'єкта, які видно спостерігачеві з певної точки. Зміна положення об'єкта відносно спостерігача призводить до формування інших *фреймів*, оскільки проглядатися тут можуть інші елементи. На думку автора, елементи, які стають при цьому невидимими, не зникають з пам'яті, а запам'ятовуються, що відбивається й на формальному записі нових *фреймів*. Це має вираження в тому, що між такими елементами та найменуваннями нових *фреймів* встановлюється зв'язок із зауваженням про те, що він є неявним. Внаслідок цього ті ж елементи можуть повторюватися в різних *фреймах*. Група

фреймів, які пов'язані між собою, утворюють систему.

М. Мінський стверджував, що в довготривалій пам'яті людини зберігається великий набір систематизованих *фреймів*, які використовуються, наприклад, під час розпізнавання людиною зорових образів. З цією метою в пам'яті активізується такий *фрейм* (або система), який найбільше відповідає гіпотезі про об'єкт сприйняття, що й забезпечує високу швидкість його розпізнання та осмислення.

Отже, *фреймова* організація системи, яка представляє собою фреймову мережу, легко, простими засобами забезпечує швидкий доступ до потрібної області бази знань, а також необхідний внутрішній зв'язок між її різними частинами. Кількість типів *фреймів* у навчальній системі визначається дидактичними завданнями та засобами їх розв'язання.

Звернення до *фреймів* у процесі функціонування концептуальної системи індивіда пов'язане з вирішенням завдань ідентифікації об'єктів і ситуацій, прогнозуванням їх поведінки й змін, передбаченням розвитку подій, їх змісту і внутрішнього зв'язку. Застосування фреймового структурування в процесі навчання значною мірою підвищує рівень комунікативних навичок дітей, дає змогу оптимізувати засвоєння нового матеріалу

Під час навчання функцію таких фреймових структур виконують асоціативні малюнки, символи, схеми, опорні слова та графічні зображення, які сприяють спрощенню, візуалізації тієї інформації, яку необхідно засвоїти. Враховуючи те, що під час сприйняття й розуміння матеріал потрапляє в пам'ять у згорнутому вигляді, вводити інформацію теж варто структуровано, використовуючи таблиці, схеми, графічні зображення тощо.

Таким чином, гештальт-фреймовий підхід є засобом для виділення в змісті навчання ПЗССЗ системи ключових понять, сформованість яких визначає результативність його засвоєння.

Автор В. Тарасун стверджує, що формування гештальтів та фреймів тісно пов'язане з розвитком сукцесивних й симультанних синтезів. Синтез окремих елементів у симультанні та сукцесивні групи може мати місце як у разі безпосереднього сприймання, так і в процесі втримування слідів попереднього досвіду в пам'яті, а також під час виконання складних інтелектуальних операцій.

Розвиток симультанних структур можливо здійснювати не тільки шляхом відпрацювання комплексу відповідних нейропсихологічних вправ, а й шляхом формування одиниць проміжної форми мови: фрейму, гештальту, образу, основою розвитку та функціонування яких є симультанні види синтетичної діяльності різних рівнів [231].

Проведення такої роботи сприятиме значному підвищенню швидкості, з якою в дітей без слів проходитиме зародження образу (принципу розв'язання навчального завдання), знаходження універсальної структури (гештальту) для організації думки, відшукуванню сітки пошуку потрібної інформації (фрейму) для вирішення конкретного завдання.

Таким чином визначено, що просторова знаково-символічна система знань – психічна структура внутрішнього відображення дійсності, в основу якої покладені предметно-просторові знаки та символи, які еволюціонують в процесі розвитку людини шляхом формування між ними системних зв'язків та залежностей, що сприяє засвоєнню суспільного досвіду. Суспільство живе у знаково-символічному просторі, одним із елементів якого є образ. Еволюція кожного образу відбувається у три етапи: на початковому етапі відбувається формування перцептивного образу світу (образ об'ємних предметів, площинних практичних зображень, їхнє впізнавання, розрізнення); на наступному етапі формуються гештальти (площинні контурні символічні зображення); на завершальному – формування фреймів, до яких відносять стереотипні моделі виконання дій, що допомагає забезпечити практичне застосування засвоєних образів та гештальтів.

1.2. Вікові закономірності розвитку просторової знаково-символічної системи знань у дітей дошкільного віку

Для дітей чуттєвий досвід, засвоєний у ранньому та дошкільному віці, через ознайомлення з ПЗС предметно-просторового середовища є визначальним для формування бази уявлень про довкілля, яким вони оперуватимуть у подальшому житті. Нагромадження з народження чуттєвого досвіду з різних джерел сприймання – це та основа, яка пришвидшує розвиток процесів мислення, мовлення, загострює увагу, збагачує емоційні почуття, фантазію дітей. З огляду

на це, найоптимальнішою сферою формування пізнавальної активності дітей з типовим розвитком виступають психічні процеси, які формуються на сенсорно-перцептивному рівні, ознайомлення з навколишнім світом через освоєння ПЗС. У процесі їхнього сприймання вже в ранньому дитинстві розвивається та вдосконалюється взаємодія в роботі різних аналізаторів, розвивається зорове зосередження, слухова увага та здатність розрізняти зовнішні ознаки ПЗС.

Розвиток ПЗССЗ відбувається у процесі чуттєвого відображення людиною навколишньої дійсності на основі взаємодії п'яти аналізаторних систем (зорової, слухової, тактильно-кінестетичної, нюхової, смакової). Діти сприймають навколишню дійсність предметно, у вигляді цілісних предметів, які існують в просторі та часі. Для того, щоб повноцінно розвиватися в соціумі, вона повинна орієнтуватися в навколишньому просторі, сприймати простір, що є відображенням реального простору, заповненого знаками та символами.

Характеризуючи психологічні особливості формування ПЗССЗ у дітей ми розглянули теорії: функціональних систем П. Анохіна [6], психічного розвитку на основі когнітивного підходу Ж. Піаже [157; 158], розвитку сприймання на основі формування перцептивних дій О. Запорожця [78], Л. Венгер [27], розвитку вищих психічних функцій Л. Виготського [38], єдності навчання і психічного розвитку дитини П. Блонського та В. Давидова [53], діяльності С. Рубінштейна [145; 186] і О. Леонт'єва [116], системної організації психічних процесів Б. Ананьєва [4], розвитку знаково-символічної системи Б. Ломова [48].

Згідно з віковою психологією, що базується на дослідженнях Л. Виготського, на період дитинства припадають три основні вікові періоди розвитку: вік немовляти (0-1 рік), ранній вік (1-3 роки), дошкільний вік (3-6/7 років): молодший (3-4 р.), середній (4-5 р.), старший (5-6/7 р.). У кожному з них створюються умови для виникнення певних кроків назустріч новим можливостям сприймати, пізнавати, практично апробувати знання, вербалізувати їх, передавати свої життєві враження різними засобами, співвідносити свої дії з моральними еталонами, усвідомлювати їхній вплив на навколишню дійсність і на себе.

У теорії функціональних систем П. Анохін [6] розглядає організм як

складну інтегративну структуру, що складається з безлічі функціональних систем, кожна з яких своєю динамічною діяльністю забезпечує корисний для організму результат.

Визначено, що слухове зосередження на зовнішніх сигналах з'являється на 2-4 тижні життя дитини, зорове зосередження – на 3-4 тижні пізніше у формі стійкої фіксації зором предмета на відстані 40-60 см. У 2 місяці формується впізнавання веселої міміки (посмішки) на обличчі близької людини.

В основу складного процесу побудови зорового сприймання покладено систему внутрішньо-аналізаторних і міжаналізаторних зв'язків, які забезпечують оптимальні умови виділення подразників і взаємодію властивостей предмета як складного цілого, зокрема і предметно-просторових знаків та символів, якими наповнене навколишнє середовище дитини.

Механізм фіксації погляду формується до одного-півтора місяця, поступово зникають некоординовані рухи очей і виникають їх поєднанні дії. У віці два-три місяці фіксація погляду стає більш тривалою, дитина не тільки знаходить предмети, розташовані перед нею, але у неї поступово формується активний пошук предмета завдяки повороту голови та очей. Водночас, зоровий аналізатор тісно пов'язаний зі слухом та вестибулярною системою.

У перші місяці життя формується здатність зосередження на об'єкті на короткий час. Л. Виготський писав, що з найперших днів життя дитини розвиток уваги відбувається під впливом подвійного ряду стимулів, що викликають увагу. Перший ряд – це самі навколишні предмети, які своїми яскравими, незвичайними властивостями приковують увагу дитини. Другий ряд – це мовлення дорослої людини, слова, які спочатку є стимулами-вказівками, що направляють мимовільну увагу дитини. Таким чином, з перших днів життя дитини розвиток уваги залежить від слів-стимулів, які говорить дорослий [37].

Під час спілкування з дорослим дитина звертає увагу на мімічні та жестові рухи, створюються образи певних словесних виразів, а також зорове сприймання артикуляції звуків з губ дорослого. Зорове зосередження, яке з'являється у фазі новонародженого, удосконалюється, і до 3 місяців його тривалість досягає 7-8 хв. На другому місяці життя у дитини виникає здатність розрізняти прості кольори,

відділяти людей від оточуючих предметів, що призводить до появи комплексу пожвавлення.

За свідченням багатьох авторів (Н. Фігурін і М. Денисова, М. Кістяковська, А. Фонарьов, А. Гезел, М. Ширлі та ін.), в перші три місяці життя відбувається надзвичайно інтенсивне вдосконалення рухів очей дитини, їхнє пристосування до просторово-часових особливостей зорових подразників. Але сам по собі розвиток зорової моторики не може бути показником рівня відображення просторових параметрів, до яких вона пристосовується. Згідно з дослідженнями Л. Венгер на 3-4-ому місяці життя відбувається ідентифікація, розрізнення і встановлення елементарної схожості як об'ємних, так і площинних фігур [27]. Після 3-4 місяців дитина здатна впізнавати обличчя і голос матері в будь-який час. Вона реагує на колір, розвивається сприймання форми й розміру предметів, а після 8 місяців діти починають боятися і уникати висоти, що свідчить про розвиток просторового сприймання. Вважають, що немовля в цей період вже сприймає світ цілісно. Сенсорні процеси, які включені в обслуговування практичних дій з маніпулювання предметами, отримують характер орієнтовно-дослідницьких перцептивних дій. Самі ж перцептивні дії виникають після появи перших видів практичних дій та на їхні основі.

Зорове сприймання, як складний системний процес, містить різні операції: кодування й аналіз властивостей об'єкта, його мультимодальну конвергенцію, ідентифікацію (пізнання) об'єкта, оцінку його значущості, ухвалення рішення відповідно до мотиву і конкретного когнітивного завдання (Б. Ананьєв [4]). Первинний етап формування зорового сприймання полягає у виявленні об'єкту, розрізненні і виділенні його інформаційних ознак (Б. Ломов [48]), потім відбувається інтеграція в цілісне перцептивне утворення (А. Запорожець [78]), тобто утворюється зоровий образ на основі комплексу сприйнятих ознак. Наступний етап – співвіднесення сприйнятого образу з перцептивними й вербальними еталонами, що зберігаються в пам'яті (Л. Венгер [27]). Оцінка міри збігу образу з еталонами пам'яті дає змогу виробити категоризацію, тобто прийняти рішення про клас, до якого відноситься об'єкт.

До року розвиток органу зору та можливостей зорового сприймання

випереджають формування рухів і зумовлюють їх. Активно розвивається зорова увага. Дитина на основі наслідування дій дорослого під час освоєння предметної дійсності впізнає предмети, розрізняє знайомі та нові предмети. Великим досягненням на цьому етапі є те, що вона починає співвідносити образ предмета з його назвою, що дозволяє вважати, що у неї встановлюється зв'язок між образом та словом. На це вказує те, що дитина розуміє мовлення близьких. Розвивається координація між зоровим і слуховим сприйманням. При цьому слово починає регулювати руку дитини, її дії з предметами, змінюючи зв'язок “образ-слово”, “звук-образ”.

Удосконалення хапання предметів з 6-ти місяців призводить до маніпулювань дитини з ними. Утримуючи предмет, вона повертає його у різні боки, б'є об підлогу, стискає, кидає, трясє, перекладає. Її зоровий аналізатор спрямований на розглядання, прослуховування, пробу на смак. Водночас, дитина орієнтується у просторі: наприклад, котить м'ячик у той бік, де немає перешкод на шляху. У процесі маніпулювань дізнається про різноманітні властивості предметів: форму, розмір, густину, вагу, пружність, температуру, стійкість тощо. Обстеження об'єктів свідчить про зародження цікавості до їх властивостей і про те, що тепер предмети стають як щось постійно наявне в навколишньому світі, з незмінними властивостями. У 9-10 місяців вона шукає зниклі з поля зору предмети, отже, розуміє, що предмет знаходиться у іншому місці.

Одними із перших знаків, доступних наочно-образному сприйманню, якими опановує дитина до року, є міміка та жести. Визначальну роль у процесі їхнього засвоєння відіграє просторовий фактор.

Згідно з дослідженнями Н. Манеліс [128], функція відображення простору виступає однією з найбільш складних щодо тривалості формування в процесі розвитку психічних функцій. Уже на ранніх стадіях у неї є тісний зв'язок з практичною діяльністю дитини та спільною роботою зорового, кінестетичного й вестибулярного апаратів. За наявними уявленнями оптико-просторовий гнозис проходить ряд етапів у своєму становленні. На перших місяцях життя закладаються передумови формування сприйняття простору, яку називають здатністю до фіксації стимулу поглядом, відбувається розвиток орієнтовного

рефлексу на просторово-орієнтований стимул. Потім проявляються функції, які відносяться до сприйняття тривимірного простору. Поступово розвивається здатність визначати ступінь віддаленості предмета, відчувати його об'ємність, рельєфність, що забезпечується фізичними властивостями організму (баченням обома очима).

Просторовий фактор розвивається на основі активних рухів в реальному, складному, багатовимірному й динамічному просторовому світі з опорою на схему власного тіла й обов'язкову взаємодію органів відчуттів різної модальності. Основними складниками просторової організації світу є реальний простір навколишнього середовища, аналогічні йому уявлення про простір у внутрішньому плані й квазіпростір (певна впорядкованість в системі знаків і символів, вироблених людством для узагальнення уявлення про світ з можливістю передавання їх іншим людям) [198].

Система просторових і просторово-часових уявлень дитини, як один із складників психічної діяльності, починає своє формування в ранньому віці та має 4 рівні, які "надбудовуються" один над одним, "проростають" переважно у сфері когнітивного інтелекту.

Рівень оволодіння простором власного тіла є першочерговим етапом під час формуванні просторового гнозису і він відбувається на 1-ому році життя.

Отож, до року у дітей формуються виразні рухи, що проявляються в мімічних позиціях (рухах на обличчі), пантоміміці (виразних рухах усього тіла) та вокальній міміці (вираження емоцій в інтонації і тембрі голосу). Г. Гібш та М. Форверг позначають жестом визначені більш-менш чітко сприйняті та описові властивості загальної моторики поверхні тіла: обличчя – міміка, все тіло – пантоміміка, руки та кисті рук – жестикуляція.

У період до року у дитини відбувається інтенсивний розвиток зорової, слухової та тактильно-кінестетичної аналізаторних систем, які відіграють основну роль у формуванні ПЗССЗ. На їхній основі формується вміння сприймати знайомі оптичні предметні знаки та символи, які є в найближчому оточенні, розрізняти їх форму та розмір. Розвиток міжаналізаторних зв'язків у цей період – зорово-слухових та зорово-рухових координацій – сприяє формуванню передумов до

становлення зорово-просторового сприймання, а, отже, засвоєння перших схематичних предметних зображень просторових знаків (міміки, жестів).

У період раннього дитинства (1-3 р.) у дітей з типовим розвитком під час становлення певної діяльності формується функціональна система, в якій задіяні різні рівні нервової системи. У цей період активізуються пізнавальна та ігрова діяльність, інтерес до спілкування, емоційні реакції.

У період до 1,5 р. за рахунок активізації рухової сфери дитини розширюються можливості сприймання образу предмета на основі виділення постійних ознак та властивостей. Цей період характеризується освоєнням об'ємних просторових знаків та символів і формуванням зорово-рухової координації. У дітей формуються вміння обстежувати об'ємні предмети, а також вміння орієнтуватися в просторі. Їхнє сприймання спирається на тактильно-кінестетичне відчуття. Упізнавання предмета, виокремлення його як фігури, відбувається за рахунок вироблення диференційованого рефлексу його, руху на фоні інших нерухомих речей, руху руки дитини (обмацування, виконання різних маніпуляційних дій) та називання цілісного образу. У цей період вирішальну роль у зоровому сприйманні предмета відіграє його колір. Водночас сприймання його форми залежить від ступеня ознайомлення дитини з ним і від часу та способу введення слова, яким його називають. У віці майже 1,5 року дитина впізнає зображення на малюнках, а також у неї формується здатність сприймати безбарвні та контурні рисунки знайомих предметів.

У період від 1,2 р. до 1,8 р. розвивається слухова пам'ять, під впливом якої формується стійкий зв'язок між об'ємним ПЗС (знайомим предметом) та його словесним позначенням (назвою). У 1,9 р. дитина здатна називати 5 зображень на предметному малюнку. Розпізнавання зображень у цьому віці свідчить про зв'язок між її можливістю розуміти графічне зображення та назвати його.

Після року в дитини формується вміння самостійно відтворювати мімічні позиції та наслідувати прості жести дорослої людини. У цей період розвитку виникає орієнтовно-дослідницька діяльність як засіб майбутнього розвитку довільної уваги, що сприяє оволодінню просторовими знаками та символами. До 2-х років у дитини формується напрямок погляду на названий об'ємний ПЗС

(знайомий предмет з найближчого оточення).

Від 2-х до 3-х років формується вміння самостійно активно спрямовувати увагу на новий об'ємний предмет, площинний ПЗС (кольоровий малюнок), на мовлення дорослого. Засвоєння дитиною кольорів і відтінків відбувається набагато складніше, ніж форми та розміру, адже для дитини 2-го року життя колір не має практичного значення для виконання певних дій із об'ємними ПЗС. Проте з удосконаленням зорового сприймання, з переходом від елементарних предметних дій до складних видів продуктивної діяльності (зокрема, малювання, ліплення, конструювання, аплікації тощо) у дитини виникає потреба у впізнаванні та розрізненні кольорів. Саме в цьому віці колір стає однією з важливих ознак, що характеризує предмет (В. Аванесова, М. Поддьяков, Н. Сакуліна та ін.).

У дослідженнях науковців послідовність засвоєння дитиною назв кольорів трактується по-різному. Психологи (Е. Мейман, О. Мелік-Пашаєв, В. Мухіна та ін.) вказують, що найперший колір, який починають розрізняти діти, червоний, потім – помаранчевий, жовтий, зелений, фіолетовий, синій, а останній – блакитний.

У три роки діти можуть знати 4 кольори (червоний, жовтий, зелений, синій), у чотири роки – 6 (додається чорний і білий), у п'ять – 10 (фіолетовий, рожевий, сірий, коричневий), у шість – 10-12 кольорів (М. Васильєва).

На думку В. Семенової, дітей 4-го року життя можна ознайомити з 6 кольорами та 3 відтінками (сірий, помаранчевий, блакитний); дошкільники здатні розрізнити їх, проте в активному словнику назви кольорів ще плутають.

Науковець Л. Венгер зазначає, що спочатку діти засвоюють ахроматичні кольори і лише потім хроматичні, останній із яких – блакитний. Повний зв'язок слів-назв кольорів і відтінків із конкретним змістом відбувається у дітей лише в п'ять років [27].

Проте сучасні дослідження в цьому напрямі (Н. Дубровської, М. Зайцева, Т. Шоптової та ін.) доводять, що дитина, починаючи з 3-х років, може одночасно засвоювати понад 10 кольорів.

У 3 роки дитина сприймає малюнок з не складним сюжетом, називає окремо кожен зображений предмет. У цей період також формується вміння

встановлювати зв'язки між зображеними предметами, розвивається здатність утримувати в пам'яті дії героїв казок.

Активне знайомство з предметами та простором у дитини відбувається на початку 2-го року, коли формується вміння ходити. Вона здатна зосереджено працювати з предметами до 8-10 хв. У дворічному віці дитина активно маніпулює словами у зв'язку з об'єктами та діями, добре сприймає прості геометричні форми. Разом з тим необхідно зазначити, що мовлення не відіграє вирішальної ролі на цьому етапі. Адже просторові ознаки та відношення не абстрагуються з конкретною ситуацією. Усвідомлення простору, на думку М. Вовчик-Блакитної, ще не виходить за межі практичного орієнтування в конкретній ситуації в цей віковий період.

Другий рівень оволодіння простором відповідає просторовим уявленням про відношення зовнішніх об'єктів відносно тіла дитини: топологічні, координатні та логічні, що формуються у дітей до 3-х років.

У віці приблизно до кінця 3-го року відбувається стрибок у психофізичному розвитку, формується перехід до нового виду діяльності – гри, дитина активно включається в образотворчу діяльність. Зоровий контроль підвищується впізнаванням дітьми знайомих предметів на фотографіях, кольорових картинках, розвивається здатність візуально співвідносити об'ємні предмети з їх площинними зображеннями.

У три роки швидко розвивається мовлення, зміст ігор збагачується, стає різноманітнішим, з'являються тенденції до спільних ігор, удосконалюються такі психічні процеси, як сприймання, пам'ять, з'являються основи наочно-образного мислення. У цей період роль слова набуває свого значення в процесі накопичення життєвого досвіду та його узагальнення на основі отриманих дітьми знань про реальний простір і предмети, що його наповнюють (Б. Ананьєв, О. Запорожець, А. Знаменська, Г. Люблінська, Т. Мусейбінова, С. Шабалін, Н. Яришева та ін.).

Отже, у ранньому віці (від 1-го до 3-х років) у дітей завдяки активному психофізичному розвитку та практичним діям формується зорово-руховий та зорово-просторовий гнозис: образне сприймання, слухова пам'ять, предметно-просторове уявлення, вони засвоюють просторові ознаки предметів, а також у них

розвивається просторова орієнтація в межах власного тіла. Наприкінці 3-го року відбувається перехід зорового сприймання на новий психологічний рівень розвитку – аналітичний, що сприяє становленню зорового орієнтування у предметно-просторових знаках та символах, які наповнюють навколишнє середовище, формується повноцінне розуміння предметних та просторових образів, що їх оточують, вони здатні впізнавати кольорові предметні та сюжетні малюнки, зображення на фотографіях, на яких є персонажі та їхні взаємовідносини.

Після 3-х років різко змінюється зовнішній вигляд і фізичний стан дітей. Вони стають міцнішими, самостійними, моторно-спритними, з'являється необхідність спілкування в ігровому процесі, збільшується запас загальних понять. У процесі ігрової діяльності розширюється коло знань, формується процес пізнання (прослуховування та запам'ятовування казок, віршів та іншої літератури). Визначається емоційне ставлення до навколишнього оточення. Великого значення набувають концентрація уваги та посидючість, з якими діти виконують певні завдання.

До цього часу у дітей значно активізується дрібна моторика: вони відносно добре ліплять, збирають мозаїку, малюють, правильно тримають олівець і ручку. Вони досить добре орієнтуються в просторі та схемі тіла, що відбивається в малюнках та ігрових процесах.

У дошкільний період (3-7 років) у дітей відбувається значне зниження порогів зорової, слухової, дотиково-рухової чутливості, посилюється гострота зору, розрізнення кольорів і відтінків, розвивається фонематичний слух, рука перетворюється в активний орган дотикового обстеження. Завдяки цьому в дітей зростає узгодженість дотиково-рухових і зорових орієнтирів та, як наслідок, виникають, вдосконалюються зв'язки між зоровим, дотиковим, вестибулярним та м'язово-руховим аналізаторами покомпонентно формується складна, багаторівнева структура, яка забезпечує сприйняття навколишнього простору і формування просторових уявлень на символічному рівні.

У цей період формується комплексний алгоритм зорового сприймання за участю інших видів сприймання. Посилюється зв'язок між зоровим сприйманням

та діяльністю. Власний життєвий досвід діти починають переносити в ігрові форми діяльності та практичні ситуації, в яких інтерпретують побачені стосунки між людьми і відображають різні події. У зв'язку з цим у них формується краще розуміння зображеної ситуації в сюжетних картинках, різних ілюстраціях. Вони можуть відрізнити площинні зображення від об'ємних, використовувати предмети-замінники, візуально відшукувати їх в навколишньому предметно-просторовому середовищі та експериментувати з ними, формується вміння впізнавати геометричні фігури, триває засвоєння математичних та топографічних знаків.

У віковий період між 4,5 до 5 років формується здатність спрямовувати увагу під впливом складної вербальної інструкції дорослого.

У середньому дошкільному віці діти вміють розглядати предметні та сюжетні картинки із зображенням простих дій та вчаться складати описові розповіді, спочатку за уточнювальними запитаннями дорослого, а потім самостійно. У цей віковий період вони здатні сприймати портрет, розглядати його та описувати за допомогою простої розповіді із зазначенням типових рис характеру людини, підбирати слова до опису частин обличчя, знаходити характерні особливості зображеного, сприймати внутрішній світ людини через вираз обличчя.

Сприймання картини-натюрморту, де об'єктом зображення є цікаві своєю формою, кольором, фактурою неживі предмети, є також доступним у цьому віці. Маючи перед очима не окремий предмет, а групу предметів, дитина складає описову розповідь, що передбачає узагальнення знань і вмінь, відповідного рівня розвитку зв'язного мовлення.

Картини живописного пейзажу є доступними для розуміння у цей віковий проміжок, їх можна застосовувати для складання розповіді.

За даними В. Аванесової, аналіз дитиною предмета поступово стає послідовним і систематичним, з віком значно збільшується тривалість розглядання простого сюжетного малюнка. Так, у 3-4 роки вона становить 6 хв. 8 с., у 5 р. – 7 хв. 6 с., а у 6 р. – досягає 10 хв. 3 с. Під впливом інтенсивного розвитку ігрової та конструктивно-будівельної діяльності у дошкільника

формуються складні види зорового аналізу та синтезу, зокрема здатність уявно розкласти об'єкт на частини у зоровому полі, досліджувати кожен із цих елементів, а потім об'єднувати їх в єдине ціле (О. Запорожець).

У процесі розвитку дитина все частіше починає стикатися з необхідністю пізнавати просторове розташування предметів, орієнтуватися в напрямках руху, розрізняти предмети за різними ознаками, визначати існуючі між предметами просторові відношення. Набуті знання і практичний досвід формують у дітей узагальнені уявлення, які дають змогу моделювати простір, трансформувати його.

Уміння відображати просторові відносини виникають порівняно пізно – в кінці дошкільного віку. В працях Б. Ананьєва [4], Г. Леушиної, О. Люблінської, Ж. Піаже [157] підтверджується те, що засвоєння дитиною просторових уявлень впливає на якість орієнтування дитини в предметно-просторовому середовищі.

У 5 років завдяки аналітичності та свідомому сприйняттю діти можуть послідовно, детально розглядати малюнки, інтерпретувати їх, давати правильні пояснення сюжету, удосконалюється сприйняття простору і часу, виокремлюється властивість предмета, і сама ця окрема властивість є об'єктом спеціального розгляду. Властивість предмета позначається словом і стає категорією пізнавальної діяльності (категорії кольору, розміру, форми, просторових відношень).

У 5 років з'являється здатність використовувати в мисленні модельні образи, які за допомогою схем, символів матеріалізують приховані зв'язки між предметами та явищами. Завдяки цій здатності можливе розуміння: відношень різних предметів, їх складників, відношення частин цілого (наприклад, змісту віднімання й додавання), конструювання запростим кресленням, розвитку сюжету казки. Завдяки експерименту дитина несподівано отримує нові знання. Розвиваються вміння експериментувати, формуються комбінаторні дії, послідовність і чіткість перетворень.

У дослідженнях Е. Короткової, А. Чернишової зазначено, що у старшому дошкільному віці (5-7 років) діти здатні сприймати портрети (власні та інших дітей).

Характер сприймання картини змінюється з віком дитини. Виділяють три

ступеня сприймання: I ступінь – коли діти називають окремі предмети, зображені на картині (приблизно у 3 роки), II ступінь – діти намагаються описати предмети і встановити перші зв'язки (у 4-5 років), III ступінь – коли діти вже можуть пояснити зміст картини (6-7 років).

А. Богуш вказує, що для навчання дітей старшого дошкільного віку можуть застосовуватися схеми та схематичні малюнки з метою структурування, логічного викладу побудови описової розповіді, повідомлення чи міркування.

Науковці А. Богуш, В. Гербова, Е. Короткова, Є. Тихеева, О. Ушакова, розробили періодизацію розвитку готовності дитини до сприймання картини з урахуванням особливостей називання, опису та інтерпретації змісту, що є достатньо цінним для нашого дослідження. Так, у молодшому дошкільному віці дитина здатна сприймати картину з обмеженою кількістю предметів (до 5-и), розглядати її та відповідати на запитання дорослого [17].

У старшому дошкільному віці (5-6 р.) діти самостійно або з невеликою допомогою дорослого здатні сприймати сюжетні багатофігурні картини із зображенням декількох груп дійових осіб або декількох сцен у межах загального, знайомого дитині сюжету, близьких до їх життєвого досвіду, а також складати не тільки описи, але й розповіді, придумувати початок і кінець сюжету картини.

У вітчизняній та зарубіжній психології (дослідження Г. Люблінської, С. Рубінштейна, Л. Виготського, М. Жинкіна, О. Леонтьєва та ін.) охарактеризовано різні підходи до пояснення особливостей сприймання та розуміння дітьми змісту картин. Водночас вони усі враховують рівень розвитку готовності дітей до сприймання картини: художньо-естетичного сприймання, життєвого та художнього досвіду дитини, доступного для розуміння змісту й тематики картини [37; 145; 116].

Для навчання дітей дошкільного віку використовуються твори різних видів образотворчого мистецтва: живопис, декоративне прикладне мистецтво, книжкова графіка, в процесі ознайомлення з якими дітей вчать розуміти єдність змісту й форми, засоби виразності, формувати естетичне сприймання, естетичні оцінки. Підбір творів мистецтва для ознайомлення дітей здійснюється з врахуванням їхніх

художніх особливостей, доступності для дитячого сприймання як за змістом, так і за образотворчими засобами. Аналіз навчальних програм для дітей дошкільного віку показав, що для їх навчання використовують репродукції картин художників-пейзажистів І. Шишкіна, І. Левітана, О. Саврасова, І. Грабаря і ін., картини жанрового характеру Т. Яблонської, А. Пластова та ін., натюрморти К. Коровіна, П. Сезанна, книжкову графіку (малюнки О. Чарушина, В. Сутєєва, Ю. Васнецова й ін.).

На думку О. Леонтьєва, готовність до сприймання різних видів ілюстрацій формується у дітей старшого дошкільного віку, а їх використання в навчанні значно полегшує процес запам'ятовування і підвищує його ефективність удвічі порівнюючи з іншими віковими періодами дошкільця [116].

У дослідженнях педагогів (Н. Карпінської, М. Коніної, Л. Таллер, О. Ушакової) увага звертається на різні аспекти процесу сприймання ілюстрацій: розуміння теми, ідеї, змісту ілюстрації, образу головного героя, створення виразних засобів. Учені констатують, що ілюстрацію діти не сприймають всю відразу, а лише частину й не завжди головну. Пізнаючи предмети на картинці, вони не відразу усвідомлюють їх призначення, взаємозв'язок. Це відбувається через те, що процес сприймання не відразу встановлює зв'язки з минулим досвідом дітей, тому осмислення, розуміння картинки приходить дещо пізніше.

Сприймання ілюстрації для дітей порівняно з реальними предметами ускладнюється тим, що у цьому процесі бере участь лише зоровий аналізатор, а тому вони не можуть комплексно відчутти поданий в ілюстрації об'єкт через інші аналізатори. Складність у сприйманні ілюстрації дошкільниками полягає ще і в їхньому невмінні керувати процесом сприймання, тобто організовувати свою увагу, вибірково спрямовувати її на істотні та основні елементи об'єкта сприймання, вміти не лише дивитись, але й бачити. Тому для розуміння ілюстрації необхідно встановити зв'язок зображеного предмета з наявним в дітей образом і знаннями, тобто вони мають впізнати в зображуваному предметі знайому річ.

За свідченнями Т. Репіної-Кондратович, художній образ ілюстрацій діти сприймають активно, емоційно, ставлення їх до героя книги суттєво змінюється

після показу ілюстрацій. Своїми жестами вони часто наслідують персонажів, з цікавістю розглядали вираз обличчя людини. Форма, манера малюнка впливає на характер сприймання, глибину спостережень. Яскравий динамічний малюнок без великих деталей, без різкого відхилення від дійсності більш доступний сприйманню дітей 5-7 років.

Отже, аналіз психолого-педагогічних досліджень щодо сприймання ілюстрації дітьми дошкільного віку дозволяє дійти висновку, що повнота сприймання ілюстрації залежить від доступності змісту зображеного, художньої форми передачі змісту, характеру сприймання (емоційно-насичений). Дітям старшого дошкільного віку доступне сприймання різних видів ілюстрацій і навіть художніх картин за умови створення для цього відповідної мовленнєвої діяльності (називання, опису, складання розповідей за змістом ілюстрацій).

Відомо, що одним із найбільш складних просторових знаків та символів, які засвоюють діти до 6-и років, є буква та цифра. Формування впізнавання графічних знаків (букв) відбувається на початковому етапі розвитку писемного мовлення в результаті цілеспрямованого навчання переходу вимовленого звуку в букву, звукосполучення в буквосполучення та у слова. І.Карабаєва вказує, що психологічна готовність до засвоєння букв виникає у дітей старшого дошкільного віку.

Як стверджує О. Корнева, для засвоєння символічного позначення фонем у них має бути сформованою також навичка символізації. Її засвоєння відбувається на основі розвитку у дитини здібностей до символізації більш широкого плану: символічної гри, образотворчої діяльності тощо. Першим проявом здібності до символічної діяльності в онтогенезі є поява символічної гри з характерними для неї діями ігрового заміщення предметів і предметного зображення в малюнках. З того моменту, як діти починають давати назви власним зображенням, можна говорити про початок розвитку графічного символізму. На відміну від письма це символізм першого розряду: назвами позначаються конкретні предмети, а не слова, які самі є теж знаками. Пізніше, коли формується здібність до малювання за задумом, вже можна говорити про появу елементарних знакових операцій. Прогрес в деталізації малюнків є проявом динаміки засвоєння мови графічних

символів. Незрілість цих здібностей у дітей навіть з достатнім розумовим розвитком утруднює оволодіння графемами.

У період старшого дошкільного віку у дітей формується здатність працювати з графічними схемами слова, про що свідчать дослідження І. Садовнікової.

Отже, у дошкільному віці діти здатні самостійно користуватися жестами, мімікою, впізнавати та називати об'ємні ПЗС (знайомі та нові предмети), співвідносити їх з площинними зображеннями у вигляді предметних кольорових, контурних малюнків та графічним позначенням їх назв, розрізняти геометричні форми та символічні зображення. Також у дітей до 7-и років формується просторове орієнтування. Вербалізація просторових уявлень (3-й рівень) проходить у дітей середнього дошкільного віку. Найбільш пізнім у своєму формуванні є рівень лінгвістичних уявлень (просторового мовлення), що формується у дітей старшого дошкільного віку під впливом розширення практичного досвіду.

Отже, розвиток просторової орієнтації та просторових уявлень відбувається в тісному зв'язку з освоєнням схеми тіла, з розширенням практичного досвіду дитини, зі зміною структури предметно-ігрових дій, пов'язаних з подальшим удосконаленням рухових умінь.

Аналізуючи дослідження загальної та спеціальної педагогіки щодо особливостей засвоєння дітьми знаків та символів, які впливають на розвиток вміння читання, було встановлено, що питанню навчання дітей ранньому читанню присвячені численні дослідження. Зокрема Г. Доман [66] стверджував, що ефективним є навчання читанню дітей з одночасним розвитком мовлення, а саме з 6-и місяців вони здатні засвоювати слова. Такі науковці, як Г. Домбі, Н. Компанець, О. Корнев рекомендують з 1-2-ох років навчати дитину читати; А. Лагутіна, Ю. Рібцун – з 4-х років. О. Воронова, І. Калініна, В. Комарова, В. Лайло, Л. Милостивенко, Г. Огаркіна, М. Поваляєва, І. Садовнікова, Г. Сумченко, В. Тарасун, Т. Філічева – з 5-и років [229].

Науковці М. Хватцев, К. Комаров, Л. Носенко, Л. Головиць відзначають, що механізми глобального читання, у більшості дітей формуються до 3-4-х років,

і може стати основою розвитку усного мовлення та подальшого оволодіння аналітичним читанням.

Навчання дітей читанню та письму з використанням глобального методу базується на психофізіологічних особливостях сенсорних каналів та має 2 основні базові підходи: метод цілих слів та метод поскладового читання. В основі цих методів є візуальне сприймання графічного відображення фонем мовлення, які діти здатні засвоювати значно в ранні періоди розвитку. Це в свою чергу є поштовхом до засвоєння мовної системи знаків і таким чином діти мають можливість одночасно засвоювати граматику та мовлення.

При застосуванні глобального методу основною одиницею читання визначено слово, його графічне зображення сприймається дитиною як ідеограма, що одночасно підкріплюється картинкою, із застосуванням поскладового методу (А. Чистович, В. Кожевніков, М. Зайцев).

Наукові дослідження та практика підтверджують, що наочні моделі є тією формою виділення та позначення відносин, яка доступна дітям дошкільного віку. Метод наочного моделювання включає метод піктограм (Д. Ельконін, Л. Венгер, Н. Ветлугіна, Н. Подьяковим), які стають доступними дітям дошкільного віку.

Отже, з огляду на існування достатньо широкого спектру науково-теоретичних та методичних досліджень проблеми оволодіння просторовими знаками та символами з позицій різних психолого-педагогічних підходів та в наукових галузях (філософія, психологія, педагогіка, семіотика) встановлено особливості їх формування (компоненти, види ПЗС, вікові показники) при типовому розвитку. Так, з урахуванням інтенсивного розвитку зорової, слухової й тактильно-кінестетичної аналізаторних систем, в період до року у дітей формуються вміння сприймати знайомі оптичні предметні знаки та символи, які є в найближчому оточенні, з розрізненням їх форми та розміру. У цей віковий період також активно розвиваються міжаналізаторні зв'язки – зорово-слухові та зорово-рухові координації, що сприяє формуванню передумови до становлення зорово-просторового сприймання, а, отже, засвоєння перших схематичних предметних зображень просторових знаків (міміки, жестів). У ранньому віці (від 1-го до 3-х років) у дітей завдяки активному психофізичному розвитку та

практичним діям формується зорово-руховий та зорово-просторовий гнозис (образне сприймання, слухова пам'ять, предметно-просторове уявлення). Вони засвоюють просторові ознаки предметів, а також у них розвивається просторова орієнтація в межах власного тіла. Наприкінці 3-го року відбувається перехід від зорового сприймання на новий психологічний рівень розвитку – аналітичний, що сприяє становленню зорового орієнтування у предметно-просторових знаках та символах, які наповнюють довкілля, формується повноцінне розуміння предметних та просторових образів оточення, вони здатні впізнавати кольорові предметні та сюжетні малюнки, зображення на фотографіях, які містять персонажів та їх взаємодії. На ефективність використання глобальних підходів у навчанні читанню та рахуванню дітей раннього віку вказують нейропсихологічні дослідження, оскільки візуальне сприймання графічного відображення фонем мовлення діти здатні успішно засвоїти з 6-и міс. до 2-х років. До 7-и років у дітей формується просторове орієнтування. Вербалізація просторових уявлень (3-й рівень) проходить у дітей середнього дошкільного віку. Найбільш пізнім у своєму формуванні є рівень лінгвістичних уявлень (просторового мовлення), що формується у дітей старшого дошкільного віку під впливом розширення практичного досвіду.

В цілому у дошкільному віці діти здатні самостійно користуватися жестами, мімікою, упізнавати та називати об'ємні ПЗС (знайомі та нові предмети), співвідносити їх з площинними зображеннями у вигляді предметних кольорових, контурних малюнків та графічним позначенням їх назв, розрізняти геометричні форми, символічні зображення, піктограми; у старшому дошкільному віці – відтворювати схеми (слово, речення).

1.3. Особливості розвитку просторової знаково-символічної системи знань у дітей з розумовою відсталістю

Формування ПЗССЗ має особливе значення, оскільки на всіх етапах розвитку дітей з розумовою відсталістю є джерелом, що детермінує становлення їх психіки та оптимізує взаємини з довкіллям. Успішність полягає в єдності понятійно-образних та символічних компонентів в системі засвоєння знань.

Психологічні закономірності реалізації корекційно-розвиткової функції наочності у початкових класах забезпечують перехід від натуральних засобів до образної наочності, від символічної – до словесно-образної.

Під впливом нових ціннісних орієнтирів гуманістично спрямована педагогіка розглядає проблеми навчання та виховання дітей з порушеннями розумового розвитку, вікові особливості, механізми протікання та зміни через призму їхньої оптимальної інтеграції в сучасні умови життєдіяльності. Їхній психічний розвиток має індивідуальний характер, зумовлений різними факторами, які його стимулюють або сповільнюють. Система знань, умінь та навичок формується зі значними складнощами, однак опанування ними в межах, необхідних для їх соціалізації, є достатньо значимими. Ці питання були предметом наукової зацікавленості сучасних вітчизняних та закордонних педагогів та психологів, зокрема В. Бондаря [19; 190], О. Гаврилова [40; 42], М. Гжеговської [263], Я. Глодковської [262], К. Маркинковської [266], К. Матерніцької [266], І. Дмитрієвої [63; 64], І. Єременко [71], Т. Лісовської [119], В. Липи [118], М. Матвєєвої [130], С. Миронової [138; 208], Х. Сівек [268], В. Синьова [202; 203; 205], М. Супрун [223; 224; 225], Н. Стадненко [220], О. Хохліної [208], Д. Шульженко [253] та ін.

Однією з умов реалізації процесу засвоєння ПЗС 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 [36].

У психолого-педагогічній літературі ПЗС 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 [37], Л. Леонт'єв [116], О. Лурія [125], М. Певзнер [50], В. Петрова [50], Н. Стадненко [220] 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 [70] розглядав наочність основним складником навчання дітей з розумовою відсталістю. Особливості відтворення наочного матеріалу, сприймання та усвідомлення сюжетно-художніх картин дітьми з легкою розумовою відсталістю (далі – дітьми з ЛРВ) тривалий час досліджували Є. Євлахова, Н. Стадненко [220], І. Дмитрієва [62]; 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 [202], А. Капустін [99] та ін.

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 [19], І. Єременко [70], А. Капустін [99], С. Миронова [191], В. Синьов [206] тощо).

У наукових роботах Л. Виготського [35], М. Матвєєвої [130], А. Обухівської [220], С. Рубінштейна [145], Н. Стадненко [220], 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.

Вичерпними є праці вітчизняних науковців, які напрацювали ефективні прийоми використання наочних засобів у процесі вивчення окремих предметів у спеціальній школі: А. Капустіна (історії) [267], В. Липи [115], Л. Одинченко [148], В. Синьов [204], Л. Стожок (природознавство, географія) [204], Н. Альонкіна (трудове навчання) [170], В. Бондар [267], Г. Мерсіянова [170], О. Хохліна [170], О. Гаврилов [135], Т. Ілляшенко (розв'язання арифметичних завдань) [267], Л. Вавіна [171], Н. Макаручук (українська мова) [109], І. Дмитрієва, І. Омелянович (образотворче мистецтво) [169]. 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.

У наукових працях В. Синьова [204] глибоко й ґрунтовно висвітлено труднощі в оволодінні учнями географічним матеріалом та розроблено цілісну систему роботи з використання ПЗС. Автор переконливо доводить, що вивчення географії передбачає активне функціонування психічних процесів (уяви, пам'яті, мовлення), що підсилюється застосуванням спеціальних прийомів роботи із застосуванням ПЗС, а саме: умовні подорожі картою, заповнення таблиць, схем, контурних карт, вправи на відтворення інформації у фрагментарно-вибірковій та цілісній системах. Також В. Синьов підкреслює те, що поступовий перехід від конкретно-образної й натуральної наочності до символічних посібників (схем, карт, глобусів) сприяє розвитку абстрактного мислення, формує в учнів систему географічних понять й зв'язків між ними. В. Синьов під поняттям "наочні посібники" розумів реальні об'єкти (предмети), умовно-об'ємні посібники (муляжі, моделі, макети), об'єкти в їх пласкому (картини, малюнки, фотографії) та символічному (плани місцевості, карти, схеми, креслення тощо) зображенні, наочно-словесні посібники (таблиці нових слів, назв тощо).

Для досягнення кращих результатів у вивченні географії дітьми з розумовою відсталістю, як зазначає В. Липа, слід використовувати символічну наочність. Він обґрунтував необхідність проведення спеціальної картографічної пропедевтики, введення якої у молодших класах зробить процес засвоєння цими дітьми загального географічного матеріалу успішним. Так у 1-му класі діти здатні опанувати практичну роботу з предметами (макет). Паралельно проводиться робота з ознайомлення з планом, що дає змогу співвідносити умовні знаки плану опосередковано через макет. Уже в 2-му класі вони здатні відтворити інформацію за планом, формуються вміння передавати словесні та графічні просторові характеристики об'єктів. У 3-4 класах діти засвоюють плани місцевості та схеми (маршрут, шляхи сполучення), знайомляться з картосхемами і великомасштабними картами, на яких об'єкти зображені некартографічними символами, а умовними знаками. Діти 4-5-х класів опановують карти (політико-адміністративні), знають найпростіші умовні знаки. У 6 класі вони самостійно

складають план спостереження з використанням умовних знаків та картографічних зображень.

Як зазначають О. Гаврилов, Т. Ілляшенко, у практиці роботи з дітьми з ЛРВ набула поширення система вивчення задач з арифметики у 1-2-х класах з використанням предметів довкілля (природний матеріал), іграшок тощо, далі – зображення цих предметів у вигляді трафаретів, малюнків. Починаючи з 2-го класу, проводять заміну елементами множин, їхніми символами. У такий спосіб здійснюється перехід від “опредмечування” до “уявлення” тієї ситуації, про яку йдеться в змісті задачі.

У 1-му класі діти з ЛРВ знайомляться з геометричними фігурами (лічильний або дидактичний матеріал), вчать диференціювати фігури між собою. У 2-му класі – опановують контурний (пунктирний) малюнок (вчать креслити геометричні фігури за поданими крапками) з коментуванням власних дій. У 3-му класі їх навчають перетину двох ліній, позначати кут знаком, позначати кути літерами, у них формуються поняття про геометричні форми на емпіричному рівні, увагу звертають на розуміння назви геометричної фігури за кількістю кутів, вміння їх називати, у 4-му класі – позначати кути трикутника відповідно до загальноживаних норм – знак та літери, позначати трикутник відповідним арифметичним символом. У 5-му класі удосконалюють вміння знаходити відрізок, ламані лінії на рисунках, їх просторове розташування, орієнтування за діаграмою. У 6-му класі ознайомлюють з поняттям масштаб, симетричні фігури, у 7-му класі передбачається вивчення градусної міри, 8-му класі самостійно креслять геометричні фігури, симетричні відносно осі, 10-му класі закріплюють уявлення про різні варіанти діаграм, знайомлять з сектором та сегментом.

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 [225].

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 детальної уваги надавала використанню сюжетних картин для викладення подій в хронологічній послідовності.

У розумово відсталих дітей, на думку А. Капустіна, за прочитаними словами не виникають конкретні уявлення чи наочні образи. Сприймаючи окремі об'єкти, вони виокремлюють загальні ознаки, характерні для цієї категорії історичних понять й не можуть назвати суттєві ознаки. Водночас образи, що виникають в учнів з ЛРВ на основі сприймання, не диференційовані, не конкретні [99].

Як вказують А. Капустін, В. Синьов, такі наочно-образні засоби, як картини, фотографії, малюнки, макети, муляжі, зміцнюють зв'язок між життєво-побутовим досвідом та знаннями дітей, вони рекомендують їх системно застосовувати, починаючи з 6-го класу. Під час вивчення історії функція наочних посібників полягала у створенні правильних образів нових предметів і явищ або у реконструкції помилкових, автори звертають увагу на необхідності застосування контурних карт, опорних таблиць, схем у наступних класах з поступовим збільшенням графічних деталей.

Науковці В. Бондар, А. Капустін рекомендували використовувати друковані тексти для навчання дітей з ЛРВ у старших класах підкреслюючи те, що ці діти сприймають зміст переважно як послідовність конкретних ситуацій, не пов'язаних між собою [19]. А тому для посилення ефективності знань та практичних умінь на уроках трудового навчання рекомендують використовувати різні знаково-символічні засоби: об'єкти, що вивчаються у натуральному вигляді (інструменти, зразки виробів, матеріали), моделі, муляжі та графічні зображення, різні таблиці, креслення, технологічні картки, що мають бути доступними у

відповідності до рівня підготовки дітей та року навчання. Звертали увагу на ефективності застосування у навчанні різних видів інформації (словесної, графічної, предметної, малюнкової) дітьми з ЛРВ починаючи з початкових класів [19].

У наукових дослідженнях С. Миронової розкрито особливості застосування педагогічних методів та прийомів з використанням різноманітної наочності, як однієї з вагомих складників у корекційному навчанні дітей з ЛРВ молодшого шкільного віку. Автором були проаналізовані можливості пам'яті цих учнів з використанням різних допоміжних прийомів: класифікації, складання зі слів речень, позначення слів з допомогою схематичних та символічних зображень (пиктограм), які виявилися найпродуктивнішими в процесі навчання, а також стимулювали до творчості, сприяли активізації мислення та уяви цієї категорії дітей [139].

Під час сприймання сюжетних картин, як вказує Н. Стадненко, діти з ЛРВ молодшого шкільного віку називають кожен предмет і його деталі, які потрапляють в поле зору, виділяючи окремі предмети, вони не об'єднують їх у смислові групи, тобто не розкривають змісту картин. Недосконалість аналізу картини впливає на якість синтезу. Так учні 1-2 класів обмежуються описом предметів і їх дій, не намагаються узагальнити однорідні дії. У цьому віці у дітей з ЛРВ частіше зустрічається 1-ий та 2-ий рівні розуміння сюжетних картин: 1-ий – осмислення окремих об'єктів і їхніх дій без розкриття взаємозв'язку між ними, 2-ий – розкриття просторових зв'язків (ситуативне узагальнення).

У дослідженнях І. Дмитрієвої відображено вікову динаміку сприймання ПЗС у творах живопису учнями з розумовою відсталістю 5-6 класів спеціальної школи. Характерною ознакою цих учнів було виявлено фрагментарне сприймання, якому властиві дифузність та не вибірковість. Вона вказує, що один із найважливіших шляхів розвитку пізнавальної активності цих учнів, це формування у них уміння користуватися художніми засобами – опорними схемами, які сприяють розвитку орфографічних навичок.

У дітей з розумовою відсталістю дошкільного віку, як вказують наукові доробки О. Катаєвої, О. Стребелевої, початок розвитку перцептивних дій

відбувається упродовж усього дошкільного періоду. На основі появи у них інтересу до предметів, іграшок починається ознайомлення з їхніми властивостями та відношеннями. У 5 років діти з ЛРВ здатні робити вибір за зразком, формується зорове співвіднесення. Перцептивна організація виникла в них на основі розуміння окремих еталонів, якому сприяє засвоєння слів, які позначають властивості предмета та просторові відношення. В переважній більшості випадків вибір за словом виявляється у цих дітей кращим, ніж вибір за зразком, оскільки слово виділяє для дитини належну для сприймання властивість. Практично у дошкільному віці у них переважає предметна діяльність [101].

Науковці Л. Кузнецова, Л. Переслені, Л. Солнцева вказують на ефективність використання візуальної підтримки (малюнки, символи писемного мовлення, схеми, таблиці) у навчанні дітей з ЛРВ дошкільного та молодшого шкільного віку [152].

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. Сібек 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 [262; 263; 268].

Отже, зазначені вчені вказують на складнощі в оволодінні навчальною інформацією дітьми з ЛРВ дошкільного та молодшого шкільного віку, які пов'язують з особливостями розвитку в них пізнавальної діяльності, а також надають достатнього значення необхідності застосування різних ПЗС під час

вивчення навчальних дисциплін, оскільки з цілісним сприйманням навчального матеріалу діти швидше оволодівають способами пізнання довкілля. Водночас, на думку дослідників, цей процес є об'єктивно складним, бо передбачає здійснення низки розумових операцій та логічних дій.

Розвиток усіх психічних процесів у дітей з ПТРВ проходить значно повільніше, ніж у їхніх однолітків з типовим розвитком та з ЛРВ. Порушення нервових процесів пов'язане зі значними органічними змінами центральної нервової системи (О. Лурія, В. Лубовський, Л. Новікова).

Експериментальні дослідження О. Маллер, Г. Цикото, М. Кузьмицької, К. Вересотської вказують, що у цих дітей формально збережені аналізатори, які характеризуються уповільненістю, обмеженістю та звуженістю обсягу сприймання. У дітей з ПТРВ стійко порушена пізнавальна діяльність внаслідок органічного пошкодження головного мозку, лише у процесі корекційно-виховного впливу формується предметна та ігрова діяльність у дошкільному віці. Недорозвиток діяльності кори головного мозку призводить до запізнення в термінах опанування складними психічними функціями та мовленням. Ігрові дії дітей з ПТРВ до 10-12 років та більш старшого віку характеризуються стереотипністю, вони схильні до використання предметів, функція заміщення у них самостійно не формується [127].

У наукових дослідженнях О. Гаврилова зазначено, що ефективним в організації контактів немовленневих дітей з ПТРВ з оточуючим середовищем є застосування знакових засобів взаємодії (жестів, міміки, проксеміки, піктограм, систем знаків Блісса), що є провідними у соціальній комунікації, доступними в оволодінні та зрозумілими для їхнього оточення [40, С.203]. Автор обґрунтовує доцільність використання карт-програм (схем) для навчання дітей з ПТРВ молодшого шкільного віку в оволодінні системою математичних знаків, які необхідні для вирішення соціально-побутових і трудових завдань, що виникають у процесі життєдіяльності.

Як зазначає І. Гладченко, діти з ПТРВ лише у 9-10 років опановують ігрові дії процесуального характеру, повторюють їх без емоційних реакцій, багаторазово, стереотипно, що свідчить про здатність лише маніпулювати

предметами в цьому віці [153].

На думку О. Чеботарьової, Л. Тищенко, застосування альтернативних методів комунікації PECS є ефективним процесі адаптивного навчання дітей з ЛРВ та ПТРВ, що мають мовленнєво-комунікативні, когнітивні та моторні проблеми. Під час введення дитини у світ карток великого значення автори надають формуванню вміння співвідносити реальні предмети з їхніми зображеннями. Водночас рекомендують використовувати друковані символи, фотографічні, мальовані картки. За допомогою PECS діти навчаються розрізняти символи та конструювати прості речення. Фахівці вказують на обов'язкове врахування індивідуальних особливостей розвитку дітей з розумовою відсталістю легкого та помірного ступеню (м'язевий тонус, амплітуду рухів, здатність відтворювати рухи та стан розвитку дрібної моторики, що впливає на успішність засвоєння жестів). Так само індивідуально відмінними є здатність імітувати звуки чи слова, концентрувати увагу на об'єктах чи предметах [153].

На сучасному етапі Ю. Галецькою було розроблено для дітей з ПТРВ програму та методику формування соціально-побутових навичок з використанням системи піктограм як засобу невербальної комунікації у корекційно-виховній роботі, а також доведено ефективність її застосування на практиці, починаючи з 8-10 річного віку [45].

У своїх дослідження А. Міненко вказує на ефективність використання жестів, піктограм, які позитивно впливають на формування розуміння мовлення та розвиток вербального мовлення у дошкільників з синдромом Дауна. Здебільшого у період раннього дошкільного віку та ближче до старшого дошкільного віку діти можуть продовжувати використовувати жестове мовлення як спосіб, що є легшим у досягненні привабливості та зрозумілості у взаємодії з іншими [142].

Білоруськими науковцями та практиками (І. Боровською, М. Біліно, А. Змушко, Є. Калініною, Ю. Кисляковою, І. Ковалець, Т. Лещинською, Т. Лісовською) свого часу було визначено те, що розвиток дітей з ПТРВ вимагає постійного пошуку та використання диференційованих засобів навчання, відмінних від мовленнєвих. Обмежені мовленнєві можливості цих дітей роблять

необхідним використання інших – альтернативних форм комунікації, що базуються на візуально-моторному сприйманні предметів-замінників слів, жестів, малюнків, символів, піктограм. Цей підхід становить основу під час визначення соціально-педагогічного змісту та розробки навчальних програм для дітей зі складними порушеннями розвитку [107; 120].

Досвід російських спеціалістів та їхня практика роботи свідчить, що різні за вимогами сучасні навчальні програми, які використовують для одного класу, зокрема В. Воронкової, І. Бгажнокової [149] для дітей з легкою та помірною розумовою відсталістю, Є. Капланської для дітей з помірною розумовою відсталістю, О. Маллер – для дітей з тяжкою та глибокою розумовою відсталістю, не враховують особливості психічного розвитку розумово відсталих учнів зі складними порушеннями інтелекту [127]. На сучасному етапі науковець І. Каткова рекомендує використовувати глобальні технології для навчання читання дітей з порушеннями розумового розвитку з комплексними порушеннями (зору, ОРА, РАС) шляхом організації диференційованого навчання за класами, паралелями чи в середовищі одного класу за окремо виділеними групами. Навчальний план цієї програми передбачає предметні напрямки 2-х варіантів. В основі 2-го варіанту – “Мовлення і альтернативна комунікація” – покладений метод “глобального читання”. Тут використовують графічні зображення слів, формують уміння пізнавати та розрізняти друковані слова, що означають імена людей, назви знайомих предметів і дій, а також передбачено використання карток з надрукованими словами як основного засобу комунікації дітей складної категорії в доступних межах розуміння значення слів. Також пропонують навчати впізнавати образи графем, графічні дії з використанням елементів графем шляхом обведення, штрихування, друкування букв, слів тощо.

Звуковий аналітико-синтетичний метод навчання читання залишається провідним в традиційній методиці навчання російської мови в корекційній школі. На неефективність та непродуктивність його застосування у навчанні дітей з помірною розумовою відсталістю вказують науковці Л. Беряєва, Д. Бойков, В. Липакова. Більшість науковців, зокрема, Л. Беряєва, Є. Капланська, Є. Логінова, Л. Лопатіна, Л. Нурієва рекомендують використовувати елементи

глобального читання та метод піктограм у роботі з дітьми з помірною розумовою відсталістю з урахуванням їхніх освітніх можливостей [12; 147].

Науковець Л. Нурієва відзначає схильність дітей з порушеннями розумового розвитку помірного ступеню з розладами спектру аутизм до розуміння символів, знаків, які практикуються в роботі в процесі формуванні навичок читання. Особливо на початковому етапі звертають увагу на використання прийому “глобального читання”. Постійне та максимальне використання наочних опор дозволяє включити в навчання найбільш домінуючі види психічних процесів когнітивної сфери дітей з порушеннями розумового розвитку з аутизмом: більший об’єм візуального сприймання, зорову пам'ять. У цьому випадку спостерігається перевага можливостей зорового зосередження над слуховим. Максимальне використання візуальних матеріалів картинно-графічного плану, полегшує сприймання, а надалі – вміння формувати речення. Спонтанне застосування жестів “так”, “ні”, вказівного жесту в дітей з важкими формами аутизму може виникнути в 7-8 років, а може й зовсім не проявитися. На перших заняттях рекомендується організовувати роботу з предметами та картинками, а далі формувати вміння розуміти та користуватися жестами [147].

Польські науковці М. Піщек, М. Гжегожевська, Й. Вента, Р. Направа, А. Танаєвська в освітньо-терапевтичній роботі з дітьми з ПТРВ з дошкільного віку застосовують жести та сигнали (світлові, звукові, сповіщальні тощо), предмети щоденного вжитку, пов’язані із звичними діями. У віці від 5 до 8 років діти з ПТРВ досягають 3-го етапу доопераційного періоду, вже на 1-му етапі шкільного навчання (1-3 клас) діти з ПТРВ здатні розпізнавати друковані верхні та нижні літери, відкриті склади, короткі слова, схеми [263; 144].

З огляду на вищезазначений аналіз наукових праць українських, білоруських, російських та польських фахівців можна зробити висновок, що у їхній переважній більшості передбачено застосування різних видів ПЗС під час навчання дітей з розумовою відсталістю. Так, у дітей з ЛРВ з 5-и років формуються вміння впізнавати побутові жести, предмети з найближчого оточення, предметні та сюжетні малюнки; з 6-7 років ці діти вчать геометричні фігури, мовні знаки, букви, цифри, слова, речення, схеми. Водночас відсутня чітка

послідовність та системність у їхньому використанні. Вони більше виконують функцію допоміжного засобу навчання або підкріплення вербального матеріалу у вивченні визначених видів навчальної діяльності (читання, елементів рахунку, сенсорного виховання, ігрової діяльності).

З одного боку, науковці різних країн вказують на ефективність застосування ПЗС, з іншого – чітко не визначено в яких вікових межах формується готовність до оволодіння різними видами ПЗС у дітей з порушеннями у розумовому розвитку, зокрема з ПТРВ. Також не описано основні тенденції в розвитку, послідовність їх введення, темп засвоєння та на якому рівні складності можуть бути засвоєнні ці ПЗС у різні вікові періоди розвитку дітей. У переважній більшості ПЗС використовуються виключно як складові в різних навчальних технологіях: глобальний метод читання та рахунку, альтернативна або додаткова комунікація тощо.

Отже, діти з ЛРВ потенційно мають кращі можливості для формування аналітико-синтетичної діяльності в онтогенезі, тому оптико-просторові образи виступають як допоміжні під час їхнього навчання. У дітей з ПТРВ аналітико-синтетична діяльність формується недостатньо, тому для ефективного засвоєння навчальної інформації ПЗС стають провідними.

Визначено, що дітьми з розумовою відсталістю ПЗС засвоюються краще, в порівнянні з іншими різновидами інформації, зокрема вербальною, проте водночас спостерігається уповільнений темп та специфіка їхнього засвоєння. Незважаючи на це, ПЗС не достатньо включено в систему навчально-практичної діяльності, спрямованої на формування життєвих компетенцій дітей з ПТРВ, а отже не прослідковується формування вміння їхнього практичного використання в побуті. ПЗС лише застосовуються як засоби підкріплення окремих знань у навчальних предметах. До цього часу ПЗС не виступали окремим об'єктом дослідження в інших вітчизняних наукових дослідженнях, також не достатньо глибоко дослідженні особливості засвоєння ПЗССЗ дітьми з ПТРВ та можливість їхнього практичного застосування.

Актуальною є гіпотеза, що формування ПЗССЗ у дітей з ПТРВ здійснюється у відповідності із загальними закономірностями онтогенезу, однак

відрізняється низкою особливостей, обумовлених розумовими та функціональними порушеннями в розвитку: пізнавальна активність у дітей з ПТРВ знижена; спостерігається слабкість при отриманні інформації; самостійно й навіть з допомогою вони не в змозі засвоїти соціальний досвід у повному обсязі, який є доступним їхнім одноліткам з типовим розвитком. А тому етапи та обсяг засвоєння ПЗС, можливості їхнього використання з метою навчання і включення дітей з ПТРВ у соціальне середовище потребують подальшого вивчення .

З огляду на вищезазначене актуальним залишається виявлення сензитивних періодів формування ПЗССЗ у дітей з ПТРВ, їхньої тривалості до моменту виникнення стійких якісних утворень у психіці, що є основою для формування нових змістовних структур.

Висновки до розділу 1

1. Шляхом науково-теоретичного аналізу розглянуто поняття “просторова знаково-символічна система знань”, що формується в процесі пізнавальної діяльності, що є процесом відображення дійсності, сприймання предметного світу через перцептивний образ отримання узагальненої картини довкілля. Встановлено, що одним із елементів знаково-символічного простору є образ, який має ієрархічну трирівневу будову, що становить перцептивний образ об’ємних предметів, площинних предметних зображень; гештальт – просторовий образ, до якого відносять площинне контурне символічне зображення, букви, цифри, геометричних фігур тощо; фрейм, до якого відносять схеми та стереотипні моделі виконання дій, що допомагають забезпечити практичне застосування засвоєних образів та гештальтів.

Встановлено, що просторова знаково-символічна система знань – психічна структура внутрішнього відображення дійсності, в основу якої покладені просторові знаки та символи (образи, гештальти, фрейми), які еволюціонують в процесі розвитку людини шляхом формування між ними системних зв’язків, створюючи семантичний простір, що відображає особливості світосприймання людини. Результатом формування міжсистемних зв’язків є рівень узагальнюючого відображення просторових знаків і символів, як наслідок

з'являється образ.

2. Виявлено, що вже в період до року у дітей з типовим розвитком формується вміння сприймати знайомі оптичні об'ємні предметні знаки та символи, які є в найближчому оточенні з розрізненням їх форми та розміру. У цей віковий період також активно розвиваються міжаналізаторні зв'язки – зорово-слухової та зорово-рухової координації, що сприяє формуванню передумови становлення зорово-просторового сприймання, а, отже, засвоєння перших схематичних предметних зображень просторових знаків (міміки, жестів). У ранньому віці (від 1-го до 3-х років) діти засвоюють просторові ознаки предметів, а також у них розвивається просторова орієнтація в межах власного тіла. Наприкінці 3-го року відбувається перехід від зорового сприймання на новий психологічний рівень розвитку – аналітичний, що сприяє становленню зорового орієнтування у предметно-просторових знаках та символах, які наповнюють довкілля, формується повноцінне розуміння предметних та просторових образів оточення, вони здатні впізнавати та називати площинні образи та гештальти: кольорові предметні та сюжетні малюнки, зображення на фотографіях, які зображують персонажів та їхні взаємовідносини, а також запам'ятовувати й розрізняти букви та цифри. До 7-и років у дітей формуються фрейми, що забезпечують просторове орієнтування дитини. Вони включають вербалізацію просторових уявлень, так зване просторове мовлення, чому сприяє практичний досвід дитини та специфіка вікового розвитку, що передбачає використання супровідного голосного мовлення в процесі виконання різних видів діяльності.

Загалом, у дошкільному віці діти здатні самостійно використовувати жести, міміку, впізнавати та називати об'ємні ПЗС (знайомі та нові предмети), співвідносити їх з площинними зображеннями у вигляді предметних кольорових, контурних малюнків та графічним позначенням їх назв, розрізняти геометричні форми (геометричні фігури), символічні зображення (букви, цифри), піктограми; відтворювати схеми (послідовно розташовані малюнки, символічні схематичні зображення) та описувати їх.

3. На підставі аналізу науково-теоретичних досліджень та навчальних програм визначено, що ПЗС використовуються з навчальною та корекційно-

розвитковою метою у практичній роботі з дітьми з різними ступенями розумового розвитку. У вітчизняних працях зустрічаються такі види ПЗС, як вказівний жест та вітальні жести, предмети, іграшки, фотографії, предметні та сюжетні малюнки, геометричні фігури, піктограми, букви, цифри, слова, з поступовим збільшенням їх кількості на кожному етапі навчання. Переважаючого значення використанню ПЗС в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з ПТРВ надають білоруські та польські науковці. Науковці рекомендують формувати перші ПЗС у дітей з ЛРВ починаючи з п'яти річного віку, з дітьми з ПТРВ у віці 7-8 років (починаючи з підготовчого класу початкової школи).

Визначено, що незважаючи на виражений недорозвиток психічних процесів щодо показників хронологічного віку, психічна діяльність дітей з ПТРВ має поступальний динамічний характер. Встановлено, що під впливом системної корекційно-розвиткової роботи з використанням ПЗС відбуваються якісні структурні зміни в розвитку, що становлять основний базис в ефективній соціалізації дітей з ПТРВ в навколишньому предметно-просторовому середовищі.

Аналіз науково-теоретичних джерел також виявив недостатнє вивчення зазначеної проблеми в аспектах визначення особливостей засвоєння цієї інформації дітьми з ПТРВ, обсягу її втримування, послідовності та поетапності її введення в навчально-корекційний процес, можливості й практичності застосування з метою соціалізації зазначеної категорії дітей.

Матеріали першого розділу висвітлені в статтях [92-97].

РОЗДІЛ 2.

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ПРОСТОРОВОЇ ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНОЇ СИСТЕМИ ЗНАНЬ У ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ ТА ТЯЖКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

2.1. Характеристика змісту знань у просторовій знаково-символічній системі навчальних дисциплін для спеціальних закладів України та країн найближчого зарубіжжя

З метою вивчення особливостей засвоєння ПЗССЗ у дітей з ПТРВ і

визначення ефективних напрямів корекційної роботи з формування здатності впізнавати ПЗС та використовувати їх в практичній діяльності було організовано констатувальний експеримент. На цьому етапі дослідження робота проводилася поетапно. Аналіз навчальних програм для дітей з ПТРВ України та країн найближчого зарубіжжя дозволив виділити ПЗС, формування яких передбачене в процесі навчально-практичної діяльності цих дітей.

Загальний аналіз навчальних програм засвідчив, що у різних країнах, зокрема Україні [16; 21; 24; 72; 80; 112; 148; 164; 167-175], Російській Федерації [32; 149; 183], Республіці Білорусь [176-182; 236-240], Республіці Польща [262; 266], різний термін навчання дітей з ПТРВ, різне змістове наповнення навчальних дисциплін та різні вимоги до засвоєння ПЗС.

Так, в Україні програми розраховані на 5-річний термін навчання (підготовчий – 4-ий класи), в Російській Федерації – 8-9 років, в Республіках Білорусь та Польщі – 9 років, однак його термін може збільшуватися залежно від темпу оволодіння необхідними навичками та вміннями.

Потрібно відзначити, що в окремих країнах збігаються дисципліни, що включені в освітній процес, організований для дітей цієї категорії. Спільними у вивченні є наступні предмети: елементи грамоти та розвитку мовлення, математика (Україна, Російська Федерація, Республіка Білорусь), предметно-практична діяльність (Російська Федерація, Республіка Білорусь), фізичне виховання (Російська Федерація, Республіки Білорусь та Польща). Формування трудових навичок в різних країнах називається по-різному: трудове навчання (Україна), господарсько-побутова праця (Республіка Білорусь), конструювання та ручна праця (Російська Федерація), техніка (Республіка Польща). Розвиток навичок із соціальної адаптації передбачено з таких навчальних дисциплін: “Я і Україна (Довкілля)” (Україна), соціально-побутове орієнтування (Російська Федерація), соціальна адаптація та “Людина і світ” (Республіка Білорусь), функціонування в середовищі (Республіка Польща). Формування графічних навиків передбачене в українських та російських програмах: образотворче мистецтво (Україна), малювання (Російська Федерація). Предмети з розвитку музично-ритмічних навиків є в російських, білоруських та польських програмах.

При цьому необхідно вказати, що є навчальні дисципліни, вивчення яких є характерним лише для окремої країни, наприклад, релігія/етика та комунікація у Республіці Польщі.

За результатами аналізу навчальних програм цих предметів у перерахованих країнах були визначені основні ПЗС, які пропонуються для засвоєння дітьми з ПТРВ при вивченні кожного предмету.

Так, в українських програмах використання ПЗС пропонується на всіх предметах: математика (цифри, математичні знаки, геометричні фігури, малюнки, символічне позначення мір, таблиця додавання й віднімання, монети); українська мова (літери: друковані, рукописні; таблиці (настінні); “Я і Україна (Довкілля)” (малюнкові зображення, графічні позначення слів (поняття), фотографії, дорожні знаки типу “перехід” тощо); трудове навчання (предметні малюнки, візерунки із геометричних фігур, схеми із розмітками, ілюстрації до казок, графічні позначення слів (“аплікація”); образотворче мистецтво (ілюстрації, таблиці із зображеннями людей та тварин, настінні плакати, листівки, фотографії).

Російськими програмами також передбачено вивчення ПЗС. У програмі з читання використовують предметні контурні малюнки, графічні позначення літер (абетка), складів, речень (друковані та прописні), настінні таблиці, вуличні вивіски, сюжетні картинки (ілюстрації до казок), знаки (стоп, небезпечно, отрута, перехід, магазин, аптека). Навчальна дисципліна “Письмо” передбачає вивчення знаків та символів: графічне позначення літер (друкованих і прописних), складів, слів, предметних картинок, таблиць.

Здійснюється вивчення математичних знаків та символів – цифри, символи паперових грошей та монет, математичні знаки, слово – “завдання”, геометричні фігури, прямі лінії, водночас, акцентують на використанні піктограм чи схем-піктограм.

Навчальна дисципліна з розвитку мовлення, предметні уроки та екскурсії передбачають вивчення знаків та символів у вигляді предметних картинок, графічних позначень слів, речень із трьох слів, сюжетних картинок, графічних зображень натуральних об’єктів, графічних позначень стану погоди.

Програма з предметно-практичної діяльності передбачає вивчення

наступних знаків та символів: предметні малюнки (кольорові, контурні (візерунки); графічне позначення букв; геометричні фігури; сюжетні малюнки (ілюстрації до казок); схематичні малюнки з позначеними лініями складових деталей (будівлі).

На уроках малювання широко застосовують вивчення таких знаків та символів, як предметні малюнки (кольорові, контурні), що зображують пори року, дати календаря, різні дитячі казки.

Трудове навчання передбачає знайомство зі знаками та символами у вигляді предметних малюнків (із журналів та газет), геометричних фігур тощо.

На заняттях з соціально-побутового орієнтування вивчаються наступні знаки та символи: таблички-позначення “Телефон-Автомат”, знаки-вказівники (перехід, на перехрестях – “Ідіть”, “Стійте”, зупинка транспорту), знаки поштової оплати, вивіски “Їдальня”, “Буфет”, “Кафе”, вивіски “Газети”.

У польських навчальних програмах вивчають такі просторові знаково-символічні засоби: жести, графічні позначення слів (короткі однозначні інструкції), предметні та сюжетні малюнки (ілюстрування перебігу процесу дії), фотографії, піктограми. Польські фахівці звертають увагу на використання у процесі тренування вміння так званих пускових (звичайний сигнал або словесне розпорядження) та контрольних сигналів (пов’язаних з відповіддю на пусковий сигнал і які виступають разом з появою певної дії або відразу після її закінчення), що використовуються з метою виклику необхідної поведінки.

Найбільш широко вивчення просторових знаково-символічних засобів представлено в білоруських програмах. Зокрема, програма “Елементи грамоти й розвиток мовлення” містить наступні знаки та символи: графічне зображення літер (контурне, пунктирне, крапкове, перекреслене), складів, слів (на картках), речень із двох-трьох слів; предметні, сюжетні малюнки; графічні символи; піктограми. Також вона передбачає використання жестів, міміки та поз.

У програмі “Елементи арифметики” передбачено засвоєння цифр, арифметичних знаків, символів геометричних фігур, умовних позначення мір, предметних малюнків та графічного позначення слів (“задача”, “відповідь”).

У програмі “Соціальна адаптація” приділяється увага орієнтуванню дітей у

наступних знаках та символах: жести, предметні картинки, знаки-вказівники та малюнки на вітринах та вивісках, фотографії (портрет), таблички (таблички-пиктограми, таблички-позначки, таблички-вказівники, таблички з номерами телефонів екстрених викликів), знаки (знаки-позначення, знаки-вказівники, особливі знаки, умовні знаки, нагрудні знаки, знаки – спецодягу, знаки спецтранспорту, дорожні знаки), символи (державні, медичні).

Використання знаків та символів рекомендується вводити під час вивчення такої дисципліни, як “Формування санітарно-гігієнічних умінь і навичок самообслуговування”, а саме: символів, які позначають засоби індивідуального користування (рушник, мильниця і мило, зубна щітка у футлярі) та пиктограми (предметні та дійові).

На заняттях з предмету “Людина і світ” особлива увага приділяється розумінню предметних малюнків, дорожніх знаків (перехід, підземний перехід, зупинка громадського транспорту), знаків-позначень (“зима”, “сніжинка”), особливих знаків – показників (вивіски, написи), знаків на будівлях.

Навчання учнів господарсько-побутовій праці спрямоване на вивчення знаків та символів через предметні малюнки та, разом з тим, чіткого розподілу за класами немає.

Програмами з предметно-практичної діяльності та адаптивної фізичної культури під час навчання дітей даної категорії знаків та символів не приділяється достатньої уваги.

Загальний аналіз навчальних програм щодо визначення класу, з якого рекомендовано починати вивчення ПЗС, свідчить про таке. В Україні у програмі навчальної дисципліни “Математика”, вивчення ПЗС починається з підготовчого класу (символи геометричних фігур (квадрат, круг, два кольори, цифри від 1 до 5) і продовжується упродовж усього періоду навчання. У підготовчому класі діти навчаються порівнювати зображення з аналогічними. У 1-му – опановують вміння виконувати завдання за мовленнєвою інструкцією, у 2-му – вивчають малюнки із зображенням кольору неба та місцем положення сонця на небі, математичні знаки (“+”, “-”, “=”), цифри (0, від 6 до 9), геометричні фігури (квадрат, круг, трикутник), міри маси та часу, підбирати та називають ПЗС. У 3-му класі вони

вивчають цифри в межах від 0 до 10, монети вартістю 1 коп., 2 коп., 5 коп., 10 коп., малюнки із зображенням неба та місця положення сонця (частини доби), міри вартості, зображення прямих та кривих ліній. У цей час особлива увага приділяється вивченню табличних випадків додавання та віднімання. У 4-му класі передбачено вивчення цифр у межах 20, позначення мір (довжини – сантиметр, часу – тиждень, маси – кілограм).

У підготовчому та 1-му класах програмою української мови передбачено розуміння дітьми з ПТРВ інструкції та вміння виконувати завдання, орієнтуватися в приміщенні (клас, школа, їдальня, спальня, подвір'я). У другому семестрі 1-го класу вони починають вивчати ПЗС у вигляді друкованих, рукописних літер, складів і простих слів з вивченими літерами. У 2-4 класах продовжується розвиток уміння пізнавати речення в тексті та окремих слів у реченні.

Програмний матеріал підготовчого та 1-го класів з дисципліни “Я і Україна” передбачає формування вміння впізнавати довкілля, позначати предмети та явища відповідними словами, орієнтуватися в будові свого тіла тощо. У 2-му класі передбачено розвиток умінь та знань про добові та сезонні природні ритми – події впродовж доби (розпорядок дня школяра, правила особистої гігієни й охайності), зміни пір року в природі та житті людей. Матеріал 3-го класу містить матеріали з формування вміння впізнавати постійну зміну довкілля у часі (минуле – сьогодення – майбутнє). За програмою 4-го класу відбувається формування вміння у дітей впізнавати різноманітні професії людей (працівників школи, сфери обслуговування тощо) та їхні сезонні господарські роботи.

Навчальна програма “Я і Україна (Довкілля)” містить завдання на розвиток уміння розрізняти, впізнавати, виділяти ознаки предметів, порівнювати зображення предмета з поняттям, що його позначає; групувати, порівнювати предмети, природні явища, з допомогою педагога встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, розрізняти поняття, називати терміни й поняття для позначення предметів та природних явищ.

У підготовчому класі програмою з образотворчого мистецтва передбачено розвиток у дітей з ПТРВ уміння впізнавати предмети з натури. З метою збагачення зорових уявлень за програмою протягом всього навчання

рекомендується вивчення таких знаків та символів, як предметні малюнки (з опорних крапок та контурні), зображення предметів різної форми (квадратної, круглої, трикутної). Також передбачено вивчення сюжетних малюнків (ілюстрацій до казок), таблиць з зображенням людей та тварин, плакатів, листівок, фотографій, опорних схем тощо. З кожним наступним роком продовжується вивчення перерахованих вище знаків та символів, але при цьому вони ускладнюються більшою кількістю елементів. Отже, вивчення знаків та символів передбачено в загальній описовій частині програми з образотворчого мистецтва за всіма видами занять, однак у розподілі по класах засвоєння матеріалу за допомогою знаків та символів описано недостатньо. У підготовчому класі передбачено використання за всіма видами занять, а у 1-му та 3-му класі – лише частково у викладанні декоративного малювання та малювання з натури, в 2-му та 4-му – лише у декоративному малюванні.

Знайомство з ПЗС програмою з трудового навчання передбачається, починаючи з підготовчого класу: предметні малюнки (послідовність виконання трудових операцій), графічні позначення слів (назви трудових операцій), символи геометричних фігур (орнамент). У 1-му класі діти розпізнають малюнки різних предметів та іграшок, предметів діяльності, просторове розміщення аркушів паперу (з книжки, з зошита, з газети, серветки) відносно іншого предмету. У цьому класі діти знайомляться з візерунками, зробленими з геометричних фігур (з квадратів й трикутників на смужці паперу), з виробами різної структури, з трудовими операціями (витягування, розплющування, вдавлювання тощо). У 2-му класі вони вивчають предметні малюнки із зображенням природних матеріалів, інструментів та засобів праці, з трудовими операціями (розкачування, сплющування, примазування, зліплювання, розмітка, вирізування, нанесення клею, наклеювання). Вони вивчають візерунки на папері та аплікації геометричних фігур. Програма 3-го класу передбачає формування вміння впізнавати та називати предметні малюнки з зображенням трудових операцій у побуті, виробів, дійових осіб до казок, стилізованих фігурок тварин. Програма 4-го класу передбачає опанування дітьми предметними малюнками із зображеннями природного матеріалу, стилізованих фігурок, трудових операцій, графічних

зображень узагальнювальних слів.

Отже, вивчення ПЗС в українських програмах починається з підготовчого класу та триває впродовж усього періоду вивчення предмету.

У початковій школі для учнів з ПТРВ у Республіці Польща навчання здійснюється у два етапи. До обов'язкових занять на 1-му етапі (1-3 клас) входять: інтегровані заняття, релігія/етика, директорські години та реабілітаційні заняття. Також зведені терапевтично-освітні програми та дидактично-виховні заняття. До обов'язкових занять, які реалізуються на 2-му етапі навчання (4-6-й класи), належать: функціонування в середовищі; музика з ритмікою; пластика; техніка; фізичне виховання. У цей період також викладається релігія/етика та проводяться реабілітаційні заняття. На 3-ому та 4-му етапі навчання увага приділяється розвитку професійних навичок, а на вивченні знаків та символів, які є важливими для цього дослідження, акцент не ставиться.

У російській програмі з читання й письма вивчають такі знаки та символи, як графічні позначення букв (рухлива абетка), складів, букварні настінні таблиці. У перші роки навчання діти опановують букви, користуються різними таблицями, потім починають працювати з короткими друкованими та рукописними текстами. Дітей старшого шкільного віку вчать розуміти друковані інструкції (вуличні вивіски, короткі розповіді з дитячих журналів).

Отже, в російських програмах формування знань про ПЗС у дітей з ПТРВ, а також практичних умінь їхнього використання в оточенні починається з перших занять й триває упродовж усього періоду перебування у закладі практично під час вивчення навчальних дисциплін.

У білоруській навчальній дисципліні “Елементи грамоти та розвитку мовлення” на першому етапі дітей з ПТРВ вчать використовувати жести, міміку, символи, букви, склади, слова. На другому етапі розвивають уміння співвідносити предмети та дії з їхнім словесним позначенням, знаходити букву на картинці, у класі, серед інших букв, впізнавати зображення (контурне, пунктирне, з опорних крапок), називати підписи під картинками. Третій етап – це формування вміння розуміти, розрізняти та називати дії, які зображені на сюжетному малюнку.

Програма навчальної дисципліни “Елементи арифметики” передбачає

вивчення ПЗС з 3-го класу. В програмі “Соціальна адаптація” вивчення знаків-орієнтирів передбачено з перших занять вивчення предмету й триває впродовж усього періоду навчання. Навчальна програма “Формування санітарно-гігієнічних умінь і самообслуговування” передбачає вивчення з 1-го по 3-й класи символів, які позначають засоби індивідуального користування (рушник, мильниця і мило, зубна щітка в футлярі), піктограм, які позначають туалет, ванну кімнату, душ, їдальню, символи на етикетках для використання рушника. У 4-му класі – піктограма з теми користування туалетом. Програмою навчання дітей з ПТРВ господарсько-побутової праці передбачено підвищення їхньої самостійності в побуті й рекомендується вивчати зображення предметів, але при цьому чіткого розподілу по класах немає. У процесі вивчення предмета “Людина і світ” особлива увага серед інших завдань надається розумінню знаків, символів, малюнків. У 7-му класі передбачено навчання орієнтування в дорожніх знаках: перехід, підземний перехід, зупинка громадського транспорту. У 8-му класі з теми “Світ природи” – знаки та символи “зима”, “сніжинка”, з теми “Світ людей” особливі знаки-позначення (вивіски, написи). У 9-му класі – характерні знаки будівель.

Планування навчання дітей з важкими розумовими вадами в Республіці Польща здійснюється відповідно до встановленого діагнозу функціональних умінь, що враховує потреби та можливості дитини. Для кожної дитини вчителем складається індивідуальна освітньо-терапевтична програма, в якій, крім персональних відомостей про учня, міститься інформація про загальні та окремі цілі, що стосуються поодиноких сфер життєвої активності, а також способів їхньої реалізації.

Стосовно ПЗС, які використовують для вивчення комунікації, самообслуговування, моторної вправності передбачають формування вмій реагувати, розуміти, повторювати та наслідувати природні жести, які демонструються дорослим. У процесі оволодіння пізнавальними функціями у дітей з важкими розумовими розладами формують вміння розпізнавати себе на фотографіях (вибрати з двох своє фото), впізнавати предмети на фотографіях. У процесі вивчення суспільної поведінки формуються вміння впізнавати такі ПЗС,

як фотографії, предметні та сюжетні картинки, графічні зображення слів (підписи), короткі речення, піктограми.

Отже, в польських програмах з перших етапів навчання починають орієнтувати дитину на такі ПЗС, як природній жест, фотографії, предметні та сюжетні картинки, графічні зображення слів, словосполучень, речень, піктограми.

Таким чином, вивчення ПЗС у програмах навчальних дисциплін Республіки Білорусь, Російської Федерації, Республіки Польщі та України рекомендовано починати з перших занять формуючи вміння впізнавати, співвідносити та називати ПЗС впродовж усього терміну навчання.

Українськими програмами передбачено вивчення таких ПЗС, як: цифри, математичні знаки, предметні та сюжетні малюнки, фотографії, графічні позначення букв, складів, словосполучень та речень; в білоруських програмах використовують жести, міміку, позу, символи, вивіски та умовні позначки, знаки, піктограми, предметні та сюжетні малюнки; у російських програмах використовують предметні та сюжетні малюнки, математичні знаки, цифри, графічні позначення букв, слів, речень, таблиці; в польських програмах використовують – жести, фотографії, сюжетні картинки, графічні позначення слів, речень, піктограми.

Серед ПЗС, які використовують у вищезгаданих навчальних дисциплін, наявні жести, міміка, фотографії, реалістичні предметні малюнки, сюжетні малюнки, піктограми, схеми руху, дорожні знаки, вивіски, надписи (назва магазину, транспортні зупинки, туалет, громадські заклади, аптека, станція), знаки (цифра, буква, слова, фрази, речення), національні символи, графічні символи (геометричні фігури).

Аналіз міжнародної практики вказує на ефективність використання ПЗС у навчанні дітей з типовим розвитком та дітей з психофізичними порушеннями: методика Г. Домана [66], методика глобального читання М. Зайцева, методика опорних таблиць (В. Шаталов [30; 248], П. Ерднієв), мнемотехнічні таблиці (І. Матюгін), альтернативна система навчання комунікації “PECS” (Л. Фрост, Е. Бонді), Е. Вілкен [269], А. Хайдемари [259], Д. Бейкельман [261], П. Міренда [261], методика Льоб [114], система Макатон (М. Уокер [264]), Біліс методика

[264] тощо. У кожній з перерахованих методик ПЗС пропонують застосовувати з урахуванням рівня розвитку дитини. Також ПЗС використовують з різною метою, наприклад, розвитку комунікативних навичок, навичок читання та оволодіння рахунком, розвитку асоціативного мислення тощо.

Підсумковий аналіз науково-теоретичних джерел дозволив нам визначити ієрархічну структуру оволодіння ПЗС, а також орієнтовні терміни їхнього формування у дітей (таблиця 2.1.1.).

Таблиця 2.1.1.

Ієрархічна модель оволодіння просторовими знаками та символами

Рівні складності	Види ПЗС	Вікові показники (у роках) у дітей з типовим розвитком та у дітей з розумовою відсталістю		
		діти з ТР	діти з ЛРВ	діти з ПТРВ
I рівень предметні образи	жести, предмети, предметні кольорові фотографії та малюнки; предметні контурні рисунки	до 1,5	3-5	5-8
II рівень предметно-просторові образи	предметно-дійові кольорові фотографії та малюнки; сюжетні кольорові малюнки; предметно-дійові контурні рисунки; сюжетні контурні рисунки	1,5- 3	5- 7	8-10
III рівень гештальти	знаково-просторові: геометричні фігури, слова (вивіски, таблички-позначення), знаки (дорожні, товарні, вказівні), букви, цифри; піктограми (предметні, дійові, силуетні) символьно-просторові: букви, цифри, слова (вивіски, таблички-позначення), графічне позначення назв соціальних інституцій, символи (державні, медичні)	3-5	7-9	10-12
IV рівень фрейми	схеми, моделі	5-7	9-10	після 12

Таким чином, ця ієрархічна модель оволодіння ПЗС була покладена в основу методики формування ПЗССЗ у дітей з ПТРВ.

2.2. Методика формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю на констатувальному етапі

Методика формування ПЗССЗ у дітей з ПТРВ спрямована на виявлення

особливостей сформованості процесу розуміння та називання ПЗС, а також способів їхнього застосування в навчально-практичній діяльності.

У представленій методиці враховано складну структуру порушення розумового розвитку в дітей з ПТРВ, зокрема процесу засвоєння інформації оптико-предметного та оптико-просторового типів.

Відповідно до мети досліджень вирішувалися такі завдання:

- аналіз науково-теоретичних та навчально-методичних матеріалів в психолого-педагогічній літературі;
- характеристика змісту та специфіки формування ПЗССЗ, а також добір ПЗС, засвоєння яких передбачено програмами у різні навчальні періоди;
- розроблення критеріїв та показників оцінювання стану засвоєння ПЗССЗ.

Під час розробки інструментарію до методики формування ПЗССЗ у дітей з ПТРВ ми спиралися на науково-методичні праці фахівців, які передбачали якісний аналіз (Л. Виготський [34], О. Лурія [123], Л. Цветкова [247], Є. Симєрницька [7]) та кількісну оцінку (А. Іванова [84], А. Семенович [200], О. Стребєлева [188], Т. Лісовська [120]) результатів дослідження. Також нами опрацьовані та враховані методики, які передбачають участь пам'яті (О. Лурія), елементи конструювання та самостійність (Н. Стадненко [220], О. Стребєлева [188]), метод складання та розкладання (С. Забрамна [73]), навчально-програмовий матеріал, який передбачає формування вміння впізнавати та називати предмети оточення, позначати предмети та явища відповідними словами.

Методика базувалася на гештальт-фреймовому підході до організації та представлення знань (М. Мінський [137], О. Мякушко [167], В. Тарасун [230], Р. Шенк [7]), що став основою для визначення ієрархічної побудови системи ключових понять у змісті методики.

Також враховано, дослідження вітчизняних вчених (Н. Гаврилової [231], Л. Вавіної [22], Т. Ілляшенко [220], Т. Сак [7], Є. Соботович [216], В. Тарасун [231], О. Хохліної [7] та ін.), в яких значна увага приділена використанню покрокових інструкцій до завдань, що спрямовані на вивчення специфічних

особливостей мислення дітей із різними порушеннями шляхом диференціації у них розумових здібностей, з опорою на чіткі уявлення про їхні потенційні можливості розвитку. Фахівці зазначають те, що на цій підставі формують критерії оцінки розумової діяльності.

У нейропсихологічних діагностичних матеріалах О. Лурія відповідно розроблено систему кількісного аналізу, за якою виконання нейропсихологічних тестів оцінюється за чотирибальною шкалою (від 0 до 3 балів) з урахуванням правильності виконання завдання та кількості допущених помилок [123].

Автор С. Забрамна пропонує оцінювати за такими показниками: емоційна реакція дитини на сам факт обстеження, розуміння інструкції, цілей та завдань, характер діяльності дитини у процесі виконання завдань, реакція на результат роботи. Запропонована нею методика містить два блоки завдань: психолого-педагогічне обстеження засобами ігрового матеріалу та за допомогою таблиць. Основний акцент робиться на методах складання та розкладання наочного матеріалу [74; 75].

Продовження ідеї Л. Виготського про важливість діагностування зони найближчого розвитку однією з перших обґрунтувала у своїй методиці А. Іванова [84] і запропонувала кількісну оцінку результатів, з опорою на якісний аналіз пізнавальної діяльності. За цим же принципом побудована методика Т. Єгорової, що дозволяє оцінити найближчий потенційний рівень розвитку дитини.

Продовження цих ідей простежується в експрес-діагностиці авторського колективу Н. Стадненко, Т. Ілляшенко, А. Обухівська [220], до якої входять прості та зручні для використання, доступні та цікаві за змістом, формою здійснення завдання, що дають можливість залучати до їх виконання дітей з різним ступенем порушення. Цей комплекс містить різні за складністю, але однотипні за характером виконання завдання, що забезпечують можливість опанування дитиною певною мисленнєвою операцією, подальше перенесення способу дій в аналогічні умови. Під час практичного застосування цієї методики отримується змістовна інформація про особливості мисленнєвої діяльності, про здатність до узагальнення істотного в матеріалі.

Методики О. Стребелевої включають вивчення пізнавальної сфери за

такими параметрами, як рівень мовленнєвого розвитку, рівень самостійності та різні види допомоги. Оцінювання якості виконання дитиною завдань проводиться за 4-ьох бальною шкалою [101].

У методичному посібнику білоруських вчених Ю. Кислякової, Т. Лісовської, І. Номовир, Е. Рогожникової передбачена п'ятирівнева (від 0 до 4 рівня) оцінка сформованості у дітей 7-8 річного віку з ТРВ вміння спілкуватися в процесі встановлення комунікативного зв'язку з довкіллям за допомогою жестів, знаків, символів, усного та письмового мовлення [119; 120].

З урахуванням зазначених досліджень було розроблено методику стану сформованості ПЗССЗ у дітей з ПТРВ, що становить визначені нами 4 блоки тематичних завдань, чотириступеневу інструкцію, яка супроводжувала хід виконання кожного завдання та форми допомоги.

Зміст завдань було визначено відповідно до психофізичних можливостей дітей з ПТРВ, враховано їхню слабку пізнавальну активність, доступний обсяг засвоєння інформації. У змісті передбачалося цілісне називання, впізнавання чи розрізнення ПЗС, пошук їх за аналогією. Загалом завдання для вивчення ПЗССЗ у дітей з ПТРВ були ієрархічно вибудовані та об'єднані в чотири блоки. В кожен з них увійшли просторові знаково-символічні засоби, які рекомендовано використовувати у процесі вивчення таких тем: “Світ людей у школі”, “Світ речей у школі”, “Ознайомлення зі світом природи”, “Моє тіло” (програма “Я і Україна”, підготовчий клас); підготовчі вправи з образотворчого мистецтва (підготовчий клас); “Спеціальна підготовка до письма”, “Розвиток слухання – розуміння мовлення вчителя. Розвиток усного мовлення” (програма з української мови, добукварний період навчання грамоти, підготовчий клас); “Розмір предметів”, “Форма предметів”, “Лічба предметів в межах 5” (програма з математики, 1-й клас); “Вивчення звуків і букв першого етапу” (програма з української мови, букварний період навчання грамоти, 1-й клас); “Розвиток слухання – розуміння мовлення вчителя. Розвиток усного мовлення”, “Читання і розвиток мовлення” (українська мова, букварний період навчання грамоти, 2-й клас), “Лічба предметів” (математика, 2-й клас).

До методики увійшли також ПЗС, вагомі для соціалізації дітей з розумовою

відсталістю, які в українських програмах ще недостатньо представлені: піктограми, символи та схеми (перехід, зупинка громадського транспорту, туалет, хлібний магазин, школа, міліція, пожежна частина, лікарня) (додаток Б).

Перший блок завдань спрямовувався на дослідження стану розпізнавання та називання оптико-предметних знаків і символів: фотографії людей з найближчого оточення та фотографії предметних зображень, які є в щоденному побуті (кольорові, контурні малюнки та малюнки з опорних крапок).

Він містив 6 завдань, текстовий матеріал яких представлено в навчальних програмах підготовчого класу з дисциплін “Я і Україна”, “Образотворче мистецтво” та 1-го класу з предмету “Математика”.

У першому завданні використанні фотографії учнів класу та вихователя, розгляд яких передбачене у підготовчому класі по темі “Світ людей у школі ” з навчального предмету “Я і Україна”. Друге завдання передбачає оцінку вміння знаходити, назвати та розпізнавати предметні малюнки (стіл, стілець, шафа, книга, ручка (два однакових комплекти), які зображені кожний на окремій картці, що включені в тему “Світ речей у школі” з предмету “Я і Україна” у підготовчому класі. Третє завдання спрямоване на вивчення вміння називати та розпізнавати предметні кольорові контурні малюнки, на яких зображені: картопля, морква, яблуко, груша, дерево (тема “Ознайомлення зі світом природи” з предмету “Я і Україна”, підготовчий клас). У четвертому завданні – контурне зображення дитини та контурні зображення частин тіла та обличчя, взяті з основного малюнка: очі, ніс, рот, вуха, руки, ноги, вивчення яких передбачене розділом “Світ Я: будова тіла, одяг і взуття” по темі “Моє тіло” з предмету “Я і Україна” у підготовчому класі. П’яте завдання передбачало вивчення вміння називати та розпізнавати предметні малюнки з опорних крапок: будинок, дерево, кораблик, східці, квітка та контурні зображення цих же малюнків, які передбачені з підготовчих вправ навчального предмету “Образотворче мистецтво” у підготовчому класі. Шосте завдання передбачає вивчення вміння називати та розпізнавати предметні малюнки, що відрізняються за величиною (велике дерево – маленьке дерево, більше дерево – менше дерево, низьке дерево – високе дерево), що належить до теми “Розмір предметів” з предмету “Математика” у 1-му класі.

Завдання у **другому блоці** застосовувалися для дослідження стану розпізнавання та називання предметно-просторових знаків і символів– сюжетних картинок (ілюстрації до казок “Ріпка”, “Колобок”). Вони містили 2 завдання, змістовий матеріал яких передбачений навчальними програмами підготовчого та 2-го класу дисципліни “Українська мова”.

Перше завдання мало на меті вивчення вміння розпізнавати та називати предметні малюнки (Колобок, дерево (ялинка), квітка (ромашка)), що зображені на сюжетному малюнку (ілюстрація до казки “Колобок” або предметні малюнки (ріпка, Дід, Баба, внучка, мишка), що зображені на сюжетному малюнку (ілюстрація до казки “Ріпка”). Ілюстрації до казок добиралися на вибір залежно від того, яку казку діти вивчали. Знайомство з цими казками передбачено програмою дисципліни “Українська мова” в добукарний період навчання грамоти по темі “Розвиток слухання-розуміння мовлення вчителя. Розвиток усного мовлення” у підготовчому класі. Друге завдання передбачає вивчення вміння розпізнавати та назвати сюжетні малюнки (ілюстрації до казок “Колобок” або “Ріпка” (на вибір) та підібрати до них графічне зображення слів (спекла, Баба, Колобок, замісила, Баба, тісто, втік, від, Баби або посадив, Дід, ріпку, тягнуть, ріпку, Дід, та, тягне, Ріпку) і речень (“Спекла Баба Колобка”, “Замісила Баба тісто”, “Втік Колобок від Баби” або “Посадив Дід ріпку”, “Тягнуть ріпку Дід та Баба”, “Тягне Дід ріпку”). Вивчення цих казок передбачене програмою навчальної дисципліни “Українська мова” в букварний період навчання грамоти по темі “Читання і розвиток мовлення” у 2-му класі.

До **третього блоку** вміщені завдання, які сприяли вивченню стану впізнавання та називання знаково-просторових знаків та символів, а саме: геометричних фігур (коло, квадрат), цифр (1, 2, 3, 4, 5), графічного зображення букв, фраз, словосполучень та речень.

Змістовий матеріал завдань підібрано з навчальних програм предметів “Українська мова” та “Математика” 1-го та 2-го класів.

Перше завдання мало за мету вивчення вміння знаходити місця розташування предмету (посередині, згори, внизу, збоку), що передбачено програмою по темі “Світ людей у школі” навчального предмету “Українська

мова” під час підготовки до письма у підготовчому класі. Друге завдання містило вивчення вміння вибирати та називати предмети певної форми (геометричні фігури: коло, квадрат (одного кольору), які вивчаються у темі “Форма предметів” навчального предмету “Математика” у 1-му класі. Третє завдання було спрямоване на вивчення вміння розпізнавати та називати цифри в межах п’яти (1, 2, 3, 4, 5), які вивчаються по темі “Лічба предметів в межах 5” навчального предмету “Математика” у 1-му класі. За допомогою четвертого завдання вивчали вміння впізнавати та називати букви (а, у, м, о, с, х), засвоєння яких передбачене програмою по темі “Вивчення звуків і букв першого етапу» навчального предмету “Українська мова” у 1-му класі. П’яте завдання було спрямоване на вивчення вміння розпізнавати та називати буквене зображення слів. Для цього підібрали картки зі словами: оса, машина, парта, дерево, книга та предметні малюнки: оса, машина, парта, дерево, книга, вивчення яких передбачене програмою предмету “Українська мова” під час букварного періоду в 2-му класі. Застосування шостого завдання передбачало вивчення вміння розпізнавати та називати цифри (1, 2, 3, 4, 5), співвідносити з кількісним зображенням предметних малюнків (п’ять предметних малюнків, на кожному з яких зображена різна кількість машинок). Ці знаково-символічні засоби передбачені програмою з теми “Лічба предметів” навчальної дисципліни “Математика” у 2-му класі.

Завдання **четвертого блоку** були спрямовані на визначення стану знання та називання символічно-просторових знаків та символів (піктограмних зображень з елементами літер та цифр, символів, схем). Він містив 3 завдання, змістовий матеріал яких не передбачений навчальними програмами, однак нами були підібрані знаково-символічні засоби, вагомі для соціалізації дітей з ПТРВ, що часто зустрічаються в докільлі.

Перше завдання вмістило піктограми, які зустрічаються в повсякденному житті: перехід, зупинка громадського транспорту, туалет, продуктовий магазин, школа, міліція, пожежна частина, лікарня. Друге завдання становило символи (туалет, школа, міліція, пожежна частина, лікарня), які є важливими для соціалізації дітей. Третє завдання містило піктограми, символи та схеми (туалет, школа, міліція, пожежна частина, лікарня).

Загалом до методики ввійшло 4 блоки та 17 завдань. Кожен блок завдань для вивчення ПЗС одного виду.

Хід виконання кожного завдання передбачав такі дії експериментатора. Перед дитиною викладали предметні зображення (по одному зображенні на одній картці) у загальній кількості п'ять в порядку зліва направо у горизонтальному положенні. Дитині оголошувалася повна вербальна інструкція (а). Якщо дитина не розуміла повну вербальну інструкцію, їй зачитувалася коротка (б). Якщо дитина не називала зображених предметів, їй пропонувалося показати їх (в). Якщо дитина не впізнавала зображених предметів, їй пропонувалося зіставити або знайти таке ж зображення (г). Якщо дитина змогла впоратись із завданнями, їй надавалася допомога у вигляді зменшення кількості зображень до двох.

Чотириступенева інструкція мала такий вигляд: а) повна вербальна: “Розглянь фотографії й назви, що зображено на них”; б) коротка вербальна: “Хто (що) це? Покажи (в), де Аня (Андрій тощо) ”; г) “Знайди таку саму (г) фотографію”.

Оцінювання здійснювалося в межах можливостей засвоєння ПЗС дітьми з ПТРВ відповідно до вимог програми та особливостей їхнього психічного та фізичного розвитку. В основу визначення рівнів засвоєння ПЗССЗ та змісту критеріїв їхнього оцінювання, були покладені якісні характеристики емоційно-мотиваційного, змістового та операційно-організаційного компонентів навчально-практичної діяльності.

Показниками емоційно-мотиваційного критерію були характер ставлення до виконання завдань, дієвість (від споглядального до дієвого), сталість (від епізодичного до сталого); змістового критерію – правильність, повнота, усвідомленість впізнавання, зіставлення, називання ПЗС і знаходження їх за аналогією та операційно-організаційний критерій (наявність прагнення самостійно виконувати дії, сприймання допомоги, спосіб практичних дій).

Усі вказані вище параметри знайшли своє відображення в бальних оцінках, які дозволили виділити 6 рівнів сформованості ПЗССЗ у дітей з ПТРВ (достатній, середній, низький, дуже низький, елементарний, не засвоїли ПЗС).

Кількісна оцінка в балах нараховувалася наступним чином: якщо дитина

виконувала завдання самостійно за першою повною вербальною інструкцією (а), нараховувалася оцінка 5 балів; якщо використовувалась допомога у вигляді короткої вербальної інструкції (б) до завдання, ставилася оцінка 4 бали; після третьої інструкції (в) – 3 бали; після четвертої інструкції (г) – 2 бали; після наданої допомоги – 1 бал; невиконання завдання оцінювалося у 0 балів.

Максимальна оцінка за виконання одного завдання становила 5 балів, що свідчило про достатній рівень сформованості просторової знаково-символічної системи знань. Оцінка 0 балів свідчила про повну несформованість цього просторового знаково-символічного образу.

За результатами виконання завдань кожного блоку бали підсумовувалися. Максимальна оцінка, яка вказувала на достатній рівень сформованості ПЗССЗ певного виду була різною, оскільки кількість завдань, які входили у кожен з чотирьох блоків, була теж різною. Зокрема, максимальна оцінка (в балах), яка вказувала на достатній рівень сформованості оптико-предметних знаків і символів була 35 балів, предметно-просторових – 10 балів, знаково-просторових – 25 балів та символічно-просторових – 15 балів.

Підсумкова кількість балів, отриманих при виконанні всіх 17 завдань по чотирьох блоках являлася показником загального рівня засвоєння ПЗССЗ дітьми з ПТРВ. Максимальна оцінка становила 85 балів.

Загальну якісну та кількісну характеристику рівнів засвоєння ПЗССЗ дітьми з ПТРВ подано в таблиці 2.2.1.

Таблиця 2.2.1.

Загальна характеристика рівнів засвоєння ПЗССЗ дітьми з ПТРВ

Рівні	Кількісна оцінка в балах	Якісні характеристики		
		емоційно-мотиваційний	змістовий	операційно-організаційний
нульовий	0	дитина виявляла на практиці байдуже або агресивне ставлення до навчання	не виконувала завдання, не розуміла мовленнєвого звернення	потребувала постійної допомоги з боку педагога

елементарний	1-17	ставлення до навчання байдуже або недостатньо позитивне	дитина правильно співвідносила або знаходила за аналогією ПЗС, розуміла зміст короткої інструкції	допомогу сприймала не одразу, після кількарразового вербального повторення; сприймає допомогу у вигляді зменшення кількості ПЗС до 2-х, наслідувала (копіювала) зразок способу діяльності
дуже низький	18-34	виявляла позитивне ставлення до навчання	дитина правильно співвідносила або знаходила за аналогією з ПЗС (об'ємні та площинні) та розуміла зміст короткої інструкції	виконувала завдання зі значною допомогою, наслідувала (копіювала) зразок способу діяльності
низький	35-49	виявляла епізодичний інтерес до навчання	дитина правильно показувала зображення ПЗС та розуміла зміст короткої інструкції	виконувала завдання зі значною допомогою, спосіб діяльності за аналогією
середній	50-68	виявила зацікавленість в кінцевому результаті виконання завдань	дитина розуміла зміст короткої вербальної інструкції, правильно впізнавала та називала ПЗС, не завжди точно відтворювала спосіб дії	виконувала завдання з незначною допомогою (вказівний жест педагога), за зразком
достатній	69-85	виявила зацікавленість в опануванні способом розв'язання завдань	розуміла зміст повної вербальної інструкції, в основному правильно впізнавала та називала ПЗС, але допускала окремі неточності	самостійно, без допомоги виконувала завдання, здійснювала спостереження за змінами ПЗС, дотримувалися правил поведінки, працювала з ПЗС, виконувала спосіб діяльності в нових ситуаціях

Результати та обробка зібраних даних фіксувалися в протоколах, які було підготовлено завчасно (додаток В, таблиця 2.2.2).

При наявності бальної оцінки стало можливим формування графіків, які відображали рівень засвоєння ПЗССЗ дітьми з ПТРВ. З урахуванням критеріїв та їхніх показників було визначено особливості засвоєння ПЗССЗ дітьми з ПТРВ. На підставі порівняння пропорційності засвоєння оптико-предметних, предметно-просторових, знаково-просторових та символно-просторових знаків і символів, було визначено наступні структурні типи засвоєння ПЗССЗ у дітей з ПТРВ: гармонійний, дисгармонійний оптико-предметний та дисгармонійний знаково-символьний просторовий.

Для отримання даних про стан сформованості вищезазначених показників нами було застосовано педагогічне обстеження.

У констатувальному експерименті взяли участь 154 дитини віком від 8 до 12

років з ПТРВ. Ці діти знаходилися в єдиному соціальному просторі: виховувалися в спеціальних дитячих будинках-інтернатах та центрах соціальної реабілітації дітей-інвалідів (Стрижавському будинку дитини II-го профілю системи соціального захисту населення Вінницької області та Мельнице-Подільському обласному комунальному дитячому будинку-інтернаті Борщівського району Тернопільської області), навчально-реабілітаційних центрах (Дашівський, Немирівський, Серебрійський Вінницької області) та спеціальних загальноосвітніх школах-інтернатах (Буднянська спеціальна школа-інтернат, Прибузька спеціальна школа-інтернат Вінницької області, Кмитівська спеціальна школа-інтернат Житомирської та Черкаська спеціальна школа-інтернат). Передбачалося об'єднання дітей з ПТРВ в одну навчальну групу, оскільки клінічна картина та психічний розвиток їх у шкільний період розвитку є наближеним. Діти з тяжкою розумовою відсталістю становили 18,5% від загальної кількості тих, хто взяв участь у дослідженнях.

2.3. Аналіз результатів констатувального етапу дослідження

Важкість опанування ПЗС, які є основою сформованості ПЗССЗ, ускладнює процес навчання, виховання та розвитку дітей з ПТРВ. Аналіз результатів констатувального експерименту сприяв виявленню особливостей засвоєння ПЗССЗ цими дітьми. Під час дослідження було виявлено дітей, які не засвоїли ПЗССЗ. Це діти переважно з тяжкою розумовою відсталістю, які не розуміли мовленнєве звернення, не користувалися інструкцією педагога. Також у них спостерігався низький рівень мотивації до спілкування, порушення цілеспрямованих дій з ПЗС, проявлялася загальна байдужість до результату своїх дій або вони виконували неадекватні дії.

Нами також виділені різні структурні типи засвоєння ПЗССЗ. Перший тип – гармонійний з рівномірним засвоєнням різних видів ПЗССЗ. Другий тип – дисгармонійний оптико-предметний з базовим засвоєнням оптико-предметних та предметно-просторових знаків та символів, за слабого засвоєння знаково-просторових та символно-просторових знаків та символів. Третій тип – дисгармонійний знаково-символьний просторовий з базовим засвоєнням знаково-

просторових та символно-просторових знаків та символів як основних, з незначним засвоєнням або відсутністю засвоєння оптико-предметних та предметно-просторових знаково-символічних знань.

Аналіз результатів експериментального дослідження показав, що у дітей з ПТРВ спостерігався різний рівень засвоєння ПЗССЗ. З огляду на це в межах кожної групи були виділені підгрупи.

Зокрема, у групі дітей з *гармонійним типом* (33,39 % від загальної кількості обстежених дітей з ПТРВ) виділено 2 підгрупи (1А, 1Б) з різним рівнем засвоєнням усієї ПЗССЗ. Дітей, які були приєднані до 2-ої групи з дисгармонійним оптико-предметним типом (46,61 % від загальної кількості обстежених), за результатами аналізу якісної та кількісної оцінки, виділено у 3 підгрупи (2А, 2Б, 2В). У третій групі (3А) з дисгармонійним знаково-символьним просторовим типом підгруп виділено не було, адже їх нараховувалося лише 4,11 % від загальної популяції обстежених. Також у процесі дослідження було виділено дітей, у яких несформована ПЗССЗ. Всього їх нараховувалося 16,89 % від загальної кількості обстежених.

До підгрупи 1А увійшло 14,12 % дітей ПТРВ.

Наведемо приклад виконання завдань дітьми підгрупи 1А, які виконували передбачені дії в умовах традиційного навчання.

Контакт з педагогом встановлювали одразу, проявляли зацікавленість. Під час обстеження помітна була готовність до встановлення контакту з незнайомим дорослим, проявляли ініціативу в спілкуванні (невербальному). Після вербальної інструкції (розглянь фотографії та назви, що зображено на них) та демонстрації п'яти фотографій учнів класу діти ретельно їх розглядали, не називаючи імен дітей, які зображені. Дітям надавалася допомога у вигляді короткої інструкції (хто це?) з використанням вказівного жесту. Вони переважно правильно називали ім'я дитини, далі таким чином називали імена всіх дітей в тому порядку, в якому вони були розміщені на столі. За виконання першого завдання отримали оцінку 4 бали.

Після повної вербальної інструкції до другого завдання, в якому пропонувалося назвати розкладені перед ними предметні малюнки (стіл, стілець, шафа, книга, ручка), діти уважно їх розглядали, проте не називали їх. Після цього

педагог надавав допомогу (озвучення короткої інструкції (“Що це?”) та вказівки жестом на конкретний предметний малюнок. Після цього вони правильно називали всі зображенні предмети. Таке виконання другого завдання оцінювалося в 4 бали.

Під час виконання третього завдання діти впізнали та називали контурні предметні малюнки за короткою інструкцією. Оцінка за виконання завдання – 4 бали. При виконанні четвертого завдання (контурне зображення людини та контурні зображення частин обличчя й тіла, взяті з основного малюнка: очі, ніс, рот, вуха, руки, ноги) вони впізнали та називали їх з допомогою у вигляді короткої вербальної інструкції та зосередження уваги на конкретній частині тіла. Виконання четвертого завдання оцінене в 4 бали. П’яте завдання (впізнавання та називання предметних малюнків з опорних крапок: “будинок”, “дерево”, “кораблик”, “східці”, “квітка” та контурні зображення цих же малюнків) діти впізнавали та називали їх з допомогою короткої вербальної інструкції й концентрації уваги на предметному малюнку. Оцінка – 4 бали. Шосте завдання (впізнавання та називання предметних малюнків, різних за величиною) вони виконували після надання короткої вербальної інструкції та зосередження уваги на конкретному малюнку. Оцінка – 4 бали.

Загальна оцінка за результатами виконання завдань першого блоку становила 24 бали.

При виконанні першого завдання другого блоку, в якому використано сюжетні малюнки (ілюстрації до казки “Колобок” та предметні малюнки: Колобок, лисичка, дерево (ялинка), квітка (ромашка), діти впізнавали та називали головного героя казки тільки після допомоги короткої інструкції. В результаті за виконання першого завдання була виставлена оцінка 4 бали.

У другому завданні діти не зуміли самостійно скласти речення із запропонованих слів до сюжетного малюнка, а лише за допомогою полегшеної третьої інструкції підібрали одне речення (“Спекла баба Колобок”) до сюжетного малюнка. В результаті друге завдання оцінене в 3 бали.

Загальна оцінка за виконання другого блоку завдань становила 7 балів.

При виконанні завдань третього блоку, які спрямовувалися на вивчення

знаково-просторових знаків і символів, у дітей не зникав інтерес до виконання завдань. Коли їм пропонувалося подивитись на місце розташування аркуша паперу та сказати, де він знаходиться, вони його розглядали, брали до рук. Їм була надана допомога у формі короткої інструкції, після чого вони виконували завдання, поклавши аркуш паперу в двох позиціях – на парту та у парту. Виконання першого завдання оцінене в 4 бали.

Завдання, що включало вивчення впізнавання та називання геометричних фігур, діти виконували після наданої допомоги у вигляді короткої інструкції. За виконання другого завдання була виставлена оцінка 4 бали. Збудження, як в міміці, так і в загальних рухах рук, було помітне у дітей під час демонстрації цифр. Вони правильно їх називали після допомоги у вигляді короткої інструкції. Виконання третього завдання оцінене в 4 бали.

Четверте завдання – вивчення впізнавання та називання букв. Діти правильно їх називали після допомоги через коротку інструкцію. Оцінка за третє завдання – 4 бали.

При виконанні п'ятого завдання вони почали активно перекладати предметні малюнки на столі, повну вербальну інструкцію не розуміли, тому їм була запропонована коротка. Після цього правильно добирали всі малюнки відповідно до їхніх назв. Оцінка за це завдання – 4 бали. При виконанні шостого завдання діти, почувши коротку вербальну інструкцію, після деякої паузи почали добирати до кількості машинок відповідну цифру. Виконання шостого завдання оцінено в 4 бали.

При сумуванні балів за результатами виконання кожного завдання третього блоку діти отримали 24 бали.

Виконання завдань четвертого блоку, змістовий матеріал яких передбачав вивчення символічно-просторових знаків та символів, полягало у впізнанні загального в об'єкті. Під час впізнавання піктограм діти певний час розглядали зображення, беручи їх в руку. Повну вербальну інструкцію не розуміли. Впізнавали та називали зображення лише після прослуховування короткої інструкції. Називали відповідно до своєї обізнаності. Виконання першого завдання було оцінено у 4 бали. При виконанні другого завдання цього блоку

типові представники підгрупи 1А впізнавали й називала зображення після допомоги через коротку інструкцію. Оцінка – 4 бали. Під час виконання третього завдання діти не склали схему із запропонованих піктограм та символів – ні за допомогою повної, ні з використанням короткої інструкції, а лише правильно показали схему. Тому виконання цього завдання було оцінено у 3 бали.

Загальна оцінка за виконання четвертого блоку завдань становила 11 балів.

У дітей підгрупи 1А підсумкова оцінка в балах по кожному з параметрів 4-ох блоків завдань, які вивчалися, відображена на рис. 2.3.1.

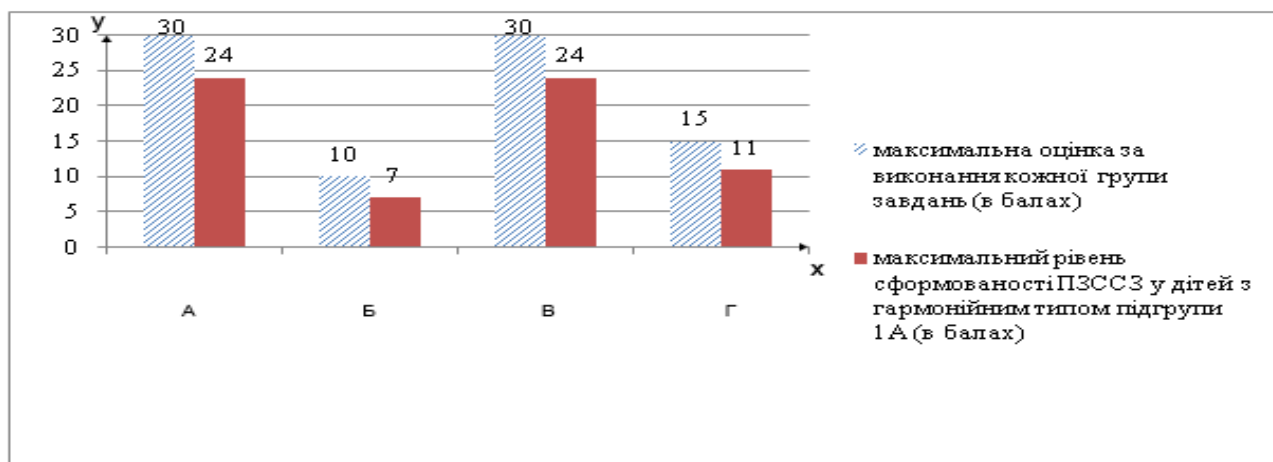


Рис. 2.3.1. Характеристика стану засвоєння ПЗССЗ дітьми з ПТРВ гармонійного типу підгрупи 1А: *x* – види ПЗССЗ: А – оптико-предметний, Б – предметно-просторовий, В – знаково-просторовий, Г – символічно-просторовий; *y* – кількісна оцінка в балах.

Було виявлено, що середня оцінка стану засвоєння оптико-предметних знаків та символів дітьми з ПТРВ гармонійного типу підгрупи 1А становила 4 бали, а сума за виконання всіх завдань склала 24 бали з максимальною оцінкою 30. Середня оцінка засвоєння предметно-просторових знаків та символів становила 4 бали, сума за виконання завдань другого блоку склала 7 балів з максимальним 10. Середня оцінка засвоєння знаково-просторових – склала 4 бали, за виконання всіх завдань – склала 24 бали з максимальною оцінкою 30. Середня оцінка засвоєння символічно-просторових знаків та символів становила 4 бали, сума за 4-ий блок завдань – 11 балів з максимальною оцінкою 15.

На достатньому рівні засвоїли оптико-предметні (24 бали) та знаково-просторові (24 бали) знаки та символи, на середньому рівні – предметно-просторові (7 балів) та символічно-просторові (11 балів). Підсумкова середня оцінка становила 66 балів. Оцінка в балах в межах всіх параметрів ПЗССЗ

дорівнювала 4 балам.

Характеризуючи засвоєння ПЗССЗ у дітей підгрупи 1А, треба вказати на рівномірний середній рівень їх засвоєння. Вони розуміли зміст інструкції з однієї частини, не могли утримувати в пам'яті вербальну інструкцію із 2-ох частин. Правильно впізнавали та називали різні знаки та символи. Виконували завдання з незначною допомогою (вказівний жест педагога), не завжди точно відтворювали спосіб дії, діяли за зразком. Активно долучалися до спільної діяльності з педагогом. У них були наявні адекватні маніпуляції із оптико-просторовими знаками та символами. Активне фразове мовлення характеризувалося аграматизмами, в словнику переважали підмети та присудки, використовували речення з 2-3-х слів. Діти проявляли зацікавленість результатами своєї діяльності. Працездатність була достатня.

До підгрупи 1Б увійшли 19,27 % дітей з дуже низьким рівнем засвоєння ПЗССЗ. Наведемо приклад виконання завдань програми за традиційною методикою навчання типовими представниками підгрупи 1Б. Цікавості до дій педагога діти не проявляли, були безініціативними у спілкуванні з незнайомим педагогом. Завдання на впізнавання та називання оптико-просторових знаків і символів самостійно не виконували. Під час самостійної роботи діяли з предметами хаотично та неадекватно. Розуміння мовленнєвого звернення було обмеженим. Повну словесну інструкцію не розуміли. Під час спільної діяльності увагу зосереджували на нетривалі проміжки часу. Потребували зміни видів діяльності після виконання кожного із завдань.

При виконанні першого завдання після повної вербальної інструкції та демонстрації п'яти фотографій учнів класу діти їх детально розглядали та обмацали, часто підносили до очей. Виконувати завдання, а саме співвідносити з аналогічними зображеннями, змогли після наданої допомоги у вигляді зменшення кількості фотографій. За виконання першого завдання отримали оцінку 1 бал.

Після повної вербальної інструкції до другого завдання, в якому пропонувалося впізнати та назвати предметні малюнки (стіл, стілець, шафа, книга, ручка), діти уважно їх розглядали, проте не називали їх. Тоді їм надавалася допомога у вигляді короткої інструкції ("Що це?") та вказівки жестом на

конкретний предметний малюнок. Вони і в такому разі завдання не виконували. Тоді їм пропонувалася допомога з такою інструкцією: “Покажи, де?” – не могли виконати завдання, продовжуючи розглядати зображення. Далі їм запропонували знайти такий самий малюнок. Вони переглядали хаотично всі малюнки, але й це завдання не виконували. Зробити його зуміли лише після того, як було надано допомогу шляхом зменшення кількості зображень до двох. Як результат за виконання другого завдання отримали оцінку 1 бал.

Під час виконання третього завдання зіставляють контурні малюнки з предметними, скориставшись допомогою у вигляді зменшення кількості картинок (до двох). Оцінка – 1 бал. Під час виконання четвертого завдання співставляють частини тіла з його цілісним контурним зображенням з використанням допомоги шляхом зменшення кількості картинок та зосередження уваги на конкретній частині тіла. Виконання четвертого завдання було оцінене в 1 бал. П’яте завдання – вивчення впізнавання та називання предметних малюнків з опорних крапок: “будинок”, “дерево”, “кораблик”, “східці”, “квітка” та контурних зображень цих самих малюнків. Діти довго розглядали картинки, а співвіднести змогли лише через надання допомоги шляхом зменшення їх кількості до двох і зосередження уваги на конкретному малюнку. Це завдання було оцінене в 1 бал. Шосте завдання (впізнавання та називання предметних малюнків, різних за величиною) діти виконували лише з допомогою, наданою у вигляді зменшення їхньої кількості до двох і зосередження уваги на конкретному малюнку. Оцінка за це завдання – 1 бал.

Загальна оцінка за виконання першого блоку завдань – 6 балів.

Під час виконання завдань другого блоку (впізнавання та називання предметно-просторових знаково-символічних засобів) у дітей помітно зменшилася зацікавленість до роботи з ними.

При дослідженні впізнавання та називання предметно-просторових знаково-символічних засобів у них спостерігалися: обмеженість сприймання сюжетних малюнків та складність із-за збільшення кількості об’єктів на одній картинці. Вони знаходили потрібні предметні малюнки та накладали їх на такі ж зображення в сюжетному малюнку. Під час виконання першого завдання третього

блоку, у якому використано сюжетні малюнки (ілюстрації до казки “Колобок” та предметні малюнки (Колобок, лисичка, дерево (ялинка), квітка (ромашка), діти співставляли предметні зображення Колобка із такими ж зображеннями на сюжетному малюнку при наданні допомоги шляхом зменшення кількості зображень до двох. Виконання першого завдання третього блоку оцінене в 1 бал.

Під час роботи над другим завданням цього блоку вони не впізнавали графічного зображення речення і не змогли підібрати до сюжетного малюнка. Отримали оцінку 0 балів.

Загальна оцінка за виконання другого блоку завдань – 1 бал.

Під час роботи над завданням з розташування діти розглядали аркуш паперу, брали його в руки. Виконати завдання, а саме розмістити його за аналогією, зуміли лише після допомоги у вигляді зменшення кількості позицій розташування до двох (зверху, знизу). За виконання першого завдання виставлена оцінка 1 бал.

Завдання на впізнавання та називання геометричних фігур діти виконували після надання допомоги через зменшення кількості зображень до двох. Результати виконання – оцінка 1 бал. Під час демонстрації цифр вони зуміли знайти потрібні за умови зменшення їхньої кількості до двох (1, 2). Оцінка за виконання третього завдання – 1 бал. Під час виконання четвертого завдання (впізнавання та називання букв) правильно співвідносили букви з аналогічними шляхом зменшення їхньої кількості до двох (а, у). Виставлена оцінка – 1 бал. П’яте завдання (підібрати графічне зображення слова до відповідного предметного малюнку) діти не виконали. Оцінка – 0 балів. В процесі виконання шостого завдання підібрали відповідну цифру до певної кількості машин з використанням допомоги через зменшення їх кількості до двох. За виконання шостого завдання отримали 1 бал.

Загальна оцінка за виконання третього блоку завдань – 5 балів.

Виконання завдань четвертого блоку, змістовий матеріал яких передбачав використання символно-просторових знаків і символів, характеризувалося впізнанням загального в об’єкті. При впізнанні піктограм вони певний час розглядали зображення, брали в праву руку та хаотично перекладали їх на столі.

На вербальну повну інструкцію не реагували, співвідносили з аналогічним зображенням лише після зменшення зображень до двох. В результаті отримали оцінку в 1 бал. Друге та третє завдання цього блоку, виконання яких передбачало впізнавання та називання символів та схем, оцінене відповідно по 0 балів.

Оцінка за виконання четвертого блоку завдань становила 1 бал.

Загальна оцінка за результатами виконання всіх завдань – 13 балів.

Підсумкова оцінка за чотирма блоками завдань відображена на рис. 2.3.2.

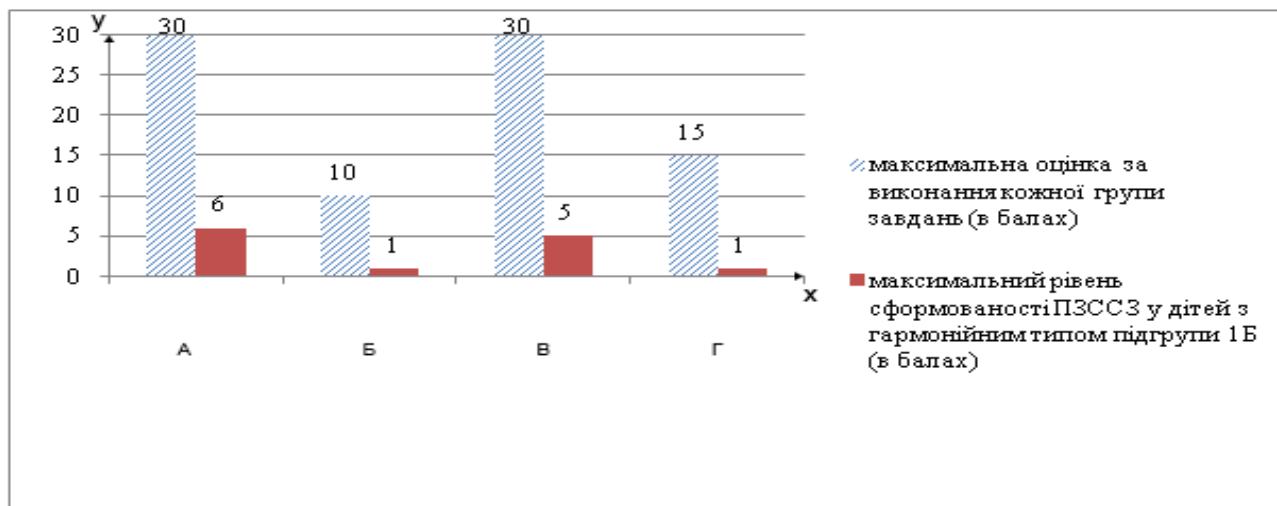


Рис. 2.3.2. Характеристика стану засвоєння ПЗССЗ дітьми з ПТРВ гармонійного типу підгрупи 1Б: x – види ПЗССЗ: А – оптико-предметний, Б – предметно-просторовий, В – знаково-просторовий, Г – символно-просторовий; y – кількісна оцінка в балах.

Аналіз результатів дослідження дав змогу встановити, що в середньому стан засвоєння оптико-предметних ПЗССЗ дітьми з ПТРВ гармонійного типу підгрупи 1Б оцінювався в 1 бал. Сума за виконання всіх завдань цього блоку склала 6 балів при максимальній оцінці 30. Середня оцінка засвоєння предметно-просторової ПЗССЗ склала 1 бал, виконання всіх завдань – 1 бал за максимальної оцінки 10. Засвоєння знаково-просторової ПЗССЗ в середньому була 1 бал, сума за третій блок завдань склала 5 балів за максимальних 30. Середня оцінка засвоєння символно-просторової ПЗССЗ – 1 бал, сума за четвертий блок завдань – 1 бал за максимальної оцінки 15.

Аналіз результатів дослідження свідчить про дуже низький рівень стану засвоєння ПЗССЗ у дітей підгрупи 1Б (підсумкова середня оцінка – 13 балів). Засвоєння оптико-предметних знаків та символів виявилось на дуже низькому рівні (6 балів), на елементарному рівні – предметно-просторові (1 бал), знаково-просторові (1 бал) та символно-просторові (1 бал) знаки та символи.

Оцінка в балах в межах всіх параметрів ПЗССЗ дорівнювала 1 бал.

Середні оцінки в балах в підгрупі 1Б в межах параметру оптико-предметних знаків та символів дорівнювала 1 бал, предметно-просторових – 1 бал, знаково-просторових – 1 бал, символно-просторових – 1 бал.

Характеризуючи засвоєння ПЗССЗ у дітей цієї підгрупи необхідно вказати на стабільний дуже низький їхній рівень за всіма параметрами. Діти не повністю розуміли зміст завдання, недостатньо орієнтувалися в способах діяльності, використовували зорове орієнтування у їх виконанні. Для них важливіше було те, що поряд були дорослі. Вони впізнавали та показували ПЗС лише за допомогою педагога. Варто зазначити, що до кінця обстеження спостерігається загальна втомлюваність дітей цієї підгрупи, вони часто не концентрували увагу на завданнях, губили об'єкт сприймання. Допомогу вони сприймали шляхом зменшення кількості запропонованих оптико-просторових знаків і символів до 2-ох. При цьому не утримували в пам'яті вербальну інструкцію, яка містила 2 частини. Спостерігалися неадекватні маніпуляції із оптико-просторовими ЗСЗ. Звернене до них мовлення розуміли вибірково, в активному мовленні наявні лише окремі звуки. Ці діти не проявляли зацікавленості до результатів своєї діяльності. Їх цікавили лише яскраві кольорові зображення. Реакція на схвалення їхньої діяльності була адекватна.

Таким чином, в результаті аналізу результатів дослідження виявлено різні особливості та рівні засвоєння ПЗССЗ дітьми з ПТРВ в межах гармонійного типу.

До *дисгармонійного оптико-предметного типу* засвоєння ПЗССЗ були віднесені діти з різним рівнем засвоєння ПЗССЗ і внаслідок цього розподілені за 3-ма підгрупами – 2А, 2Б, 2В. Вони становили 46 % від загальної популяції обстежених дітей з ПТРВ.

До підгрупи 2А ввійшли 14,18 % дітей. Наведемо приклад виконання завдань методики типовими представниками підгрупи 2А.

Контакт з педагогом встановлювали одразу, в спілкуванні проявляли ініціативу. Після вербальної інструкції та демонстрації п'яти фотографій учнів класу звертали увагу на фото, брали у праву руку та демонстрували першу фотографію з ряду педагогу, не називаючи імені. Після невеликої паузи їм

пропонували коротку інструкцію (“Хто це?”) показували вказівним жестом на першу фотографію. Діти правильно називали ім’я дитини. Завдання оцінене в 4 бали.

Після отриманої повної вербальної інструкції до виконання другого завдання, де пропонувалося назвати розкладені перед ним предмети, діти спостерігали за діями педагога, однак самостійно аналогічні дії не виконували. Тоді давали коротку інструкцію (“Що це?”) з вказівкою на конкретний предметний малюнок. Після цього вони з підвищенням голосу правильно називали всі зображені предмети. Оцінка – 4 бали. Під час виконання третього завдання діти впізнавали та називали контурні предметні малюнки, скориставшись допомогою у вигляді короткої інструкції. За виконання третього завдання – 4 бали. Виконуючи четверте завдання (впізнавати та називати частини тіла на контурному зображенні людини та контурні зображення, взяті з основного малюнка: очі, ніс, рот, вуха, руки, ноги), діти називали руки та ноги. Його виконання оцінене в 4 бали.

У п’ятому завданні діти не називали зображення, а лише показували контурний малюнок. За результатом його виконання була виставлена оцінка у 3 бали. Шосте завдання: діти не називали зображення навіть після наданої допомоги, а правильно показували малюнок, про який запитували. Виконання цього завдання було оцінене в 3 бали.

Загальна оцінка за виконання першого блоку завдань – 21 бал.

Під час виконання першого завдання другого блоку діти впізнавали та називали головного героя казки. За його виконання виставлена оцінка в 5 балів.

Виконуючи друге завдання цього блоку вони спершу перекладали в хаотичному порядку картинки та речення, нерозуміючи перші дві інструкції та виконували дії за зразком до попереднього завдання (предметні малюнки підбирали до сюжетного). Далі підбирали речення з 3-х слів до сюжетного малюнка. Виконання цього завдання оцінене в 2 бали.

Загальна оцінка за виконання другого блоку завдань становила 7 балів.

У процесі виконання завдань третього блоку у поведінці дітей була помітна втрата інтересу. Роботу було продовжено після переключення уваги на інші

предмети. Працюючи над першим завданням діти брали листок до рук і хаотично повертали його в різні сторони. Їм надавалася допомога у формі короткої інструкції. Місце розташування аркуша вони не називали, лише здатні були покласти так само, як називав педагог. Виконання цього завдання оцінене в 2 бали.

Геометричні фігури діти показували. Його виконання було оцінене в 3 бали. Третє завдання. Вони правильно показували цифри після допомоги у вигляді короткої інструкції. Оцінка за його виконання – 3 бали. Під час виконання четвертого завдання діти підбирали аналогічні букви після допомоги педагога. Оцінка – 4 бали. У п'ятому завданні діти активно перекладали предметні малюнки на столі, повну вербальну інструкцію не розуміли, навіть після короткої інструкції не підбирали всі малюнки до їхніх назв. Лише після четвертої інструкції (“Знайди такий самий”) вони підбирали зображення за аналогією. За виконання цього завдання отримали оцінку 2 бали. У процесі виконання шостого завдання вони хаотично перекладати картинки із зображеннями машинок. Завдання не виконали. Оцінка – 0 балів.

Загальна оцінка за виконання третього блоку завдань становила 11 балів.

Під час впізнавання піктограм діти упродовж певного часу розглядали зображення, брали їх до рук та піднімали ближче до очей. На вербальну повну інструкцію не реагували, впізнавали та називали зображення лише після короткої інструкції. За виконання другого завдання була виставлена оцінка 4 бали. Після розгляду запропонованих символів зуміли підібрати їх за аналогією. Його виконання оцінене в 2 бали. Завдання на впізнавання та називання схеми діти цієї підгрупи не виконали – 0 балів.

Загальна оцінка за виконання четвертого блоку завдань становила 6 балів.

Отже, у результаті підсумкового аналізу виконання всіх запропонованих завдань дітьми з ПТРВ підгрупи 2А було визначено середні оцінки та ряд особливостей. Так, на початку обстеження була помітна цікавість до завдань, але до кінця обстеження простежувалася загальна втомлюваність та зменшення зацікавленості до їх правильного виконання. Діти цієї підгрупи правильно впізнавали та називали знаки та символи, проявляли цікавість до яскравих

кольорових зображень ПЗС. У процесі виконання завдань діяли способом зорового співвіднесення, але за великої кількості елементів губилися, одразу переходили до хаотичних дій. Під час роботи часто відволікалися від завдань, в активному мовленні вживали речення з 2-3-х слів.

Загальна оцінка за результатами виконання всіх завдань – 45 балів.

Підсумкова оцінка за чотирма блоками завдань схематично відображена на рис. 2.3.3.

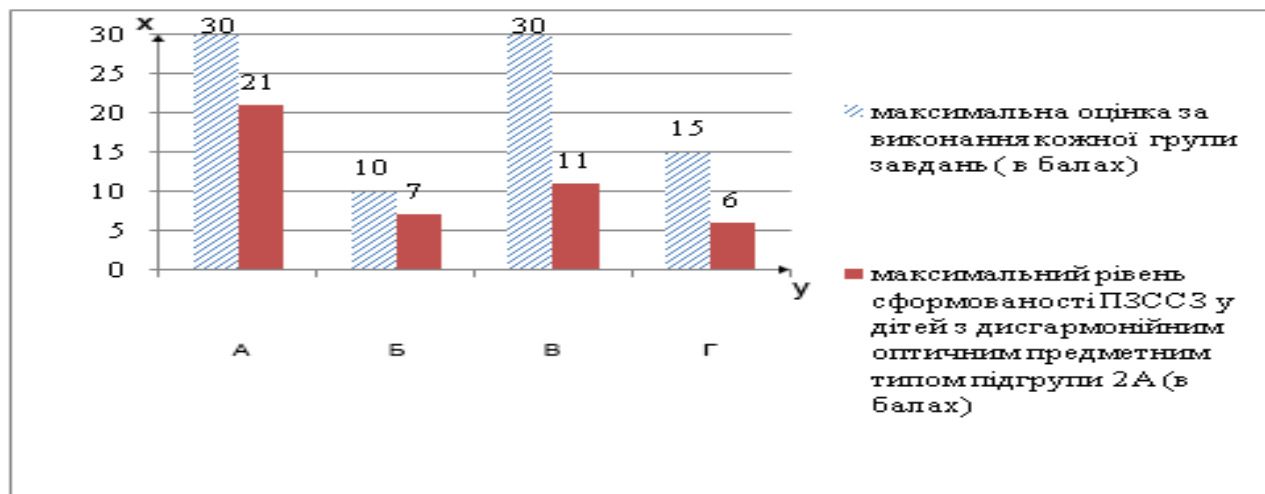


Рис. 2.3.3. Характеристика стану засвоєння ПЗССЗ дітьми з ПТРВ дисгармонійного оптичного предметного типу підгрупи 2А: x – види ПЗССЗ: А – оптико-предметний, Б – предметно-просторовий, В – знаково-просторовий, Г – символічно-просторовий; y – кількісна оцінка в балах.

Було виявлено, що середня оцінка стану засвоєння оптико-предметних знаків та символів дітьми з ПТРВ дисгармонійним оптично-предметним типом порушення підгрупи 2А була 4 бали. Сума за виконання всіх завдань становила 21 бал за максимальної оцінки 30. Середня оцінка засвоєння предметно-просторових знаків і символів склала 4 бали, за виконання всіх завдань – 7 балів за максимальної оцінки 10. Середня оцінка засвоєння знаково-просторових знаків та символів – 4 бали, сума за третій блок завдань становила 11 балів за максимальної 30. Середня оцінка засвоєння символічно-просторових знаково-символічних засобів – 4 бали, сума за четвертий блок завдань склала 6 балів за максимальної оцінки 15.

Аналіз результатів дослідження свідчить про середній рівень стану засвоєння ПЗССЗ у дітей підгрупи 2А (підсумкова середня оцінка склала 45 балів). Засвоєння оптико-предметних знаків та символів виявилось на середньому

рівні (21 бал), на цьому ж рівні – предметно-просторові (7 балів), на дуже низькому рівні – знаково-просторові (11 балів) та символно-просторові (6 балів).

Оцінки виконання першого та другого блоку завдань коливалися в межах від 3 до 4 балів, третього блоку – в межах від 2 до 3 балів та четвертого блоку – в межах від 1 до 3 балів. Середні оцінки в підгрупі 2А параметру оптико-предметних знаків і символів коливалася в межах від 19 до 24 балів, параметру предметно-просторових – в межах від 7 до 8 балів, знаково-просторових – в межах від 6 до 11 балів, символно-просторових – в межах від 4 до 6 балів.

Характеризуючи особливості засвоєння ПЗССЗ у дітей підгрупи 2А, треба зазначити, що під час виконання завдань першого блоку вони правильно впізнавали та називали оптико-предметні знаки та символи, успішно використовуючи допомогу дорослого у вигляді короткої вербальної інструкції. Водночас, діти не утримували в пам'яті вербальну інструкцію із кількох частин. За відсутності тривалої зосередженої уваги на конкретному малюнку у них спостерігалась достатня працездатність, але предметні малюнки з опорних крапок та предметні зображення різного розміру не називали, а підбирали аналогічні. У другому блоці завдань відчували складнощі з називанням місця розташування аркуша паперу на столі. Ці діти зуміли лише показати, впізнавали та називали букви та цифри після допомоги у вигляді короткої інструкції. Найбільш складними для них виявилися завдання із сюжетними малюнками. У них спостерігалися обмеженість сприймання та складнощі через збільшення кількості об'єктів на одній картинці. Виконання завдань четвертого блоку, змістовий матеріал яких передбачав зображення символно-просторового типу, характеризувалося впізнанням загального в об'єкті. Вихованці цієї групи активно включаються в спільну гру з дорослим. Наявні адекватні маніпуляції із оптико-просторовими ЗСЗ. Вони розуміють мовленнєве звернення, у них наявне активне фразове мовлення з аграматизмами, в словнику переважають підмети та присудки. Проявляють інтерес до результатів своєї діяльності. Достатня працездатність.

Підгрупа 2Б склала 20,35 % дітей від загальної кількості обстежених. Наведемо типовий приклад виконання завдань представниками підгрупи 2Б.

Контакт з педагогом встановлювали не одразу, у спілкуванні були мало ініціативні. Після вербальної інструкції та демонстрації п'яти фотографій учнів класу діти звертали увагу на фото, взяли до правої руки, піднімали першу фотографію з ряду, показуючи педагогу, при цьому не називаючи того, хто на ньому зображений. Після невеликої паузи їм пропонували коротку інструкцію (хто це?) і вказували на першу фотографію. Після цього діти називали правильно ім'я дитини. За виконання завдання виставлена оцінка 4 бали.

Після отриманої повної вербальної інструкції для виконання наступного завдання, діти спостерігали за діями педагога, завдання – не виконували. Після допомоги та вказівки на конкретний предметний малюнок вони голосно називали правильно всі зображені предмети. Оцінка за виконання другого завдання – 4 бали. Під час виконання третього завдання діти впізнавали та називали контурні предметні малюнки після допомоги у вигляді короткої інструкції. Його виконання оцінене в 4 бали. Під час виконання четвертого завдання діти показували на руки та ноги. Виконання цього завдання оцінене в 3 бали. Під час виконання п'ятого завдання діти не називали зображень, а показували контурний малюнок. Це завдання оцінене в 3 бали. Шосте завдання діти довго розглядали – показували малюнок лише з допомогою педагога після третьої інструкції. За його виконання виставлена оцінка 3 бали.

Загальна оцінка за виконання першого блоку завдань – 21 бал.

У процесі виконання першого завдання другого блоку, в якому використано сюжетні малюнки, діти впізнавали та показували головного героя казки (Колобка) тільки після третьої інструкції. Виконання цього завдання оцінене у 3 бали. Під час виконання другого завдання третього блоку, коли їм пропонувалося кілька сюжетних малюнків – діти губилися. Це завдання не виконали та отримали 0 балів.

Загальна оцінка за виконання другого блоку завдань становила 3 бали.

Під час роботи над завданнями третього блоку, які були спрямовані на вивчення впізнавання та називання просторових знаково-символічних засобів у поведінці дітей було помітна втрата інтересу до їх виконання. Роботу було продовжено після переключення уваги на інші предмети. Працюючи над

завданням цього блоку діти просто брали аркуш і передавали його педагогу. Перші три інструкції вони не розуміли і лише після четвертої “Розташуй так само, як я” хлопчик поклав аркуш паперу в тому ж положенні, що й дорослий. Як результат за виконання першого завдання другого блоку виставлена оцінка 2 бали.

Завдання на вивчення впізнавання та називання геометричних фігур діти виконали з допомогою лише після третьої інструкції. Вони впізнали геометричну фігуру за називанням педагога та показували її. Оцінка за його виконання – 3 бали. Третє й четверте завдання діти не виконали – не впізнавали й не називали цифри та букви, як результат отримали по 0 балів. Під час виконання п’ятого завдання діти у ньому не зорієнтувалися: брали по черзі різні картинки й перекладали з місця на інше місце в рядку. Робота над цим завданням також оцінена в 0 балів. Шосте завдання вони виконували таким чином, як попереднє. В результаті за виконання шостого завдання була виставлена оцінка 0 балів.

Загальна оцінка за виконання третього блоку завдань становила 5 балів.

Під час упізнавання піктограм діти упродовж певного часу розглядали зображення, брали їх у руки та піднімали до очей, похитувалися вперед-назад всім тулубом. На вербальну повну інструкцію не реагували, впізнавали та називали зображення лише після короткої інструкції. За виконання другого завдання виставлена оцінка 4 бали. У процесі розгляду запропонованих символів зуміли підібрати їх за аналогією. Оцінка за його виконання – 2 бали. Завдання на вивчення впізнавання та називання схеми діти не виконали й отримали оцінку 0 балів.

Загальна оцінка за виконання четвертого блоку завдань становила 6 балів.

Отже, після підсумкового аналізу виконання всіх запропонованих завдань дітьми з ПТРВ підгрупи 2Б були визначені середні оцінки та ряд особливостей у засвоєнні ПЗССЗ. Характеризуючи виконання завдань цієї підгрупи, треба зазначити, що упродовж всього обстеження інтерес до завдання у них був на однаково низькому рівні. Вони впізнавали та називали знаки та символи у міру користування ними. Водночас, час від часу повторювали назви зображень за дорослим і практично всі завдання виконували з допомогою дорослого. Загальна

оцінка за результатами виконання всіх завдань становила 35 балів. Підсумкова оцінка за чотирма блоками завдань (див. рис. 2.3.4.).

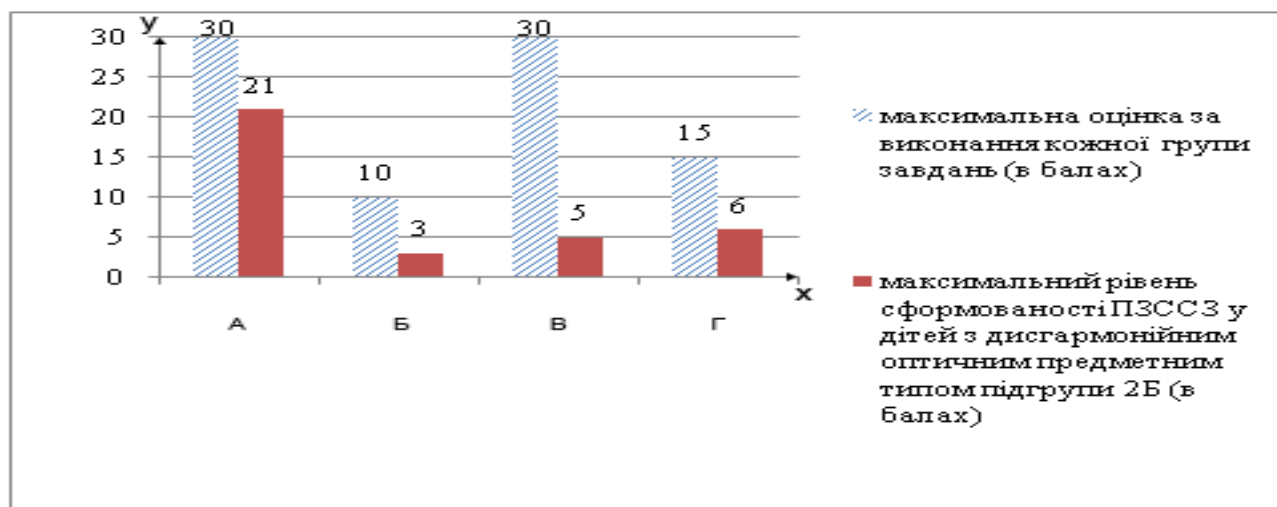


Рис. 2.3.4. Характеристика стану засвоєння ПЗССЗ дітьми з ПТРВ дисгармонійного оптичного предметного типу підгрупи 2Б: *x* – види ПЗССЗ: А – оптико-предметний, Б – предметно-просторовий, В – знаково-просторовий, Г – символічно-просторовий; *y* – кількісна оцінка в балах.

Було виявлено, що середня оцінка стану засвоєння оптико-предметної ПЗССЗ дітьми з ПТРВ дисгармонійного оптико-предметного типу підгрупи 2Б була 4 бали, сума за виконання всіх завдань становила 21 бал за максимальної оцінки 30. Водночас, середня оцінка стану засвоєння предметно-просторових знаків та символів склала 3 бали, за виконання всіх завдань – 3 бали за максимальної оцінки 10. Середня оцінка засвоєння знаково-просторових знаків та символів була 2 бали, сума за третій блок завдань склала 5 балів за максимальних 30. Середня оцінка засвоєння символічно-просторових знаково-символічних засобів була 2 бали, сума за четвертий блок завдань склала 6 балів за максимальної оцінки 15.

Характеризуючи засвоєння ПЗССЗ у дітей цієї підгрупи, треба вказати, що вони під час виконання завдань першого блоку правильно впізнавали та називали оптико-предметні ЗСЗ, успішно використовуючи допомогу дорослого у вигляді короткої вербальної інструкції та зосереджуючи свою увагу на конкретному малюнку. Водночас, у них спостерігалась достатня працездатність. В той же час предметні малюнки з опорних крапок та предметні зображення різного розміру – не називали, а підбирали аналогічні. У другому блоці завдань мали найбільше проблем з розташуванням аркуша паперу, який клали на столі лише за зразком

дорослого. Геометричні фігури впізнали та показали за допомогою вербальної інструкції педагога, не впізнали букви й цифри навіть із допомогою. Складнощі викликали завдання із сюжетними малюнками. У дітей спостерігалися обмеженість сприймання сюжетних малюнків та складність через збільшення кількості об'єктів на одній картинці. Графічне зображення фраз, речень та схем не розуміли. Виконання завдань четвертого блоку, змістовий матеріал яких передбачав символно-просторові знаково-символічні засоби, характеризувалося впізнанням загального в об'єкті. Активне мовлення формується. Працездатність знижена, інтерес до виконання завдань низький.

Аналіз результатів нашого дослідження свідчить, що рівень стану засвоєння ПЗССЗ у дітей з ПТРВ підгрупи 2Б був низький, підсумкова середня оцінка становила 35 балів. Засвоєння оптико-предметних знаково-символічних систем виявилось на середньому рівні (21 бал), на дуже низькому рівні – предметно-просторові (3 бали), на елементарному рівні – знаково-просторові (5 балів) та на дуже низькому рівні – символно-просторові (6 балів) знаки та символи.

Оцінка параметрів оптико-предметних знаково-символічних систем коливалася в межах від 2-х до 4-х балів, предметно-просторових – в межах від 1 до 2-х балів, знаково-просторових – дорівнювала 3-м балам, символно-просторових – в межах від 1 до 3 балів. Середні оцінки в підгрупі 2Б при дослідженні параметрів оптико-предметних знаково-символічних систем коливалися в межах від 19 до 21 бала, параметра предметно-просторових – в межах від 1 до 5 балів, знаково-просторових – у межах від 2 до 3 балів, символно-просторових – в межах від 1 до 3-х балів.

Остання підгрупа (2В) дисгармонійного оптико-предметного типу склала 11,08 % дітей. Наведемо типовий приклад виконання завдань дітьми підгрупи 2В. На контакт з педагогом йшли не одразу, не проявляли зацікавленості. Були не ініціативні в спілкуванні з новою особою, помітна відсутність орієнтації в умовах завдання. Діти не розуміли вербальної інструкції до першого завдання та демонстрації фотографій учнів класу. Лише після наданої допомоги шляхом називання імені дитини з найближчого оточення вони, похитуючись то вперед, то назад, постійно посміхалися, показували пальцем фотографію тієї людини, яку

називали. За виконання першого завдання виставлена оцінка 3 бали.

Після отриманої повної вербальної інструкції до наступного завдання, в якому пропонувалося впізнати та назвати розкладені перед ним предметні малюнки, діти досить уважно спостерігали за діями педагога, але не виконували завдання. Їм була надана допомога шляхом короткої інструкції (“що це?”) та вказівки на конкретний предметний малюнок. Після цього вони, пригинаючи голову, лише заглядав в очі дорослого і похитувався на стільці. Використання наступної інструкції з вказівкою “покажи, де стіл?” сприяло знаходження потрібного малюнку лише після кількаразового перегляду всіх малюнків. Друге завдання було оцінене в 3 бали.

Коли виклали предметні малюнки із зображеннями овочів та фруктів діти помітно оживились. Вербальну повну інструкцію не розуміли, орієнтувалися лише тоді, коли педагог називав зображення й просив їх показати. Після цього одразу починали брати до рук й піднімати по черзі картинки до обличчя. Оцінка за їх виконання – 3 бали. Наступні знаково-символічні засоби, які використовувалися у подальших завданнях, діти лише уважно розглядали, не розуміючи інструкції до них. Виконання завдань було оцінене в 0 балів.

Загальна оцінка за виконання першого блоку завдань становила 9 балів.

Під час виконання завдань другого блоку, які були спрямовані на впізнавання та називання предметно-просторових знаково-символічних засобів, діти намагалися доторкнутися до намальованих зображень, не розуміючи інструкцію, перекладали їх з місця на місце. Водночас, зовсім не переймалися їх відповідністю один до одного, проявляючи задоволення від своїх практичних дій. Виконання завдань було оцінене в 0 балів.

Загальна оцінка за виконання другого блоку завдань становила 0 балів.

Завдання третього блоку, в якому використано сюжетні малюнки (ілюстрації до казки “Колобок” та предметні малюнки: Колобок, лисичка, дерево (ялинка), квітка (ромашка)), діти виконали після четвертої інструкції. Колобка вони знайшли спочатку приміряючи його до кожного з предметних малюнків, а потім правильно підібрали до сюжетного малюнка. Виконання першого завдання оцінено в 1 бал. Наступне завдання, яке передбачало впізнавання та називання

графічних зображень слів та речень, діти не виконали. Оцінка – 0 балів.

Загальна оцінка за виконання третього блоку завдань становила 1 бал.

Упродовж виконання завдання четвертого блоку з вивчення впізнавання та називання піктограм, символів та схем, діти по черзі брали запропоновані зображення й перекладали їх в ряд з права наліво. На зауваження не зважали, продовжуючи так само викладати ЗСЗ. Зупинялися у своїй діяльності лише тоді, коли закінчили перекладати всі малюнки, чекаючи на схвалення від педагога. Виконання завдань було оцінене в 0 балів.

Загальна оцінка за виконання четвертого блоку завдань становила 0 балів.

Таким чином, підсумковий аналіз особливостей виконання всіх запропонованих завдань дітьми з ПТРВ підгрупи 2В дав змогу визначити середні оцінки та ряд особливостей. Так, під час виконання завдань діти промовляли полегшені слова та постійно відволікалися (на сторонні звуки (з іншої кімнати), на рухи рук педагога та на іграшки за іншим столом). Увагу зосереджували на короткі проміжки часу та потребували зміни виду діяльності після виконання кожного із завдань. Помилки не оцінювали та жодними способами орієнтування не користувалися. Загальна оцінка за результатами виконання всіх завдань становила 10 балів. Підсумкова оцінка за чотирма блоками завдань (рис. 2.3.5.).

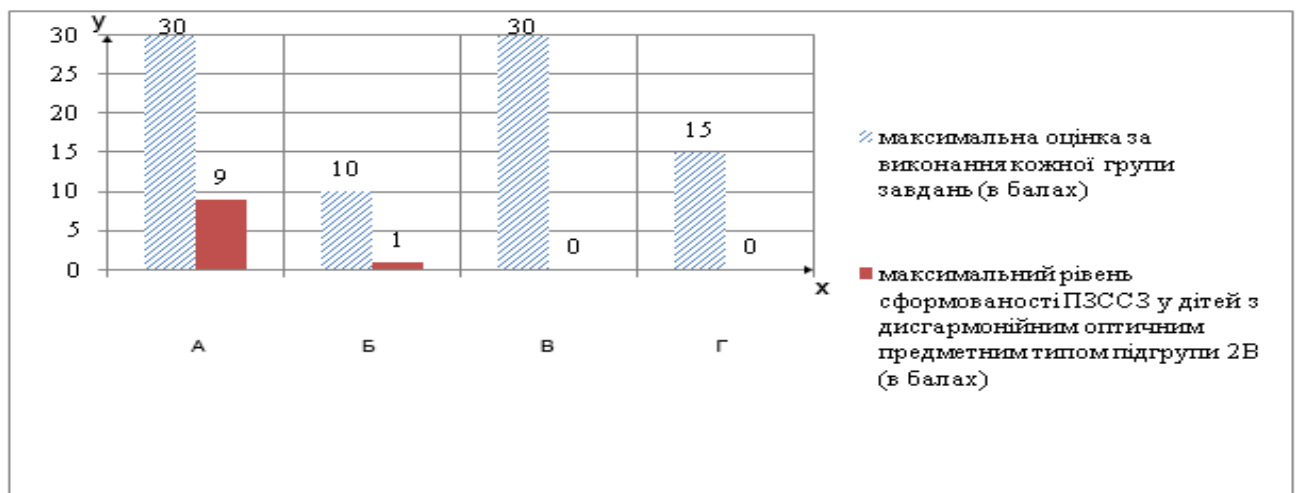


Рис. 2.3.5. Характеристика стану засвоєння ПЗССЗ дітьми з ПТРВ дисгармонійного оптичного предметного типу підгрупи 2В: x – види ПЗССЗ: А – оптико-предметний, Б – предметно-просторовий, В – знаково-просторовий, Г – символічно-просторовий; y – кількісна оцінка в балах.

Було виявлено, що середня оцінка стану засвоєння оптико-предметних ЗСЗ дітьми з ПТРВ гармонійного типу підгрупи 2В була 3 бали, сума за виконання

всіх завдань становила 9 балів за максимальної оцінки 30. Середня оцінка засвоєння предметно-просторової ПЗССЗ – 1 бал, за виконання всіх завдань – 1 бал за максимальної оцінки 10. Середня оцінка засвоєння знаково-просторової ПЗССЗ була 0 балів, сума за третій блок завдань становила 0 бал за максимальної 30. Середня оцінка засвоєння символно-просторової ПЗССЗ була 0 балів, сума за четвертий блок завдань становила 0 балів за максимальної оцінки 15.

Характеризуючи засвоєння ПЗСС у дітей підгрупи 2В, треба зазначити, що під час виконання завдань першого блоку вони впізнавали добре знайомі оптико-предметні знаково-символічні засоби (фотографії знайомих дітей, предмети, які є в найближчому оточенні та предметні малюнки з зображенням продуктів із щоденного вжитку). Успішно використовували допомогу педагога у вигляді третьої інструкції з називанням зображення та зосереджували увагу на конкретному малюнку. У процесі роботи спостерігається низька працездатність, з усіма іншими знаково-символічними засобами діти маніпулювали. Завдання з використанням предметно-просторових ЗСЗ викликали у дітей найбільших проблем: аркуш паперу рухали по столі хаотично, не реагуючи на допомогу дорослого. Складнощі викликали завдання із сюжетними малюнками – у дітей спостерігалися обмеженість їхнього сприймання та складність через збільшення кількості об'єктів на одній картинці. Вони не сприймають сюжету картинки, в лише виділяють окремі об'єкти, розглядаючи її, перестрибують з одного кінця картини на інший, що свідчить про фрагментарність їхнього сприймання. Діти не вміють керуватися поставленими завданнями, легко відволікаються від них і гублять при цьому об'єкт сприймання. Працювати за несприятливих умов не вміють. Кожний додатковий подразник відвертає їхню увагу від об'єкта сприймання. Графічне зображення фраз, речень та схем не розуміли. Виконання завдань четвертого блоку, змістовий матеріал яких передбачав символно-просторові знаково-символічні засоби, характеризувалося повним не розумінням інструкцій та самих зображень. Спостерігалось пасивне мовлення, активне мовлення не сформоване. Працездатність знижена, спонтанна активність була мінімальною, інтерес до виконання завдань стабільно низький.

Аналіз результатів дослідження свідчить про дуже низький рівень стану

засвоєння оптико-просторових знаково-символічних систем у дітей підгрупи 2В. Підсумкова середня оцінка становила 10 балів. Засвоєння оптико-предметних знань виявилось на дуже низькому рівні (9 балів) та на елементарному рівні – предметно-просторові (1 бал). Діти не засвоїли знаково-просторові та символічно-просторові ЗСЗ.

Оцінка параметру оптико-предметних ЗСЗ коливалася в межах від 2 до 4-х балів, предметно-просторових – 1 бал, знаково-просторових та символічно-просторових – 0 балів. Середні оцінки в балах в підгрупі 2В у межах параметру оптико-предметних ЗСЗ коливається в межах від 7 до 9 балів, параметру предметно-просторових – 1 бал (коливалися в межах від 0 до 1 балу), знаково-просторових та символічно-просторових – 0 балів.

Таким чином, аналіз результатів дослідження виявив різні особливості та рівні засвоєння за окремими видами ПЗССЗ дітьми з ПТРВ в межах дисгармонійного оптико-предметного типу.

З дисгармонійним знаково-символьним просторовим типом засвоєння ПЗССЗ визначено дітей з ПТРВ, які склали одну групу – 3А і яких нараховувалося 4,11 % від загальної популяції обстежених. Для прикладу пропонуємо характеристику виконання завдань представниками цієї групи.

Контакт з педагогом встановлювати не хотіли. Коли їм запропонували розглянути фотографії й назвіть, що на них зображено – відверталися, відмахувалися руками. Після спроби надати допомогу й привернути увагу до фотографій у поведінці проявилися афективні спалахи гніву, які провокувалися певними заборонами (переміщатися по кімнаті), перешкодами на шляху виконання їхніх бажань. Діти лише промовляли окремі звуки й склади, у них повністю відсутнє мовлення як засіб спілкування. Вони не називали своє ім'я, але в той же час реагували на нього. Також реагували на прості жестові вказівки. Із завдань першого блоку виконали лише одне: знаходили за аналогією предметний малюнок із зображеннями яблука та груші з допомогою у вигляді зменшення кількості малюнків до 2-х. Виконання завдань було оцінене в 1 бал.

Загальна оцінка за виконання першого блоку завдань становила 1 бал.

При виконанні першого завдання наступного блоку діти розглядали

сюжетний малюнок (ілюстрація до казки “Колобок”), але не впізнавали жодного героя чи предмету з казки. Виконання завдання було оцінене в 0 балів. Наступне завдання даного блоку діти не виконали, результати були оцінені 0 балів.

Загальна оцінка за виконання другого блоку завдань – 0 балів.

У дітей помітні складнощі при впізнаванні предметів. Вони намагалися їх повернути іншим боком. У третьому блоці завдань діти підбирали геометричну фігуру (коло) до такої ж. Виконання завдання було оцінене в 2 бали. Наступні завдання даного блоку діти не виконали, результати – 0 балів.

Загальна оцінка за виконання третього блоку завдань – 1 бал.

Під час виконання першого завдання четвертого блоку, яке спрямоване на вивчення впізнавання та називання піктограм, на повну вербальну інструкцію діти не реагували. Лише тоді, коли назвали зміст зображення, вони дуже швидко відреагували радісними емоціями та швидко показали хлібний магазин. Виконання завдання було оцінене в 3 бали. При демонстрації аналогічних символів діти впізнавали та підбирали аналогічні зображення до них, після наданої допомоги шляхом зменшення кількості зображень до 2-х. Виконання завдання було оцінене в 1 бал. Завдання на вивчення впізнавання та називання схеми діти не виконали. Оцінка третього завдання – 0 балів.

Загальна оцінка за виконання четвертого блоку завдань – 4 бали.

Загальна оцінка за результатами виконання всіх завдань становила 9 балів.

Таким чином, в результаті підсумкового аналізу особливостей виконання всіх запропонованих завдань дітьми з ПТРВ підгрупи 3А були визначені середні оцінки та ряд особливостей у засвоєнні ПЗССЗ. Так, під час обстеження ці діти поводитися агресивно, зминали картинки обома руками, кидали їх в різні боки кімнати. Інтерес до виконання завдань був на однаково низькому рівні, час від часу ехалалічно повторювали назви зображень за дорослим, усі завдання виконували з допомогою дорослого.

Середня оцінка стану засвоєння оптико-предметних ЗСЗ дітьми з ПТРВ гармонійного типу підгрупи 3А була 1 бал, сума за виконання всіх завдань склала 1 бал за максимальної оцінки 30. Середня оцінка засвоєння предметно-просторової ЗСЗ становила 0 балів, за виконання всіх завдань – 0 балів за

максимальної оцінки 10. Середня оцінка засвоєння знаково-просторової ПЗССЗ була 2 бали, сума за третій блок завдань становила 2 бали за максимальної 30. Середня оцінка засвоєння символно-просторової ПЗССЗ була 2 бали, сума за четвертий блок завдань становила 4 бали за максимальної оцінки 15. Підсумкова оцінка за чотирма блоками схематично відображена на рис. 2.3.6.

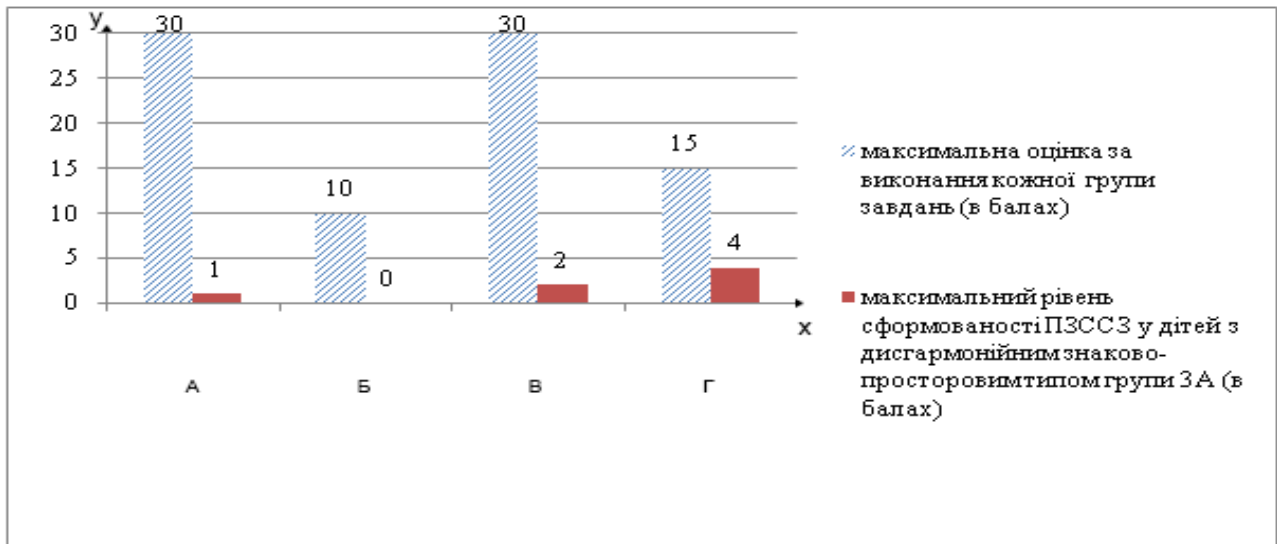


Рис. 2.3.6. Характеристика стану засвоєння ПЗССЗ дітьми з ПТРВ дисгармонійного знаково-просторового типу групи 3А: x – види ПЗССЗ: А – оптико-предметний, Б – предметно-просторовий, В – знаково-просторовий, Г – символно-просторовий; y – кількісна оцінка в балах.

Найбільше складнощів у дітей викликали завдання із називанням та впізнаванням предметно-просторових ЗСЗ та їх співвіднесенням на фоні кращого рівня впізнавання знаково-просторових та символно-просторових ЗСЗ. У дітей цієї групи спостерігалися епізодичні спалахи гніву, увага була нестійкою. Вони не здатні були керуватися поставленими завданнями, легко відволікалися від них, втрачали об'єкт сприймання. Спостерігалось пасивне мовлення, активне мовлення виявилось несформованим. Працездатність знижена, спонтанна активність мінімальна, відсутній інтерес до виконання завдань.

Аналіз результатів дослідження засвідчив дуже низький рівень стану засвоєння оптико-просторових знаків та символів у дітей групи 3А, підсумкова середня оцінка становила 7 балів. Засвоєння оптико-предметної (1 бал), предметно-просторової (0 балів) та знаково-просторової (0 балів) типів ЗСЗ виявилось на елементарному рівні; символно-просторові знаки та символи засвоюються дітьми з ПТРВ на дуже низькому рівні.

Оцінка параметру оптико-предметної знаково-символічної системи знань коливається в межах від 0 до 1 балів, предметно-просторової – 0 балів, знаково-просторової – в межах від 0 до 2 балів, символно-просторової – в межах від 0 до 3 балів. Середні оцінки в групі 3А в межах параметру оптико-предметного виду знаково-символічної системи знань коливалася в межах від 0 до 1 бала, параметру предметно-просторового виду – 0 балів, знаково-просторових – в межах від 0 до 2 балів, символно-просторових – в межах від 0 до 3 балів.

Отже, в результаті аналізу результатів дослідження виявлено низький рівень засвоєння ПЗССЗ дітьми з ПТРВ з дисгармонійним знаково-символьним просторовим типом. Таким чином, за результатами констатувального етапу дослідження було виділено різні особливості та виділено три структурні типи засвоєння ПЗССЗ дітьми з ПТРВ (табл. 2.3.1.).

Таблиця 2.3.1.

**Відсоткове співвідношення дітей з ПТРВ
з різними структурними типами засвоєння ПЗССЗ**

Назва структурного типу	Види ПЗССЗ				Кількість дітей, %
	Оптико-предметний	Предметно - просторовий	Знаково - просторовий	Символьно - просторовий	
Гармонійний	+	+	+	+	33,39 %
Дисгармонійний оптико-предметний	+	+	-	-	45,61 %
Дисгармонійний знаково-символьний просторовий	-	-	+	+	4,11 %
Не засвоїли	-	-	-	-	16,89 %

Найбільшу групу (46 %) склали діти з дисгармонійним оптико-предметним типом засвоєння ПЗССЗ, в них спостерігався кращий рівень засвоєння оптико-предметних та предметно-просторових ЗСЗ та відносно низький рівень засвоєння знаково-просторових та символно-просторових. 33,39 % обстежених становили діти з гармонійним типом, в яких спостерігалось рівномірне засвоєння всіх видів ПЗС. Найменшою була група обстежених дітей (4,11 %) з дисгармонійним просторовим типом. У них помічене краще засвоєння знаково-просторових та символно-просторових ЗСЗ по відношенню до оптико-предметних та предметно-

просторових ЗСЗ.

За результатами аналізу виконання завдань методики дітьми з порушеннями у розумовому розвитку в межах кожної групи виявлено різний рівень засвоєння ПЗССЗ, що дало можливість виділити їх підгрупи.

Отже, загалом за результатами дослідження середній рівень засвоєння ПЗССЗ спостерігався у 16,89 % дітей з гармонійним типом порушення, з низьким рівнем виявлено 34,53 % дітей з дисгармонійним оптико-предметним типом, елементарний рівень спостерігався у дітей всіх 3-х типів порушень, що мали 34,46 % дітей (табл. 2.3.2).

Таблиця 2.3.2.

**Відсоткове співвідношення дітей з ПТРВ
з різними рівнями засвоєння ПЗССЗ**

Назва структурного типу порушення ПЗССЗ	Рівень засвоєння ПЗССЗ	Назва підгрупи	Кількість дітей у %
Гармонійний	середній	1А	14,12 %
	елементарний	1Б	19,27 %
Дисгармонійний оптико-предметний	низький	2А	14,18 %
	низький	2Б	20,35 %
	елементарний	2В	11,08 %
Дисгармонійний знаково-символьний просторовий	елементарний	3А	4,11 %

В результаті підсумкового аналізу виявлено 14,12 % дітей з ПТРВ, серед загальної кількості досліджуваних нами, із середнім рівнем засвоєння ПЗССЗ, 34,53 % дітей – із низьким рівнем, 34,46 % дітей – із елементарним рівнем та 16,89 % дітей не засвоїли ПЗССЗ (табл. 2.3.3.).

Таблиця 2.3.3.

**Відсоткове співвідношення дітей з ПТРВ
з різними рівнями засвоєння ПЗССЗ**

Назва структурного типу засвоєння, %	Рівень засвоєння	Назва підгрупи	Кількісна оцінка в балах	Кількість дітей у %
Гармонійний, 33,39 %	середній	1А	66	14,12 %
	елементарний	1Б	13	19,27 %
Дисгармонійний оптико-предметний, 45,61 %	низький	2А	45	14,18 %
	низький	2Б	35	20,35 %
	елементарний	2В	10	11,08 %
Дисгармонійний знаково-символьний просторовий, 4,11 %	елементарний	3А	9	4,11 %
Не засвоїли	-	-	-	16,89 %

Аналіз рівня засвоєння ПЗССЗ дозволив нам в межах кожної групи виділити підгрупи дітей (рис. 2.3.8).

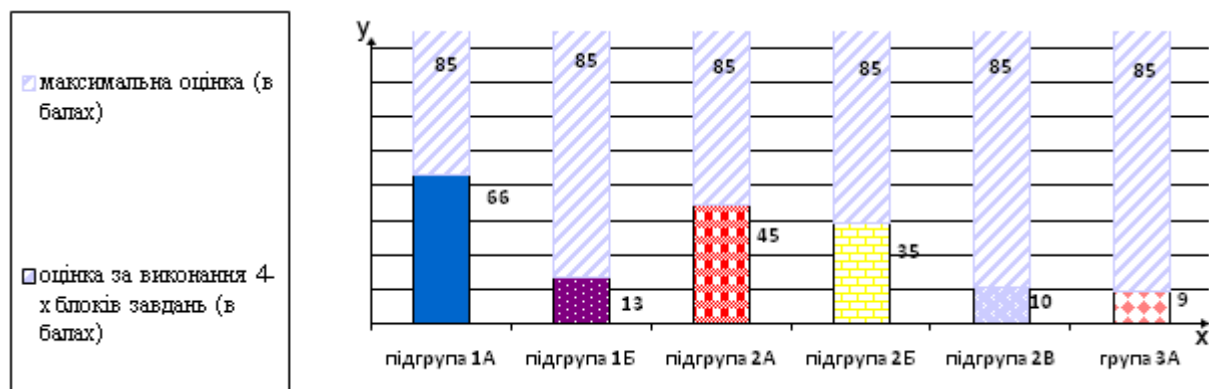


Рис. 2.3.8. Середні оцінки стану засвоєння ПЗССЗ дітьми з ПТРВ в межах підгруп (в балах): x – назви підгруп; y – кількісна оцінка в балах.

У групі дітей з ПТРВ гармонійного типу нами виділено дві підгрупи. До підгрупи 1А дітей, у яких відмічається рівномірний середній рівень засвоєння ПЗССЗ (підсумкова середня оцінка склала 66 балів). До підгрупи 1Б включено дітей з дуже низьким рівнем засвоєння ПЗССЗ (підсумкова середня оцінка склала 13 балів). До дисгармонійного оптико-предметного типу включені три підгрупи. До підгрупи 2А включені діти, які мали низький рівень засвоєння ПЗССЗ (підсумкова середня оцінка склала 45 балів). Підгрупа 2Б – діти, які мали низький рівень засвоєння ПЗССЗ (підсумкова середня оцінка склала 35 балів). Підгрупу 2В склали діти, які мають елементарний рівень засвоєння ПЗССЗ (підсумкова середня оцінка склала 10 балів). У дітей дисгармонійного знаково-символьного просторового типу (група 3А) виявлено елементарний рівень засвоєння ПЗССЗ (підсумкова середня оцінка була 9 балів).

Таким чином, за результатами дослідження було виявлено дітей, які не засвоїли ПЗССЗ, та відсутність дітей з достатнім рівнем їх засвоєння, також встановлено, що майже однакову кількість склали діти з низьким (34,53 %) та елементарним (34,46 %) рівнем засвоєння ПЗССЗ, найменшу групу склали діти з розумовою відсталістю (14,12 %), в яких виявився середній рівень засвоєння ПЗССЗ.

Нам вдалося охарактеризувати особливості засвоєння ПЗССЗ дітьми з ПТРВ, які мають різні структурні типи засвоєння ПЗССЗ, а саме: гармонійний тип

з рівномірним засвоєнням різних видів оптико-просторових ЗСЗ (33,39 % дітей серед обстежених), дисгармонійний оптико-предметний тип з ведучим засвоєнням оптико-предметних та предметно-просторових знаково-символічних засобів, при слабкому засвоєнні знаково-просторових та символно-просторових ЗСЗ (45,61 % дітей) та дисгармонійний знаково-символьний просторовий тип з ведучим засвоєнням знаково-просторових та символно-просторових ЗСЗ, за незначного засвоєння або відсутності засвоєння оптико-предметних та предметно-просторових ЗСЗ (4,11 % дітей).

Отже, у розробленій методиці вперше репрезентовано показники стану засвоєння ПЗССЗ дітьми з ПТРВ та було визначено, що діти з ПТРВ становлять складну та неоднозначну групу, а отже мають, як показали результати дослідження, різні потенційні можливості засвоєння ПЗССЗ.

На основі отриманих результатів вивчення специфіки опанування ПЗССЗ дітьми з ПТРВ за оптико-предметними, предметно-просторовими, знаково-просторовими та символно-просторовими видами знаків та символів, методика корекційного навчання має на меті забезпечити повноцінну корекцію психічних процесів та результативність роботи з ПЗС, будуватися з урахуванням виявлених характерних особливостей та складнощів у розвитку ПЗССЗ та їх психологічних механізмів.

Висновки до розділу 2

1. У процесі дослідження проведено аналіз науково-методичних джерел та навчальних програм (українських, російських, білоруських, польських), які використовуються у роботі з дітьми з ПТРВ. Це дало змогу визначити, що в Україні у спеціальних закладах освіти дітей цієї групи здійснюється за п'ятьма навчальними дисциплінами: українська мова, математика, “Я і Україна”, трудове навчання, образотворче мистецтво. Також це дозволило визначити, що програмою навчальної дисципліни “Українська мова” передбачається вивчення таких знаків і символів, як графічне зображення букв, слів, словосполучень, речень та сюжетні малюнки (ілюстрації до казок). Програмою з математики передбачене засвоєння таких знаків та символів, як цифри, монети, геометричні фігури та математичні знаки. У навчальній програмі дисципліни “Я і Україна” — відповідно вони

вивчаються у вигляді предметних малюнків, дорожніх знаків, знаків-вказівників. На уроках з дисциплін “Образотворче мистецтво” та “Трудове навчання” діти знайомляться зі знаками та символами у вигляді предметних малюнків (кольорових, контурних). Також визначено, що у різних країнах різна тривалість навчання дітей з ПТРВ і залежить від особливостей їхньої пізнавальної діяльності та від темпу засвоєння навчального матеріалу.

2. Як результат аналіз навчальних програм для дітей з ПТРВ було виділено чотири групи ПЗССЗ, а саме оптико-предметних (фотографії людей з найближчого оточення та предметних зображень, які є в щоденному побуті (кольорові, контурні малюнки та малюнки з опорних крапок); предметно-просторові (сюжетні картинки), знаково-просторові (геометричні фігури (коло, квадрат), цифри (1, 2, 3, 4, 5), графічне зображення букв, фраз, словосполучень та речень); символно-просторові (пиктограмні зображення з елементами букв та цифр, символами, схемами). До завдань розробленої нами методики сформовано чотиріступеневу інструкцію, яка супроводжувала хід їх виконання та п'ять форм допомоги. Розроблено систему оцінювання якості їх виконання, у якій враховано розуміння дітьми з ПТРВ змісту інструкції, впізнавання, співвіднесення або знаходження за аналогією оптико-просторового зображення та стан сформованості мовлення. Це дало змогу визначити якісні особливості та рівень засвоєння ПЗССЗ дітьми цієї категорії.

3. Методика констатувального експерименту дала змогу визначити своєрідність засвоєння ПЗССЗ. Особливості засвоєння ПЗССЗ дітьми з ПТРВ виявилися різними. Зокрема виявлено 16,89 % дітей, які не засвоїли ПЗССЗ, у 33,39 % обстежених дітей визначено гармонійний тип, у яких спостерігалось рівномірне засвоєння всіх видів ПЗССЗ, у 45,61 % дітей виділено дисгармонійний оптичний предметний тип засвоєння ПЗССЗ, у них спостерігалось переважно краще засвоєння оптико-предметних та предметно-просторових знаків та символів та відносно низьке засвоєння знаково-просторових та символно-просторових ЗСЗ, у 4,11 % дітей виявлено дисгармонійний знаково-просторовий тип засвоєння ПЗССЗ, який характеризувався кращим засвоєнням знаково-просторових та символно-просторових ЗСЗ. Так, було виявлено 16,89 % дітей,

які не засвоїли просторові знаки та символи. Найбільше спостерігалось дітей з низьким (34,53 %) та елементарним (34,46 %) рівнями засвоєння ПЗССЗ, найменше – з середнім рівнем (14,12 %). Дітей із достатнім рівнем засвоєння ПЗС виявлено не було.

4. Особливості засвоєння ПЗССЗ дітьми з ПТРВ є різні, і це має бути враховано під час навчання та виховання дітей з ПТРВ.

Матеріали другого розділу висвітлені в статтях [98; 91; 265].

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА НАВЧАЛЬНО-КОРЕКЦІЙНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВОЇ ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНОЇ СИСТЕМИ ЗНАНЬ У ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ ТА ТЯЖКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

3.1. Принципи та зміст експериментальної навчально-корекційної методики формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю

Результати констатувального дослідження переконливо довели, що рівень засвоєння ПЗССЗ дітьми з ПТРВ, вивчення яких передбачено навчальними дисциплінами, різний. У більшості дітей нерівномірність спостерігалася в межах засвоєння окремого виду ПЗС.

Спираючись на результати проведеного теоретичного та практичного дослідження метою цього етапу експерименту було створення навчально-корекційної методики формування ПЗССЗ у дітей з ПТРВ з урахуванням актуального рівня розвитку дітей з ПТРВ та доступності навчального матеріалу, що матиме визначену соціальну спрямованість.

Метою навчально-корекційної методики було формування ПЗССЗ у дітей 8-12 років з ПТРВ, набуття ними пізнавального та різних видів соціального досвіду, оволодіння навичками більш ефективного функціонування в предметно-просторовому середовищі шляхом оперування ПЗС.

Теоретичним базисом стало положення про значення діяльності у розвитку

людини (Л. Виготський [38]), про актуальні та потенційні рівні розвитку (зона актуального, найближчого та потенційного розвитку) (Л. Виготський [37]), теорія про поетапність формування розумових дій (П. Гальперін [47]), теорія розвиваючого навчання (В. Давидов [53], Д. Ельконін [257], А. Зак, Н. Лисянкова), положення про соціальну ситуацію розвитку (Л. Виготський [37]), теоретичні положення про особливості розвитку розумово відсталих дітей (Л. Виготський [37], Н. Стадненко [220]), положення про особистісно зорієнтоване виховання (І. Бех [13]). Аналіз психолого-педагогічних джерел показує, що найпродуктивнішим навчання є тоді, коли дитина не стільки накопичує нові знання, скільки набуті практично вміє застосовувати – навчання сприяє її загальному психічному розвитку.

Згідно з теорією Л. Виготського, психічні функції формуються в спільній діяльності з дорослим як зовнішні дії з наступною їх інтеріоризацією у внутрішній план. Тому основним механізмом корекції виступає організація відповідної практичної діяльності, яку дорослий спочатку виконує разом з дитиною. Далі самостійність дитини поступово збільшується. Дитина під керівництвом дорослого опановує діяльність, удосконалює її, автоматизує, привласнює й переводить у внутрішній план [38]. Відповідно, головним у розвитку є не присвоєння та засвоєння матеріалу, а ті зміни, які відбуваються під їх впливом в психіці та особистості дитини.

В основі навчально-корекційної методики покладено положення про поетапне формування розумових дій (П. Гальперін [47]), згідно з яким головною умовою ефективного практичного застосування методу планомірного поетапного формування розумових дій та понять є не буквально відтворення певної абстрактної ситуації, а творче психологічне моделювання конкретної ситуації (навчання, інформаційний пошук, взаємодія). Успішність навчального процесу залежить від повноти та способу надання орієнтовної основи дій (системи умов і ознак, від яких залежить правильність виконання дій), а також від поетапного переходу від практичних дій з предметами, оперування образами, до дій у мовленні та свідомості. Як зазначали вітчизняні вчені В. Бондар [19], М. Матвєєва [130], С. Миронова [139], М. Супрун [225], В. Синьов [207],

О. Хохліна [208] та ін. специфіка формування розумових дій у дітей з порушеним інтелектом полягає в сповільненості переходу від одного етапу на інший. Така дитина потребує більше часу для удосконалення практичної дії до такої міри, щоб її можна було перевести на рівень оперування образами. Нами також враховано те, що засвоєння понять дітьми з ПТРВ може бути недоступним, оскільки через вузькість інтелектуального простору втримується менша кількість дій.

Враховано, що організація розвиваючого навчання передбачає створення умов для оволодіння учнями прийомами розумової діяльності. Це не лише забезпечує новий рівень засвоєння, але й дає змогу ефективно застосовувати знання у практичних ситуаціях, що сприятиме соціалізації розумово відсталих дітей [53].

Нами також розглянуто положення про соціальну ситуацію розвитку як специфічне ставлення дітей до соціальної та предметної дійсності, адже незалежно від вікового періоду їх розвитку соціальна ситуація є визначальною, що обумовлює процес життєдіяльності. Внаслідок цього у дітей формуються нові риси особистості та розвиваються психічні новоутворення, що у свою чергу призводить до перебудови свідомості, до змін системи їхнього ставлення до довкілля, інших людей та до самих себе.

Відповідно психолого-педагогічної концепції особистісно зорієнтованого виховання (І. Бех [13]), на якій базувалася навчально-корекційна програма, весь навчально-виховний та позанавчально-виховний процес спрямований на соціальний розвиток особистості, визнається гуманізм, який тісно пов'язується з вірою у потенційні можливості дитини, спрямований на стимулювання її активності. Від цього залежатиме ефективність процесу соціалізації особистості.

Методику розроблено з урахуванням положення, згідно з яким процес засвоєння знань відбувається ефективніше, якщо в ньому реалізуються не тільки змістові, а й операційні міжпредметні зв'язки, адже повноцінне засвоєння знань можливе лише в тому випадку, якщо цей процес протікає на основі цілеспрямованого формування операційних структур розумової діяльності (В. Бондаря [20], Л. Вавіна [71], Л. Виготського [37; 38], І. Єременка [70; 151], В. Липи [118], М. Матвєєвої [130], Г. Мерсіянової [71; 134], С. Миронової [140;

141], В. Синьова [204; 205], М. Супруна [225], О. Хохліної [208], Д. Шульженко [253]).

Передбачалося, що процес організації навчання має сприяти: всебічному розвитку дітей, що зменшуватиме їхню залежність від сторонньої допомоги; своєчасному виправленню порушення розвитку з метою попередження виникнення вторинних відхилень, які поглиблюють інвалідність; розширенню межі взаємодії дітей з навколишнім соціокультурним середовищем (формування соціального досвіду, навчання способам і прийомам соціальної взаємодії, які сприяють або полегшують процес активного пристосування до умов соціального середовища); формуванню розвиваючого соціального та предметно-просторового середовища, що забезпечує створення умов для реалізації корекційно-педагогічної допомоги.

Методика передбачає дотримання наступних принципів. **Принцип цілісності та завершеності** навчання ПЗССЗ. Порушення вищих форм пізнавальної діяльності у дітей розумовою відсталістю призводить до значних труднощів при оволодінні навчальним матеріалом. Враховуючи цю особливість передбачено суттєве зменшення обсягу навчального матеріалу порівняно із програмами загальноосвітнього закладу освіти. При цьому має бути збереженою цілісність, логічна завершеність системи знань, яка враховуватиме розуміння ЗСЗ, вміння називати, усвідомлювати місце й роль у соціальному оточенні та вміння застосовувати знання на практиці.

Принцип корекційно-розвиваючої спрямованості. Зміст навчального матеріалу визначеного нами в програмі має мати чітко визначену корекційно-розвиваючу спрямованість. Кожен метод та прийом були спрямовані на формування ПЗССЗ у дітей з ПТРВ, а також на розвиток психічних процесів.

Діяльнісний принцип. Організація активної діяльності дітей у процесі вивчення ПЗС шляхом виконання спільних дій з педагогом, за зразком, поданим дорослим, за вербальною інструкцією, а потім – самостійно.

Принцип системності й послідовності. Знання формуються у вигляді взаємопов'язаних ланок у логічному взаємозв'язку та їхня сукупність являє собою цілісне утворення, де одні знання опираються на попередні й засвоєння наступних

без попередніх неможливе. У нашому випадку спочатку відбувалося вивчення окремих образів предметів, букв, слів, цифр, їх символічного призначення, а потім досягається розуміння їх значення в різних умовах. Тобто спочатку відбувалося вивчення простих однокомпонентних предметно-просторових символів, а потім розуміння складних багатокомпонентних.

Принцип наступності і неперервності, передбачав побудову роботи з дитиною від найпростішого матеріалу до більш складного. Цілеспрямоване ускладнення змісту й характеру діяльності, створення специфічних умов для постійного практичного застосування системи сформованих знань, сприяло більш ефективному формуванню ПЗССЗ. У кожній новій ланці освітньо-виховного процесу продовжувалося закріплення, розширення і ускладнення тих завдань, умінь і навичок, які становлять зміст навчальної діяльності на попередньому етапі навчання знаків та символів.

Принцип доступності вивчення знаків і символів, забезпечувався підбором навчального матеріалу з урахуванням пізнавальних можливостей дітей, а також вимог до реалізації сформованих у них знань.

Навчально-виховний процес з дітьми з ПТРВ ефективно здійснюється за умов використання **принципу наочності й практичної діяльності**. Експериментальним шляхом доведено, що цей принцип є одним з головних чинників, за допомогою яких у дітей з ПТРВ формується ПЗССЗ. Формування знань на всіх етапах навчання дітей з ПТРВ поєднується з практичною діяльністю в різних формах: накладання, прикладання; складання, розкладання; співвіднесення, порівняння; узагальнення.

Комплексний **життєво-практичний підхід** як спеціально організована система заходів, спрямований на формування життєво важливих вмінь дітей в процесі активної предметно-практичної діяльності і застосування їх в різноманітних соціально-побутових ситуаціях.

Принцип природовідповідності передбачає орієнтування на внутрішній світ дітей, створення умов для їхнього самовираження, самоконтролю та саморозвитку на доступному для них рівні.

Чітке спрямування корекційного навчання повинне здійснюватися на

спеціально організованих заняттях, а й у процесі повсякденної життєдіяльності дітей з ПТРВ (прийом їжі, гігієна тіла, екскурсії тощо).

Принцип диференціації та індивідуалізації навчального процесу. У процесі корекції обов'язково враховуються індивідуальні особливості дитини з ПТРВ та загальні закономірності психічного розвитку: розуміння труднощів, орієнтування на індивідуальний темп психічного розвитку; своєчасне фіксування досягнень з урахуванням зони актуального і найближчого розвитку. Необхідною умовою організації процесу вивчення ПЗС має бути індивідуальний підхід, згідно якого у навчально-виховній роботі з групою взаємодіють з окремими учнями за індивідуальними програмами, враховуючи особисті потреби, можливості. Діти, які краще сприймають матеріал, дають складніші завдання, а дітям, які з тих або інших причин відстають у засвоєнні навчального матеріалу, програмою передбачені полегшені завдання. З огляду на неоднорідність складу групи дітей з ПТРВ, різні можливості у процесі засвоєння ПЗССЗ, передбачено врахування диференціальних навчальних вимог в межах роботи єдиної групи дітей з ПТРВ, яка комплектується з урахуванням у них певних значимих для навчального процесу спільних якостей. Диференційована програма визначає оптимальний обсяг знань, умінь і навичок, які доступні більшості дітей даної категорії.

Принцип єдності навчального процесу передбачав використання знаків та символів на різних уроках, а також їх використання у повсякденному житті.

Принцип міцності отриманих знань. Оскільки ці діти схильні до уповільненого запам'ятовування й швидкого забування матеріалу навчально-корекційна програма передбачає повторне звернення до раніше вивченого, об'єднання в цілісну систему невеликими частинами, постійну актуалізацію цих знань у повсякденній життєдіяльності щоденно (режимних моментах, соціальних ситуаціях). При цьому передбачалося значну кількість часу у програмі відвести на повторення, узагальнення і закріплення навчального матеріалу. Загалом організоване в таку систему навчання сприятиме міцності отриманих знань.

Враховуючи положення та принципи організації роботи з дітьми з розумовою відсталістю була складена диференційована навчально-корекційна методика формування ПЗССЗ у дітей з ПТРВ для 1-ої та 2-ої групи.

Передбачалося, що програма для 1-ої групи містила в собі значно меншу кількість ПЗС двох видів ПЗССЗ, зокрема: предметні та предметно-просторові. Програма для 2-ої групи, крім вищезазначених, містила знаково-просторові та символічно-просторові ПЗССЗ. Загалом, діти з меншими пізнавальними можливостями займалися за програмою 1-ої групи, а діти з більшими – за програмою 2-ої групи.

Під час розроблення змістового наповнення навчально-корекційної методики з формування ПЗССЗ у дітей з ПТРВ ми спиралися на програми розвитку для дітей з ЛРВ дошкільного віку [175] та для дітей з ПРВ молодшого шкільного віку. Зокрема з розвитку мовлення дітей з ПРВ (О. Хайдарова, О. Блеч) [153], дітей з розумовою відсталістю з використанням методики ТАН-Содерберг (В. Заремба, Н. Ліщук, Н. Морозова, Г. Блеч [153]); з психо-соціального розвитку (Т. Жук, І. Брусенська, О. Чеботарьова, Н. Шеклунова [153]).

Було визначено, що навчальні програми мають різноманітне тематичне наповнення та складаються з різної кількості розділів. Нас цікавили лише ті напрями, в межах яких ефективним було б вивчення ПЗССЗ, а саме: пізнавальний (сенсорно-пізнавальний) розвиток, мовленнєвий розвиток, емоційно-соціальний розвиток, статева приналежність, також завдання із ознайомленням з основами здоров'я, пожежною безпекою, правилами дорожнього руху, безпекою в побуті, поведінкою з незнайомими людьми, безпекою на природі. Ці напрями були використані при формуванні навчально-корекційної методики.

Також на підставі аналізу змісту тем розроблених О. Гавриловим [39; 42], було визначено послідовність вивчення ПЗС. Загалом навчально-корекційна методика формувалася за тематичним принципом з поступовим ускладненням змісту та розширенням тематики на кожному етапі навчання, у межах якої відбувалася навчально-корекційна робота. Навчально-корекційній методиці формування ПЗССЗ у дітей з ПТРВ було дано скорочену назву “Я у системі просторових знаків і символів” та включено 36 соціально спрямованих тем, що були запропоновані для 2-ї вікової групи (1-а група – діти віком від 8 до 10 років) та 3-ої вікової групи (2-а група – діти 10-12 років). Змістовий компонент навчальних тем для дітей 10-12 років з ПТРВ був складним. Передбачалося, що

вивчення кожної з тем має здійснюватися впродовж одного тижня, а тривалість їх вивчення передбачалася впродовж 1-го року навчання. Зміст програми охопив сферу соціальної компетенції, які застосовуються до різних соціальних інституцій (сім'я, школа, найближче оточення дитини, громадські місця) (додаток В, табл. 3.1.1., 3.1.2.).

Навчальний матеріал було підібрано відповідно до визначених нами 4-х рівнів складності, передбачалося, що кожен з запропонованих ПЗС має вивчатися у свій віковий період розвитку дитини з ПТРВ відповідно до рівня її потенційних можливостей.

У 2-ий віковий період навчання дітей з ПТРВ передбачало вивчення простіших за рівнем складності предметних і предметно-просторових знаків та символів, а також ознайомлення з окремими знаково-просторовими ЗСЗ, засвоєння яких відповідає потенційним можливостям дітей з ПТРВ цієї вікової групи (за аналізом результатів проведеного дослідження). У 3-ій віковий період – поруч з простішими знаково-просторовими зображеннями вивчалися більш складніші знаково-просторові та знаково-символьні ЗСЗ. Ми припустили, що протягом кожного періоду навчання діти з ПТРВ повинні навчитися впізнавати, розпізнавати, співвідносити та називати ЗСЗ, а також вміти їх практично застосовувати.

Відповідно до рівнів складності ПЗС було підібрано картинки за змістом кожної з тем (додаток В). Наприклад, до теми “Догляд за тілом”, яка пропонувалася для вивчення впродовж експерименту, підібрано 69 картинок з предметними зображеннями: 25 фотографій, 25 предметних кольорових малюнки, 19 предметних контурних малюнків. Картинки містили зображення предметів гігієни (рушник, мило, зубна щітка, зубна паста, гребінець, носовичок, серветка); гігієнічної кімнати (раковина, душова кабіна, унітаз, ванна, смітник); предметних позначень гігієнічної кімнати, туалету).

Передбачалося, що 1-ий рівень складності передбачав такі знання: знати назви зображень, представлених на фотографіях та предметних картинках та розуміти їхнє призначення; знати та уявляти умови, в яких застосовуються ті чи інші зображення (місце в класі, в закладі, в громадських місцях тощо); впізнавати

фотографії та співвідносити їх з аналогічними; співвідносити фотографії з аналогічною життєвою ситуацією; впізнавати фотографію за назвою та назвати її; впізнавати предметні картинки; знаходити таку саму предметну картинку; співвідносити предметну картинку з аналогічними фотографіями та життєвими ситуаціями; впізнавати предметні картинки за назвою та назвати їх; вміти впізнавати, розпізнавати та співвідносити фотографії з предметними малюнками та аналогічними життєвими ситуаціями, застосовувати набуті знання на практиці.

Для вивчення цієї ж теми було підібрано також 50 картинок з предметно-просторовими зображеннями (сюжетних картинок із зображенням дітей, які виконують гігієнічні процедури (дівчинка/хлопчик миє руки/ноги; дівчинка/хлопчик вмиває обличчя, шию, вуха; дівчинка/хлопчик миє руки милом; дівчинка/хлопчик витирається рушником, носовичком; дівчинка/хлопчик розчісує волосся; дівчинка сушить феном волосся; дівчинка/хлопчик чистить зуби, полощуть ротову порожнину; діти миють руки, ноги; діти вмиваються; діти витираються рушниками, носовичками; діти чистять зуби, полощуть ротову порожнину) (додаток В).

Вивчаючи матеріалу II-го рівня складності діти з ПТРВ мають знати назви гігієнічних процедур, уміти впізнавати їх, співвідносити з фотографіями та предметними картинками; співвідносити з аналогічними ситуаціями, називати їх та застосовувати набуті знання на практиці; знати та уявляти умови, в яких застосовуються ці зображення (місце в класі, в закладі, в громадських місцях тощо). Також вони повинні вміти називати зображення на сюжетному малюнку та розуміти їхнє призначення; вміти пізнавати й розпізнавати сюжетні малюнки, співвідносити із фотографіями чи предметною картиною, з аналогічними ситуаціями, які зустрічаються в житті дитини.

Третій рівень складності матеріалу передбачав використання фотографій, предметних та сюжетних малюнків із ПЗС (букви, цифри, графічні зображення слів тощо). Запропоновано букви (“Ч”, “Ж”); цифри (“1”, “2”, “3”, “4”, “5”); геометричні фігури (коло, трикутник); 20 слів (туалет, ванна, кімната, душ, рушник, шафа, мило, мильниця, стакан, полиця, дзеркало, зубна щітка, зубна паста, гребінець, носовичок, серветка, раковина, душова кабіна, унітаз, смітник,

вмиватися, чистити зуби, розчісувати волосся); 12 табличок-позначення гігієнічної кімнати та туалету, 15 знаків-вказівників з позначенням туалету та місцем його розташування, 5 піктограм із зображенням предметів засобів гігієни (рушник, мило, зубна щітка, зубна паста, гребінець, носовичок, серветка); гігієнічної кімнати (раковина, душова кабіна, унітаз, ванна, смітник) та 2 піктограми із зображенням дій (гігієнічних процедур: вмиватися, чистити зуби, розчісувати волосся, користуватися рушником і милом) (додаток В). Передбачалося, що з цими ПЗС діти будуть зустрічатися у дошкільній, а тому їх знання матимуть постійне підкріплення.

3-му рівень складності ПЗС передбачав знання назв гігієнічних процедур, вміння впізнавати, співвідносити їх з фотографіями, предметними та сюжетними малюнками; співвідносити їх з аналогічними в приміщенні та поза його межами, в громадських місцях; знання та уявлення умов, в яких застосовуються ці зображення (місце в класі, в закладі, в громадських місцях тощо); вміння називати букви, цифри, геометричні фігури, слова, таблички-позначення, знаки-вказівники, піктограми та розуміти їх призначення; вміння впізнавати, розпізнавати та співвідносити їх з фотографіями, предметними та сюжетними малюнками, з аналогічними ситуаціями в оточенні.

Навчальний матеріал 4-го рівня складності містив 10 знаково-символьних зображень: схеми, на яких зображені гігієнічні процедури: “алгоритм миття рук”, “алгоритм чищення зубів”, “як правильно намотувати мокре волосся рушником”, “місцезнаходження туалету в громадському приміщенні” тощо (додаток В). Показниками компетенції є знання назв гігієнічних процедур, вміння пізнавати, співвідносити їх з сюжетними малюнками та піктограмами; співвідносити їх з аналогічними в приміщенні та поза його межами в громадських місцях; знання та уявлення про умови, в яких застосовуються ці схеми (місце в закладі, в громадських місцях тощо). Також вони повинні вміти називати зміст зображення на схемі та розуміти його; впізнавати, розпізнавати схеми та співвідносити їх з сюжетними малюнками, піктограмами та аналогічними ситуаціями в оточенні.

Апробація розробленої навчально-корекційної методики формування ПЗССЗ проводилась на базі Прибузької спеціальної загальноосвітньої школи І-ІІ

ст. та Серебрійського навчально-реабілітаційного центру Вінницької області Вінницької області впродовж 2-ох років (2014-2016 р.р.). В якості експериментального нами виділено розділ “Догляд за тілом”, тему “Частини тіла”, “Рукомийник”, “Я мию руки”, “Ванна кімната”, “Душ”, “Я у душі”, які мають важливе значення при формуванні гігієнічних навичок для дітей з ПТРВ з метою визначення індивідуального темпу засвоєння ПЗССЗ у кожній групі дітей. За результатами якого 1-а група дітей лише вчилася впізнавати, розпізнавати та співвідносити фотографії, предметні кольорові малюнки із сюжетними.

Для визначення впливу формувального експерименту на рівень засвоєння навчального матеріалу було підібрано 2-і групи дітей віком 8-12 років: до 1-ої групи увійшли діти з помірним ступенем порушення інтелекту, до 2-ої групи увійшли діти з тяжким ступенем порушення у розумовому розвитку, які склали експериментальну та контрольну групи. Вибірка складала 48 дитини з ПТРВ. Для достовірності результати порівнювалися із контрольною групою, що склала 24 дітей з ПТРВ, що не були залучені до навчально-корекційної програми формування ПЗССЗ у дітей з ПТРВ. Склад дітей у вибраних нами групах був однаковим (24 особи).

3.2. Методика формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю

Формування ПЗССЗ у дітей з ПТРВ вважається цілеспрямованим, організованим, тривалим процесом, який здійснюється тільки в навчально-пізнавальній діяльності, і його ефективність зростатиме за умови цілеспрямованого педагогічного керування. Педагогічні умови, методи та прийоми формування ПЗССЗ, етапність у їхньому застосуванні становить цілісну методику, впровадження якої має на меті цілеспрямований та послідовний вплив на засвоєння ПЗС та їхнє практичне використання в різних видах життєдіяльності дітей з ПТРВ.

Аналіз науково-методичних джерел, що стосувалися специфіки та шляхів розвитку активності та самостійності дітей в різних видах діяльності (Н. Ветлугіна, З. Грачова, Н. Сакуліна, К. Тарасова, Б. Теплов, Є. Фльоріна), а

також різних аспектів розвитку предметної діяльності дітей: значення, сутність і шляхи її формування (Л. Венгер, О. Запорожець, А. Люблінська, О. Леонт'єв, В. Мухіна) дав змогу послідовно виділити етапи навчання та чітко сформулювати мету кожного з них.

Методика розроблялася з урахуванням типової послідовності природного розвитку дитини в онтогенезі та нерівномірності розвитку дитини з ПТРВ. Враховано також, що значна частина дітей з ПТРВ не може набути певних навичок, характерних для дітей з типовим розвитком.

У загальному вигляді навчально-корекційна методика формування ПЗССЗ у дітей з ПТРВ містила 4-и етапи: орієнтувально-мотиваційний (I етап), маніпулятивний або предметно-практичний (II етап), комунікативно-інтеграційний (III етап) та діагностично-оцінювальний (IV етап). Одночасно вищезазначені етапи містили диференційовані напрями, зміст, методи та прийоми, які були підпорядковані спільній меті та спрямовані на вирішення конкретних навчально-корекційних завдань.

В основу розробленої навчально-корекційної методики формування ПЗССЗ у дітей з ПТРВ (додаток Д, табл. 3.2.1.) було покладено діяльнісний підхід (П.Гальперін). В процесі навчання ефективно були застосовані методи, прийоми, альтернативні загальноприйнятим в дидактиці, які сприяли підвищенню якості пристосування (адаптації) дітей з ПТРВ до оточення.

Упродовж *орієнтувально-мотиваційного етапу* робота була спрямована на формування стійкої уваги, вміння зосереджуватися на зоровому зображенні та на назві ПЗС, удосконалення окремих аналізаторів та накопичення уявлень про конкретні ознаки ПЗС, а також формування вміння впізнавати та маніпулювати ПЗС в об'ємному зображенні (іграшки, реальні предмети, геометричні форми), навчання вмінню використовувати аналізатори для формування правильних уявлень та понять про ПЗС реальної дійсності, вміння зорового спостереження за предметами (зорово-орієнтована поведінка). Корекційно-розвиткова робота передбачала сенсорну стимуляцію зорових, слухових, кінестетично-тактильних аналізаторних систем; формування зорових уявлень; стимулювання голосових реакцій в межах предметно-практичних ситуацій. Водночас, здійснювали

виховання адекватних поведінкових реакцій в процесі навчальної діяльності, формування емоційно-позитивного ставлення до процесу навчання; вміння взаємодіяти з педагогом, наслідувати його дії. На цьому етапі навчання було реалізоване за трьома напрямками: спостережувально-орієнтувальним, емоційно-стимулювальним, ситуативно-заохочувальним.

Провідними видами діяльності на I-му етапі були визначені зорове зосередження, розглядання та спостереження за іграшками, реальними предметами, об'ємними геометричними формами, жестами, піктограмами, буквами, цифрами, кольоровими та предметними картинками, які наявні в середовищі щоденного перебування дітей з ПТРВ.

Методи та прийоми I-го етапу навчання були спрямовані на стимулювання та мотивацію до вивчення ПЗС дітьми з ПТРВ шляхом активізації 3-х аналізаторних систем (зорову, слухову, тактильно-кінестетичну), що є передумовою до сприймання ПЗС, навчання зосередження на об'єкті вивчення, розвитку уявлення про простір та формування внутрішньої мотивації до співпраці з дорослим.

Емоційно-стимулювальний напрямок спрямовувався на стимулювання інтересу до вивчення ПЗС, що містить прийоми: використання заохочення та схвалення, створення ситуацій успіху, зацікавленості, подиву, підтримки успіху дітей та створення позитивно-емоційного середовища в процесі навчання ПЗС. Ситуації успіху створювалися шляхом диференціації завдань та допомоги у їхньому виконанні одних рівнів складності. Важливими є прийоми позитивної оцінки та підкріплення (солодощі, ігри, мультфільми) досягнень серед інших дітей та дорослих, розповідання іншим дітям та дорослим, в присутності дитини, про її нові досягнення. Не менш важливий є зворотний зв'язок, коли дорослі помічають і розповідають про те, як закріплюються та застосовуються набуті комунікативні навички поза межами навчального процесу.

Метод позитивно-емоційного стимулювання передбачав наступні прийоми фіксації погляду на обличчі дорослого, позитивного емоційного встановлення зорового контакту дитини з дорослим, фіксації погляду на ПЗС, зворотної реакції поглядом на погляд, створення ситуацій успіху, емоційно-підкріплювальної

допомоги, збагачення позитивними відчуттями та зняття напруження.

Емоції зовнішнього світу вимагають від дітей з ПТРВ правильного їх розуміння, розкодування та відповідного адекватного реагування. Тому нами застосовано метод імітації різних емоційних станів з прийомами показу базових емоцій (радості, суму, спокою, страху, гніву), фіксування моторних станів (мімічних та пантомімічних) при зміні цих емоцій.

Змістове наповнення методів збагачення сенсорного досвіду передбачало налаштування дітей з ПТРВ до візуального сприйняття ПЗС, зорового зосередження на них, активне слухання звукових невербальних сигналів, що наявні в оточенні, стимуляції тактильно-кінестетичних, вестибулярних відчуттів та моторної активності.

Метод стимуляції зорової уваги був доповнений такими прийомами: зосередження на яскравих ПЗС, ознайомлення, спостереження за діями дорослого, демонстрації, переміщення ПЗС по горизонталі, вертикалі, ближче до очей дитини, подалі від дитини; руху погляду за ПЗС, що переміщується, світлового підсвічування ПЗС, що демонструються. Наочно-зорові прийоми передбачали чіткий показ зразка руху ПЗС або окремих його елементів; наслідування прийомів в реальному житті; використання зорових орієнтирів для формування орієнтування в просторі за допомогою ПЗС.

Метод розглядання передбачав прийом поступового розглядання ПЗС, збільшення паузи між стимулом та відповідною реакцією, чергування ПЗС.

Метод стимуляції слухової активності був спрямований на активне слухання звукових невербальних сигналів, що наявні в оточенні (звук спускання води з крану, звук кроків дитини, дзвінок у двері, сигнал переходу дороги на світлофорі, гудок потяга), викликаючи у них внутрішню мотивацію та бажання до спільної діяльності з дорослим. Також нами застосовано прийом зосередження на сигналах аудіального типу (звуки, що притаманні різним предметам побуту), ознайомлення дитини з властивостями звуку (голосно-тихо), супроводу демонстрації ПЗС спокійним голосом, пошуку джерела звуку в кімнаті, багаторазового прослуховування звукових невербальних сигналів з прийомом показу відповідних звучанню ПЗС. Нами також передбачено гальмівні та

збуджувальні впливи-прийоми: для досягнення повної “активної тиші” – прийом “Слухаємо тишу”, для вироблення навички очікувати певний звуковий сигнал спрямовані прийоми “Почуйте дорослого/дитину”, “Упізнайте голос/звук”.

Цінність аудіовізуального методу (структурно-глобальний) полягав в тому, що його реалізація зумовлена підбором тематичних ПЗС та інтенсивним використанням новітніх інформаційних технологій навчання, зокрема створення спеціальних умов, близьких до природних, в яких функціонують природні ситуації. Особлива організація навчального процесу полягала в багаторазовому повторенні звукових мовленнєвих структур та їхнє активне вживання в спеціально підготовлених ситуативних вправах. У цьому методі відбувається синтез візуального матеріалу та такого, що сприймається на слух. Забезпечується у процесі одночасного показу знайомих ПЗС та озвучення їх назв, наслідування та тренування інтонаційних зразків вимови, імітації тренування ритмічного та механічного повторення коротких фраз, діалогічних реплік.

Метод стимуляції тактильно-кінестетичної чутливості містив прийом доторкання, прийом тактильного дослідження ПЗС, прийом постукування ПЗС по частинам тіла дитини, прийом підтримування голови дитини у напрямку ПЗС. Метод тактильно-м'язової наочності був доповнений прийомом безпосередньої короткочасної допомоги дорослого, який дотиком до дитини рукою дорослого (вказівним пальцем) уточнював і направляв положення окремих частин тіла.

Метод стимуляції вестибулярних відчуттів та моторної активності передбачав прийом руху головою за ПЗС у вертикальному напрямку (вверх, вниз), прийом руху тіла в горизонтальній площині (вправо, вліво), прийом поступально-обертальних рухів (вперед, назад); прийом покачування разом з ПЗС, обертання тіла, перекачування дітей з ПЗС з одного боку на інший, прийом розкручування, прийом розхитування, прийом підплигування тримаючи ПЗС, прийом зміни положення дитини (зліва від дорослого, справа, навпроти), прийом зміни позицій окремих частин тіла (ноги трохи підняті, під них кладуться знайомі ПЗС), прийом повороту тулуба до джерела звуку, прийом повороту голови до джерела звуку.

Метод інноваційних комп'ютерних технологій був розкритий через прийом моделювання певних процесів і ситуацій вибору з ряду можливих рішень

найбільш оптимальних за певними критеріями. Застосований відеометод передбачав прийом екранного підношення інформації ПЗС.

Ситуативно-заохочувальний напрямок вмістив метод копіювання жестів, моторних позицій (мімічних, пантомімічних), прийом демонстрації соціальних жестів. Прийом атракції: позитивного звернення за власним ім'ям до дитини, використання "золотих слів".

Спостережувально-орієнтувальний напрямок передбачав метод розглядання знайомих ПЗС та бесіди про них, а також безпосереднє спостереження за переміщенням ПЗС.

Метод екскурсії-огляду застосовувався з метою наближення середовища до дитини з прийомом виділення в середовищі ПЗС, прийомом виділення в ПЗС, які є в оточенні, істотних ознак. Цей метод є вагомим у корекційному навчанні, оскільки завдяки живому спогляданню заповнюються прогалини у знаннях дитини, пов'язані з порушеннями сприймання та уявленнями; враження, отримані під час екскурсій, стимулюють дитину до свідомого засвоєння матеріалу, пробуджують їхню допитливість і активність.

Метод демонстрації: прийом показу ПЗС (зразка ПЗС, способу дій з ПЗС), прийом демонстрації зображень ПЗС, прийом виразного емоційного пояснення з використанням мультимедіа засобів, а також застосовано метод розповіді про ПЗС.

Так, з метою забезпечення педагогічної результативності та доцільності на 1-му етапі вивчення ПЗССЗ нами обрано індивідуальне заняття, як одну із найоптимальніших зовнішніх форм організації навчання. На нашу думку, індивідуальне заняття відіграє роль підготовки дитини до соціальних зв'язків та стосунків, оскільки охоплює цілі, зміст, різні методи, засоби навчання, взаємодію дитини з педагогом.

Нами розроблено й упродовж 2-х років експериментально апробовано наступну концептуальну модель організації занять із вивчення ПЗССЗ дітей з ПТРВ на основі системного підходу (додаток Д, табл. 3.2.2.).

Вважаємо за доцільне обрати основою класифікації структурну взаємодію елементів заняття відповідно до головної мети навчання ПЗС, зокрема:

організаційний момент; практичні вправи з реальними предметами; практичні вправи з фотографіями; практичні вправи з площинними зображеннями; робота з зошитом; підсумок заняття; робота з батьками. Перераховані внутрішні форми організації навчання у практичній роботі використовуються комплексно залежно від визначеної конкретної мети й завдань кожного заняття.

Формування мотивації до спільної діяльності та активізація уваги в межах аналізаторних систем (нюхової, зорової, тактильно-кінестетичної, слухової), зосередження уваги на процесі нюхання, слухання, дослідження предметів на дотик, становило основу організаційного моменту заняття. На цьому етапі педагог створював ситуації, що підтримували позитивний настрій дитини до діяльності на занятті, створювалися умови для виникнення у дитини внутрішньої потреби до включення в предметно-маніпулятивну діяльність, передбачалися завдання для позитивної емоційної стимуляції, зосереджувалася увага дитини на собі (розглядання себе в дзеркалі), предметах гігієни та частинах тіла, стимуляції до роботи спільно з дорослим. Емоційна спрямованість етапу складалася в організації ситуації успіху, що сприяло залученню дитини до подальшої навчально-мовленнєвої діяльності. Проведення ритуалу привітання на 1-ому етапі навчання не було доречним, адже діти у переважній більшості не вміють концентрувати увагу.

Практичні вправи з реальними предметами сприяли формуванню вміння зосереджуватися на предметах вивчення, розглядати та обстежувати їх. Враховано те, що завдяки активізації зорового сприймання відбувається накопичення м'язово-тактильного досвіду дитини, а це сприяє формуванню цілісності образу. Поява об'ємного предмету в руках дитини, зокрема, викликає складну орієнтовно-дослідну діяльність (через доторкання, обмацування руками, виконання маніпуляцій), сприяє формуванню зорово-орієнтовної поведінки. Усе це в комплексі сприяє активному засвоєнню суспільного досвіду.

Практичні вправи з фотографіями передбачали формування пошукових способів орієнтування в площинних зображеннях і на цій основі формувалася зацікавленість до предмета в цілому та підвести дитину до повного зорового впізнавання реальних предметів. Практичні вправи з площинними зображеннями

мали на меті розвивати співвідносні дії з ПЗС шляхом примірювання, наслідувальних дій рук, розвиток рухів кисті рук тощо.

На етапі роботи з зошитом передбачалося формування способів орієнтування (проби, примірювання) у практичних діях з ПЗС, первинне закріплення набутих знань, визначення кількості засвоєного матеріалу під час заняття, наприклад: дитина спільно з дорослим послідовно вклеює ПЗС відповідні вивченому матеріалу, ті, які розпізнає та готова до їх практичного використання, а ті, що не засвоїла – продовжують вивчати на наступному занятті та доповнювати аплікаціями зошит. Вміст матеріалів на одній сторінці в зошиті поступово має розширюватися і доповнюватися друкowanими назвами, а далі піктограмами.

У підсумку заняття фіксувалася ступінь відповідності поставленої мети заняття та результатів спільної діяльності, окреслювалася мета наступної діяльності. Можливим було використання спеціальних сигналів – кольорів, знаків, шкал тощо, для позначення ступеня досягнення поставленої мети діяльності.

Робота з батьками містила встановлення взаємозв'язку педагога з батьками та демонстрацію виконаних завдань дитиною у практичній формі, спільна діяльність батьків з дитиною.

Методичні рекомендації до проведення заняття: визначено основний зміст заняття, однак послідовність використання завдань була диференційована з урахуванням індивідуальних особливостей дитини: індивідуального порядку включення в роботу міжаналізаторних систем. Також в залежності від розділу навчання, від цілей заняття методика проведення кожної частини заняття може бути різною. Заняття на одну тему може повторюватися з дитиною кілька разів до моменту оволодіння відповідними навичками та вміннями. Не слід перевантажувати заняття різними формами роботи, оскільки вони так само, як і одноманітні завдання, спричиняють швидку втомлюваність дитини.

Дидактичні матеріали комплексу мають вигляд зошита (альбому) з друкованою основою. Упродовж вирішення завдань вміщених у зошит дитина мала можливість ознайомлення з ПЗС відповідно до змісту завдань, виконання практичних дій (проведення пальцем по контуру предмета та графічному зображенні, примірювання, накладання, вклеювання). Кожна тема передбачала

набір орієнтовних практичних вправ.

На основі спостережень за якістю виконання завдань нами було виокремлено критерії оцінки ефективності проведення індивідуального корекційного заняття на 1-ому етапі навчання, який містить наступні компоненти:

- динаміка увімкнення аналізаторної системи дитини (головна, додаткові);
- особливості залучення дитини в спільну роботу з дорослим (звертається по допомогу: поглядом, жестом, словами; стежить за реакцією дорослого: дивиться в його бік, реагує на зміни виразу обличчя, жести);
- темп засвоєння однієї теми;
- особливості емоційних реакцій, проявів (щодо допомоги дорослого; радіє, коли бачить знайомі ПЗС: цілі, з частин, з сигналом тощо);
- індивідуальні особливості поведінки дитини на занятті;
- вибірковість засвоєння ПЗС (характерні моделі: віддає перевагу певному кольору у ПЗС, любить відчувати теплу воду, нюхати мило, витиратися рушником, мочалку);
- кількість завдань, які можуть виконувати в ході 1-го заняття (чи можливо поступове виконання);
- кількість ПЗС засвоєних упродовж 1-го заняття та комплексну занять;
- ефективні форми роботи із застосуванням ПЗС (обведення пальчиком, обведення предметом, вкладання предмету тощо).

II-ий етап навчання – *маніпулятивний або предметно-практичний етап* – це етап включення дитини в практичну діяльність та формування вміння впізнавати ПЗС за зображенням в об’ємній та площинній їхній проекції (фотографія, рисунок, малюнок), за можливостями називати ПЗС. Корекційно-розвиткова робота направлена на просторове та мовленнєве сприймання, корекцію розумової діяльності шляхом формування вміння накладати, прикладати, показувати ПЗС, орієнтуючись на назву, знаходити їх за аналогією. На цьому етапі передбачалося продовження виховної роботи, розпочатої на першому етапі, значна увага приділялася вихованню вміння самостійно здійснювати вибір, адекватно реагувати на помилки та виправляти їх. Навчання реалізовувалося за предметно-практичним, предметно-ігровим та ігровим

дидактичним напрямками.

Маніпулятивний або предметно-практичний етап навчання передбачав предметно-практичну діяльність (практичні маніпуляції – проби та помилки; зорове порівняння), що включала стискання та хапання, елементарне тактильне обстеження, утримання, кидання, операції переміщення просторових знаків та символів (розмахування, штовхання, стискування); обведення, доторкання, обмацування, виконання дій з предметами, впізнавання просторових знаків та символів за аналогією та за назвою, накладання, прикладання до зразка, примірювання, розкладання, складання, роз'єднання, з'єднання, нанизування, співвіднесення; ігрову та сюжетно-ігрову діяльність. Для вивчення на цьому етапі пропонуються просторові знаки та символи, які вивчалися на попередньому етапі, а також контурні предметні картинки, рисунки просторових знаків та символів.

На II етапі методи та прийоми були підібрані для формування вміння розпізнавати та співвідносити за аналогією ПЗС, знаходити ПЗС у навколишньому середовищі. Першочергово здійснюється виконання завдання за наслідуванням в умовах провідного виду діяльності емоційного спілкування, стимулювання дитини з ПТРВ до активності та самостійності у засвоєнні програмового матеріалу.

Основним для використання в практично-маніпулятивному напрямку був метод спонукання до початку дій дитини з ПЗС, що передбачав прийом демонстрації та відтворення соціальних жестів та дій дорослого.

Продуктивним був метод спільного виконання простих рухів і дій педагога з дитиною впродовж багаторазового їхнього повторення: прийом накладання, прикладання, практичного примірювання, контактного, повторного обведення ПЗС, розрізнення, впізнавання, вибору, співвіднесення, з'єднання, складання, відтворення позицій розміщення ПЗС. Прийом розкладання 3-х ПЗС за аналогією, за зразком, за жестовою, словесною інструкцією (вибрати щоразу найбільшу/найменшу).

Доцільне використання методів та прийомів, які підвищують активність дитини з ПТРВ з прийомами наслідування дій дорослого за жестовою інструкцією, по показу з опорою на зразок і в поєднанні з коментуванням дій

дорослим, а також погладжування по голові, руці, доторкання, легке лоскотання, притискання дитини в руках педагога, спільне покачування, прийоми масажу (погладжування, розтирання, розминання, вібрація, похитування, пощипування, натискання або легке стискання).

Значну роль у стимулюванні активності дитини з ПТРВ відігравав метод показу різноманітних за кольором, формою, величиною ПЗС із застосуванням прийому тривалого їх розглядання та метод демонстрації об'ємних ПЗС з прийомом показу вказівного жесту, прийомом дослідження вказівним пальцем об'ємної ПЗС, прийомом проведення пальцем від предметної ситуації до ПЗС і, навпаки, прийом поелементної демонстрації жестів та дій з ПЗС.

Метод обстеження: прийом “рука в руку” (вкладання в руку дитини ПЗС), обмацування, обертання, перекладання, струшування, кидання, прийом вимірювання пальцями або руками ПЗС, прийом порівняння величини ПЗС шляхом накладання чи прикладання, а також підтримуючі та направляючі прийоми.

Під час оволодіння новими діями ефективними були практичні методи: метод проб і помилок та метод пасивних рухів. Це ті методи, які найменше потребують будь-якого досвіду дитини та високого рівня розвитку орієнтовно-практичної діяльності, їх застосування допомагають фіксувати позитивні дії, а проби формують цілеспрямовані дії. Доповнені були прийомом створення проблемних ситуацій, прийомом вибору, прийомом виділення знайомої ПЗС серед кількох інших.

Метод наслідувальних вправ містив прийом багаторазового повторення дитиною дій (розумових чи практичних) з ПЗС, прийом тренувальних вправ.

Методи практичної діяльності також реалізовувалися через прийом відтворення аплікації, прийом штрихування, прийом обведення, прийом малювання за трафаретом, прийом замальовування (поперечне, поздовжнє), прийом конструювання, прийом порівняння та диференціація, прийом підбору ПЗС за типом звучання, прийом визначення місця розташування ПЗС, прийом виокремлення, прийом групування, прийом називання, прийом повторення, прийом розкладання, прийом визначення послідовності та чергування, прийом

озвучення, прийом використання в ігровій діяльності ППС у якості сигналу до дії, прийом комбінування, прийом добирання, прийом орієнтування, прийом відображення, прийом порівняння, прийом виділення, прийом зміни активних контактних і неконтактних позицій дитини та дорослого.

Ритміко-просторовий метод передбачав прийом вимірювання довжини коридору, відтворення елементів руху по сходах, просторового орієнтування за ПЗС (вказівниками, стрілками).

Предметно-ігровий напрямок передбачав метод виконання простих предметно-ігрових дій: прийом виокремлення об'ємних ПЗС за формою, за кольором, із загального фону, прийом знаходження у знайомому просторі відповідних ПЗС, лото з використанням ПЗС. Ігрові методи містили прийоми введення елементів змагання, прийом створення ігрових ситуацій (спонтанних, запланованих). Метод безсюжетних рухливих ігор передбачав прийом коротких перебіжок поміж ПЗС. Пізнавальна гра реалізовувалась через прийом визначення нового по відношенню уже до засвоєних ПЗС. Відображувальна гра – прийом відтворення ігрових дій в певній послідовності. Метод фішок: прийом підбору ПЗС до відповідних ПЗС іншого рівня складності. Прийом збільшення на картці зображення ПЗС, поступове зменшення розміру їхнього зображення. Метод малювання: прийом графічного обведення ПЗС, прийом пальчикового малювання, прийом відтворення зображень ПЗС різними кольорами.

Метод називання – прийом словесного повторення назв ПЗС, прийом пригадування назв з невербальною/вербальною підказкою, прийом самостійного пригадування назв ПЗС за показом ПЗС.

Ігровий дидактичний напрямок містив використання методу піктограм з прийомам відтворення ряду заданих ПЗС, а також сюжетно-відображувальну гру.

Розвиток у дітей з ПТРВ зорово-рухової координації дрібної моторики реалізовувався за допомогою організації дидактичної гри (настільно-друкована): парні ПЗС, лото із графічним зображенням ПЗС, доміно з прийомами короткотривалого залучення до спільних дій.

Застосування мовленнєвої гри на цьому етапі навчання передбачало активізацію уваги дитини до власного мовлення, переважно, ознайомчий

характер.

Метод проективного обмальовування передбачав прийом малювання по крапках із зображенням ПЗС, за їхнім контуром.

Під час розробки корекційних занять для 2-го етапу навчання було враховано, що успішному розвитку дитини сприяє предметна, ігрова та продуктивна діяльність, в умовах якої можлива як перевірка власного досвіду, так і виконання дій дитиною, а також практичне використання засвоєних вмінь та знань, моделювання практичних ситуацій, активна взаємодія з дітьми. Тому корекційні заняття 2-го етапу пропонувалися для проведення у мікрогрупі (за участю 3-ох дітей), упродовж яких передбачалося спостереження за власними діями дитини та участю дорослого у відповідності з ними. На кожному занятті приймалося до уваги те, що розвиток дитини з ПТРВ відбувається поступово під час здійснення системного цілеспрямованого навчання, налагодженого спілкування з дорослим та дітьми, підтримкою активності в діяльності. У процесі розробки структури кожного заняття нами були враховані конструктивні принципи використання робочого матеріалу: зліва направо, від простого до складного тощо.

Корекційні заняття 2-го етапу навчання (додаток Д, табл. 3.2.3.) мали свої відмінності у структурі, зокрема: корекційна зарядка, зосередження уваги на знаках й символах, практичні вправи з реальними предметами та фотографіями, практичні вправи з малюнками та рисунками знаків і символів, робота зі схемами, робота в предметно-просторовому середовищі (в межах різних кімнат), релаксаційні завдання, робота з зошитом, робота з батьками; підсумок заняття.

Корекційна зарядка під час організаційного моменту була спрямована на активізацію позитивних емоцій та формування емоційно-позитивного ставлення до спільної роботи з дорослим та дітьми. Вправи для зосередження уваги на ПЗС передбачали активізацію пізнавального інтересу дитини до тих ПЗС, які будуть вивчатися на занятті, їхньому місці знаходженні та практичному застосуванні.

Завдання основної частини заняття добиралися з урахуванням його цілеспрямованості та були розраховані на організацію активної пізнавальної та практичної діяльності дитини з ПЗС. Демонстрація дорослим способів дій з ПЗС з

вербальним підкріпленням передбачала формування пошукових способів орієнтування (проби, примірювання), способів обстеження (обмацування та проведення пальцем, дослідження рукою, двома руками або по черзі), проведення олівцем по контуру ПЗС, розглядання, виділення із загального простору знайомого ПЗС, вибір (одного з двох ПЗС однієї групи, двох однакових з ряду інших до 5 картинок, такого ж ПЗС серед багатьох інших (від 5 картинок) рукою, поглядом; вимірювання пальцем довжини; вкладання, обертання, перекладання, струшування, кидання, з'єднання, роз'єднання, розкладання, складання, перекладання, групування, співвідношення ПЗС під час вирішення практичних або ігрових завдань.

Основна частина ґрунтувалася на застосуванні практичних прав. Практичні вправи з реальними предметами та фотографіями передбачали зосередження уваги на руках дитини та кінці вказівного пальця, формуванні вказівного жесту на означений знак та символ, зосередженні уваги на реальних предметах та фотографіях, їхньому обстеженні та виокремленні у предметно-просторовому середовищі.

Практичні вправи з малюнками та рисунками знаків та символів спрямовані були на формування зацікавленості до них в цілому, зорового впізнавання, їх розрізнення, а також на формування співвідношення реальних предметів з їхніми площинними зображеннями, акустичні зосередження на звуках, активізації тактильно-кінестетичних відчуттів.

Робота зі схемами на робочому місці та в предметно-просторовому середовищі була націлена на складання динамічного ланцюжка знаків та символів за допомогою дорослого, місцезнаходження знака та символу у предметно-просторовому середовищі. Важливими компонентами під час навчання складання схеми були орієнтири, які є передумовами у здійсненні гігієнічних процедур, наприклад “миємо, коли брудне”, “миємо руки перед їжею”, “вмиваємо обличчя, коли прокинулися”, “чистимо зуби після вживання їжі”, “миємо ноги, коли лягаємо спати”. Релаксаційні завдання були спрямовані на закріплення уявного способу дій з ПЗС, зосередження на власних відчуттях із закритими очима.

Робота з зошитом передбачала перенесення засвоєних знань дитини в

площинну робочого зошита та формування нових практичних умінь з ПЗС (порівняння, накладання, прикладання, практичного примірювання, групування, складання, контактного повторного обведення, малювання: штрихування, малювання за трафаретом, замальовування, аплікацію).

Важливим структурним компонентом заняття була робота з батьками, яка передбачала демонстрацію виконаних дитиною завдань, залучення батьків до спільного виконання тих завдань, які дитина не в змозі виконати самостійно. Вдалим доповненням були такі види роботи, як конструювання та ліплення.

Підсумкова частина передбачала фіксацію ступеню досягнення мети та формування мети наступного заняття. Тривалість заняття розрахована до 25 хв.

Поетапність засвоєння будь-якої практичної дії з ПЗС передбачала збільшення активності дитини з ПТРВ у визначеній діяльності. Після кожного спільного виконання дій дитині пропонувалось виконати завдання повторно, з більшою самостійністю. В ігрових завданнях і дидактичних іграх дорослий, стимулюючи активність дитини, діяв не випереджаючи її ініціативу. Важливим було дати час, який необхідний дитині для того, щоб зосередити увагу на отримані результати своїх дій в процесі поступового поетапного засвоєння маніпулятивних та предметних дій.

Зміст завдань на 2-му етапі навчання був спрямований на формування у дитини інтересу до співпраці з дорослим та дітьми в процесі маніпулятивних дій, формування у дитини орієнтування на оцінку дорослим своїх дій, розвиток у дитини функціональних можливостей кисті рук та пальців, формування пошукових орієнтувально-дослідницьких дій з ПЗС; формування дій співвідношення та формування орудійних дій, формування основних способів засвоєння суспільного досвіду (спільні дії з дорослим, наслідувальні дії, дії за зразком, за жестовою інструкцією з мовленнєвим супроводом, дії за вербальною інструкцією). Усі зазначені напрями були введені в зміст занять поступово з урахуванням рівня активності та стійкості інтересу дитини до діяльності.

Теоретичною основою виділення групи прийомів, направлених на поетапне оволодіння способами засвоєння суспільного досвіду, стала концепція Д. Ельконіна про розвиток предметних дій у ранньому віці [256]. За ступенем

активності в діяльності, усі прийоми цієї групи розділені на пасивні (спільні дії дорослого з дитиною: “Давай зробимо разом”), пасивно-активні (частково спільні дії дитини з дорослим) та активні прийоми (дії за зразком: “Зроби, як я”, дії за пред’явленим зразком: “Запам’ятай і повтори”, дії за жестовою інструкцією, дії за вербальною інструкцією дорослого: “Подай предмет”). Прийом показу розділено на дві групи. До 1-ої групи належать показ міміки дорослого, показ пантомімічних рухів дорослого (відтворення вказівного жесту “Я”, жестів “Дай”, “На”, “Йди”, “Чистий”, “Брудний” тощо). 2-а група – прийоми показування, які розвивають предметну діяльність, а саме: показ маніпулятивних дій, показування дій співвідношення, сюжетних дій, орудійних дій. В ході занять дорослий поступово навчав дітей з ПТРВ виконувати дії, які раніше засвоєнні за показуванням, з опорою на зразок, а потім – за словесною інструкцією дорослого (з опорою на пам’ять дитини).

2-ий етап навчання містив розділ “Я (людина) в гігієнічній кімнаті”, який спрямований на засвоєння дитиною з ПТРВ відображення предметно-просторового наповнення гігієнічних кімнат (душової, туалету), сприймання себе (дитини) у цьому приміщенні, процесу виконання практичних дій дитиною із застосуванням ПЗС. Основними ПЗС цього етапу навчання є контурний предметний малюнок, сюжетний малюнок із зображенням процесу дій дитиною. Результатом навчання має бути створення динамічних ланцюжків за темами: “Схема тіла”, “Я у душі”, “Я мию руки”, “Я мию голову”, “Я вмиваю обличчя”, “Я чищу зуби”, “Я мию голову”, “Я мию ноги”, “Я в туалеті”.

Методичні рекомендації до роботи педагога. На цьому етапі дії дорослого передбачали вербальний супровід, від дітей не вимагалось мовленнєвого супроводу своїх дій, лише виконання завдання. Передбачалося, що всі висловлювання, інструкції мали структурований характер: чіткість у вимовлянні, фрази містили із дві, три, чотири слова; фактично не використовувалися складні речення; обов’язкові кількасекундні паузи між реченнями; повторення інструкцій та ключових слів, обсяг яких залежав від ситуації та можливостей дитини.

На всіх етапах навчання вербальна інструкція, якою супроводжувалося кожне завдання педагога, реалізовувала специфічні завдання. Так, мовлення

педагога визначало ціль, завдання та загальні умови діяльності, способи дій, оцінку дій дитини. Зокрема інструкція передбачала “ключові слова”, яким визначався вибір дитини об’єкту або напряму дій з ним. У ряді випадків виконання інструкції було досягнуто включенням в неї вказівного жесту, який допомагав дитині виділити із ситуації потрібний ПЗС, його властивість або положення в просторі. Ефективним було розділення інструкції на частини. Часто позитивний результат був досягнутий шляхом надання інструкції «образної» форми. Дорослий застосовував інструкцію спільно з наочними та практичними методами навчання. Вербальна інструкція була короткою та чіткою. Спочатку дорослий фіксував у мовленні всі спільні дії, далі – самостійні дії дитини, поряд з цим супроводжував дії дітей мовленням, давав оцінку їх діям, вводив нові слова, пропонував зразки вимови простих слів та фраз за темою.

Критерії оцінки ефективності проведення навчально-корекційної роботи на 2-ому етапі навчання дітей з ПТРВ нами було доповнено наступними компонентами: спосіб засвоєння суспільного досвіду; особливості застосування засвоєних знань у практичній діяльності (провідний спосіб орієнтування у практичних діях із ПЗС, особливості переносу сформованих дій з ПЗС в нові умови, практичні життєві ситуації), досягнення дитини в проміжний етап змодельованого процесу дій (наприклад, процес миття рук – дитина оволодіння вмінням відкривати кран з холодною водою), спосіб орієнтування дитини на оцінку педагогом своїх дій, кількість створення динамічних ланцюгів за темами.

На **III-му етапі, комунікативно-інтеграційному**, сутність навчання полягала у формуванні вміння повторювати назви ПЗС, впізнавати їх за назвою, самостійно називати; впізнавати просторові знаки та символи в межах практичної ситуації і вказувати на їх призначення. Знаходити їх в школі та громадських місцях, пояснювати, що вони означають та яким є їх практичне призначення. Робота на цьому етапі була спрямована на реалізацію та корекцію усного мовлення та формування жестового мовлення у дітей, у яких не вдалося сформувати навички вербального спілкування. Виховна мета передбачала вивчення правил спілкування з дорослим та з однолітками, вживання “ввічливих” слів, формування контакту очей при спілкуванні, відповідної змісту ситуації

міміки та жестів. Навчання здійснювалося за 2-а напрямками: мовним та ситуативно-комунікативним.

Комунікативно-інтеграційний етап поєднував номінативну (називання, повторення, опис) та комунікативну (жестикулювання, спілкування) діяльність. На цьому етапі нами були визначені для вивчення контурні предметні картинки, сюжетний малюнок, прості схеми, в яких присутні елементи піктограм, знаково-символічні зображення, які зустрічаються в умовах закладу та громадських місцях. Також провідною була розумова діяльність, яка була порівнянням та узагальненням сюжетних малюнків, простих схем, у яких присутні елементи піктограм, знаково-символічні зображення, які зустрічаються в умовах закладу та громадських місцях.

Значна увага приділяється розвитку розуміння мовлення, його сприймання, накопиченню запасу мовних засобів. У процесі ознайомлення з ПЗС діти з ПТРВ вчилися вслухатися та сприймати мовленнєве звернення дорослих, розуміти зміст. Більш усвідомленому засвоєнню інформації сприяє використання різноманітних ігрових ситуацій, поєднання відповідей з практичними діями дітей з ПТРВ. При цьому використовуються прийоми повторення слів за дорослим, прийом називання (себе, дорослих, знайомих ПЗС), прийом звуконаслідування, прийом спонукання до звуконаслідування, співвідношення слова з ПЗС, багаторазового індивідуального та хорового промовляння.

Основним методом роботи над зображенням на цьому етапі є його розглядання у супроводі бесіди педагога. Розглядання картин, за думкою Є.Тіхєєвої, має потрійну мету: вправлення у спостережливості, розвиток мислення, уяви, логічного судження, розвиток мовлення дитини [232]. Основним методичним прийомом у навчанні розглядання картини є запитання. До завдання розглядання входить визначення місця та часу зображеної події, виділення, характеристика дійових осіб та найбільш суттєвих предметів навколишньої дійсності, стосунки персонажів, просторові співвідношення предметів. Запитання характеризуються загальним змістом, характер картини, а також такі, що стосуються опису, характерних дій головних персонажів картини, та запитання, спрямовані на аналіз емоційного стану, естетичну оцінку зображеного. Більшу

частину становлять репродуктивні запитання констатувального характеру. Також використовуються проблемні питання, що спонукають дітей з ПТРВ до пошуку відповіді в самій картині, до аналітичних дій, що знаходять судження у самостійному їх судженні. Ускладненим видом розглядання є бесіда за картиною. Він відрізняється від попереднього більшою цілеспрямованістю, систематичністю питань, як репродуктивних, так і пошукових.

У процесі корекційного впливу на 3-ому етапі пріоритетним було формування вміння впізнавати графічні зображення назв ПЗС, знаходження буквенного та піктограмного зображення ПЗС серед графічних малюнків та у предметно-просторовому середовищі, навчання узагальненим назвам ПЗС та їхнього називання, виконання практичних дій з мовленнєвим описом, самостійне складання схем з мовленнєвим описом.

Корекційна робота, що здійснювалась у формі підгрупових занять загальною тривалістю 35-45 хв., містила наступні структурні моменти: корекційна зарядка; зосередження уваги на графічному зображенні назв ПЗС, впізнавання та називання назв ПЗС, називання та групування графічних зображень назв, робота зі схемами та робота в предметно-просторовому середовищі з мовленнєвим супроводом, релаксаційні завдання, робота з зошитом, екскурсії по закладу, робота з батьками, підсумкова частина (додаток Д, табл.3.2.4.).

Організаційний момент заняття мав корекційну зарядку з метою активізації позитивних емоцій, формування емоційно-позитивного ставлення до звуконаслідування дорослого, активізація уваги в межах аналізаторних систем (зорова, слухова) – зосередження уваги на процесі дуття, формувати вміння дуги, артикуляції звуків (візуально та дотиково), дослідження вібрації голосової складки, використанні звуків у різних практичних ситуаціях, розвиток органів артикуляції, формування уміння досліджувати букви на дотик.

Другою складовою організаційного моменту було зосередження уваги на графічному зображенні назв та називанні знаків та символів для активізації пізнавального інтересу дитини до назв знаків та символів, які будуть вивчатися на занятті, опису на слух їхнього місцезнаходження та практичному застосуванні.

Основна частина заняття була спрямована на формування вміння

впізнавати, розрізняти (зорово, на дотик, на слух) та назвати назви ПЗС, формування пошукових способів орієнтування у графічних зображеннях назв ПЗС та формування зацікавленості до них в цілому, а також вчити співвідносити графічні позначення назв ПЗС з контурними рисунками (пiктограмами) та схематичними зображеннями. Частина заняття, що мала на меті сформувати вміння називати та згрупувати графічні зображення назв, також передбачала їхнє виокремлення (самостійне знаходження) у предметно-просторовому середовищі.

Робота зі схемами та робота в предметно-просторовому середовищі з мовленнєвим супроводом була націлена на розвиток умінь самостійного моделювання процесу дій з використанням контурних рисунків, схематичних зображень, процесу змодельованого у схемі. Навчання передбачало називання узагальнювальних слів, місцезнаходження графічного (буквеного) позначення ПЗС у предметно-просторовому середовищі.

Релаксаційні завдання були спрямовані на закріплення уявного способу (із закритими очима, зосередження на відчуттях). Робота з зошитом застосування засвоєних знань у практичній діяльності, повторення та закріплення матеріалу, формування способів орієнтування у практичних діях із знаками та символами.

Екскурсії по закладу спрямовані на формування та закріплення практичних дій у предметно-просторовому середовищі, загальне орієнтування в закладі (кімнати, коридори, сходи, поверх) за графічними позначеннями назв знаків та символів, їхнє впізнавання та називання. Робота з батьками передбачала налагодження комунікацій дитини з батьками, їх підтримку, демонстрацію виконаних дитиною завдань, спільне виконання тих завдань, які не виконала дитина самостійно. У підсумковій частині педагог фіксував ступінь досягнення мети заняття та формування мети наступного заняття.

Методичні рекомендації для дорослого. Основним завданням дорослого було стимулювати дитину з ПТРВ до використання мовлення в процесі виконання власних дій. Достатньо уваги слід приділити для пошуку та виокремлення із оточуючого предметно-просторового середовища смислових одиниць: ПЗС та їхнє вербальне означення. Упродовж попередніх етапів навчання графічні позначення слів були присутні на окремих картках, однак увага до

називання слів найбільше приділялася на цьому етапі: більше говорить дитина. Навчальне предметно-просторове середовище активно доповнюють графічними позначеннями слів, називають опорні слова.

Назви тем до занять 3-го етапу були використані ті, які нами запропоновані для вивчення на 2-му етапі, але їхнє змістовне наповнення істотно відрізнялося. Були запропоновані вправи для розвитку загальних мовленнєвих навичок, мовленнєві ігри, творчі пошукові завдання з описом.

Критерії оцінки ефективності корекційного впливу на розвиток дитини з ПТРВ та особливостей результатів її практичної роботи були доповнені наступними компонентами:

- вікова категорія дітей готових до вивчення ПЗС (графічні позначення букв, слів);
- потенційні можливості мовлення дітей (повторює, називає за показом, самостійно називає за вербальною інструкцією);
- кількість узагальнених назв дитина здатна засвоїти протягом 1-го заняття.

IV-ий етап навчання, **діагностично-оцінювальний**, передбачав визначення наявності теоретичних знань про просторові знаки та символи, рівня практичних умінь орієнтування в просторі з опорою на оптико-предметні, предметно-просторові, знаково-просторові, символічно-просторові знаки та символи, використання їх в побуті (кімнаті, закладі, вулиці); самостійно використовувати знання про ПЗС в практичних ситуаціях відповідно до рівня інтелектуального розвитку дитини. Цей етап навчання мав на меті здійснення аналізу не лише рівня засвоєних вмінь та навичок, а визначення потенційних можливостей дітей з ПТРВ для подальшого врахування під час вивчення наступних тем. У процесі його реалізації визначена як результативність попередніх етапів, так і всього процесу в цілому. Навчання планувалося за двома напрямками: контрольним теоретичним та контрольним практично-ситуативним.

Провідними видами діяльності на IV-му етапі були номінативна (називання, повторення, опис), комунікативна діяльність (жестикулювання, предметно-орієнтоване спілкування), розумова діяльність (порівняння, узагальнення) та практична діяльність. Для роботи використовувалися всі ПЗС, які вивчалися

протягом попередніх етапів навчання (іграшки, реальні предмети, об'ємні та площинні геометричні форми, жести, піктограми, букви, цифри, кольорові та контурні предметні картинки, рисунки просторових знаків та символів, сюжетний малюнок, прості схеми, в яких присутні елементи піктограм, знаково-символічні зображення, які зустрічаються в умовах закладу та громадських місцях).

Підібрані методи мали на меті сформувати у дітей з ПТРВ певний рівень самостійного використання ПЗС у нових завданнях та практичних життєвих ситуаціях, тому провідними є методи та прийоми, які спрямовані на контроль рівня засвоєння та самостійного практичного застосування ПЗС.

Контрольно-теоретичний напрямок. Головною функцією в навчанні методів контролю і самоконтролю є контрольно-регулювальна, тобто контроль не повинен відокремлюватися від навчального процесу, а бути компонентом, який виконує навчальні, виховні, розвивальні, спонукальні функції. Метод самоконтролю передбачав формування в дітей вміння самостійно контролювати власні дії, знаходити допущені помилки, неточності, визначати виправлення. Метод усного контролю: прийом індивідуального опитування, прийом усної розповіді, прийом відповіді на запитання, прийом вибору правильної назви ПЗС, прийом опитування. Контрольний (практично ситуативний) напрямок містив практично-ситуативний метод, метод створення навчально-ігрових ситуацій, сюжетно-відображувальну гру, метод створення простих проблемних ситуацій, метод екскурсій та конфліктний метод, за умови допущення помилки дитиною.

Під час **діагностично-оцінювального етапу** основною формою корекційної роботи залишаються ігрові заняття (індивідуальні та підгрупові), також враховуються прості побутові дії, режимні моменти (гігієнічні процедури), екскурсії в закладі та поза його межами, дозвілля дітей з ПТРВ за цілеспрямованої участі педагога.

Важливими структурними компонентами корекційного заняття нами були виділені наступні: активізація знань сформованих у дитини; робота з зошитом; впізнавання та називання знаків та символів в предметно-просторовому середовищі; практично-пошукові ситуації з орієнтуванням на схематичні зображення знаків та символів; відтворення схеми; екскурсії по закладу та

громадських місцях (магазин, торговельний центр, туалет); робота з батьками; підсумкова частина (додаток Д, табл. 3.2.5.).

Активізація знань сформованих у дитини є вагомою складовою на початку заняття для того, щоб активізувати пізнавальний інтерес дитини до практичних ситуацій з використанням знаків та символів, опису їхнього місцезнаходження та практичного застосування.

Робота з зошитом передбачала доповнення засвоєного матеріалу, допомагала визначити спосіб орієнтування дитини з ПТРВ у практичних діях із знаками та символами, актуалізації знань, пригадуванню засвоєнних знань з орієнтацією в зошиті.

Впізнавання та називання знаків та символів в предметно-просторовому середовищі сприяли встановленню рівня розуміння ПЗС, в тому числі побутових сигналів, жестів, виокремленню знаків та символів у предметно-просторовому середовищі, називанню місцезнаходження графічного (буквеного) позначення знаків та символів у предметно-просторовому середовищі. Аналізу практично-пошукових способів орієнтування серед знаків та символів сприяли практично-пошукові ситуації з орієнтуванням на схематичні зображення знаків та символів, називання узагальнювальних слів. Відтворення схеми моделювання процесу дій (гігієнічної процедури) з використанням рисунків, схематичних зображень, процесу змодельованого у схемі; самостійне практичне відтворення гігієнічної процедури за назвою, за схемою.

Експерсії по закладу та громадських місцях (магазин, торговельний центр, туалет) передбачали визначення рівня орієнтування в предметно-просторовому середовищі за графічними позначеннями знаків та символів, їх впізнавання та називання. Робота з батьками мала на меті продемонструвати виконані дитиною завдання, позитивний висновок про продуктивність роботи дитини на занятті в присутності дитини. Визначення тих завдань, які не виконала дитина самостійно для доопрацювання вдома.

Підсумкова частина заняття передбачала фіксацію ступеня досягнення мети заняття, формування мети наступного заняття шляхом заповнення анкети.

На 4-му етапі нами були відпрацьовані 2 типи корекційних занять:

практично-пошукові із застосуванням предметних або контурних малюнків та мовленнєвої інструкції для виявлення рівня орієнтування в предметно-просторовому середовищі, та заняття з відтворення змодельованих дій і процесів з орієнтуванням на схему. У підсумковій частині заняття пропонували завдання, виконання яких передбачене в межах закладу або громадських місцях відповідно до теми.

До характеристик критеріїв оцінки рівня засвоєння ПЗС під час одного заняття нами було доповнено анкету наступними показниками: типи помилок допущених в процесі виконання завдань з ПЗС, рівень потенційних можливостей застосування ПЗС у нових практичних ситуаціях (додаток Д, табл. 3.2.6.).

Отже, аналіз результатів теоретичних матеріалів та з урахуванням визначених нами в констатувальному експерименті рівнів та типів порушення засвоєння ПЗССЗ дітьми з ПТРВ було охарактеризовано зміст методики, що містить основні положення та принципи побудови навчально-корекційної програми, до якої залучено 36 соціально спрямованих тем. Також створено модель формування ПЗССЗ у дітей з ПТРВ, яка відображала 4-и рівні складності та види ПЗС, а також перелік знань та вмінь. Так, до I-го рівня складності віднесені фотографії, предметні кольорові та контурні картинки; до II-го рівня – сюжетні картинки. III-й рівень – букви, цифри, геометричні фігури, слова, знаки (дорожні, товарні, вказівні), вивіски, таблички-позначення, піктограми (предметні, дійові), картинки з силуетом, символи (державні, медичні). На IV-у рівні – схеми. До знань та вмінь нами були віднесені вміння впізнавати, розпізнавати, співвідносити, називати та практично застосовувати ПЗС.

Відповідні педагогічні умови, методи та прийоми формування ПЗССЗ дітьми з ПТРВ та послідовність у їхньому застосуванні становлять основу методики навчання, її орієнтовану модель, види діяльності та перелік ПЗС, які пропонуються для вивчення на кожному етапі навчання. З урахуванням визначених нами рівнів засвоєння та типів ПЗССЗ у дітей з ПТРВ у методиці було визначено поетапність, послідовність, напрями та зміст навчальних методів, прийомів та завдань, особливості проведення корекційного навчання. Зокрема, визначено 4-и етапи впровадження навчально-корекційної методики:

орієнтувально-мотиваційний етап містив емоційно-стимулювальний, ситуативно-заохочувальний, спостережувально-орієнтувальний напрями; маніпулятивний (практично-діяльнісний) – практично-маніпулятивний, предметно-ігровий, дидактично-ігровий напрями; комунікативно-інтеграційний етап – мовний та ситуативно-комунікативний напрями, діагностико-оцінювальний етап містив контрольний теоретичний та практично-ситуативний напрями. Враховано змінність форм занять та їхню тривалість, що характеризувалося певною нетрадиційністю, оскільки структура заняття враховувала зміст навчання та специфіку основної діяльності дітей з ПТРВ.

Отже, формування ПЗССЗ у дітей з ПТРВ було визначене як цілеспрямований, організований, тривалий процес, який здійснюється в навчально-пізнавальній діяльності, і його ефективність зростатиме за умови цілеспрямованого педагогічного керування.

Розроблено орієнтовні моделі навчання ПЗССЗ дітьми з ПТРВ на кожному етапі, що містили структурні компоненти, їхню тривалість та мету з урахуванням потенційних можливостей цих дітей, а також методичні рекомендації до організації занять. На основі спостережень за якістю виконання завдань були виокремлені критерії оцінки ефективності проведення корекційних занять. У методиці передбачені різні форми організації заняття на різних етапах навчання, зокрема, на I-му етапі оптимальною для ознайомлення з ПЗС та налагодження взаємодії з педагогом є індивідуальна робота з дитиною, на II-му етапі – проводять індивідуальні та групові заняття, на яких передбачалося формування дитячого колективу, під час III-го етапу формувалася взаємодія дітей в групі, на IV-му – закріплення навиків практичного використання ПЗС в колективній роботі. Розроблена методика та її апробація здійснювалась шляхом поетапного втілення навчально-корекційної програми формування ПЗССЗ у дітей з ПТРВ.

3.3. Результати дослідження процесу формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю та оцінка їхньої ефективності

Ми виходили з положення, що рівень інтелекту є динамічним процесом,

тому в результаті системного корекційного навчання з дотриманням психолого-педагогічних принципів можливим є перехід на вищий рівень вивчення ПЗС дітей з ТРВ. Обсяг засвоєної інформації за темами у дітей в межах однієї групи був різним. Тому передбачалося, що певна частина дітей 2-ої групи перейде на рівень дітей 1-ої групи.

На заняттях при реалізації 1-го етапу навчання у дітей 1-ої групи було встановлено, що провідною є зорова аналізаторна система, додатковою – тактильно-кінестетична та слухова. Діти одразу реагували на педагога поворотом тулуба, спостерігали за його обличчям, жестами, коли він піднімав руку вгору до вуха, опускав руку тощо. Під час корекційної зарядки діти посміхалися, примружували очі, проявляли радість від підвищеного емоційно-позитивного звернення уваги з боку педагога під час демонстрації знайомих ПЗС, проявляли рухову активність, повертали голову та тягнули руки до шумових об'ємних ПЗС. Під час торкання до частин голови (вухо, ніс, волосся) різними предметами (мочалка, мило) діти намагались самостійно взяти в свої руки перш, ніж дозволити дорослому доторкатися до себе. Нюхання різних на запах предметів побуту (зубна паста, шампунь, гель для душу, парфум) діти виконували із задоволенням, повторювали за дорослим рухи, брали в руки предмети, затримували їх біля свого обличчя.

У процесі виконання практичних вправ з реальними об'ємними предметами (різні мила, паперові рушники та ватні серветки) у дітей з'являлися позитивні мімічні позиції на обличчі. Вони хапали яскраві предмети, сильно стискали їх у своїх руках, раптово кидали, хапали нові ПЗС, міняли їх місцями.

Ігрові вправи з лялькою активізували увагу дітей, вони з цікавістю спостерігали за змінами позицій хустинки на ляльці, посмішкою реагували на раптові дії дорослого, наслідували рухові дії дорослого з хустинкою. З однаковою легкістю та максимально швидко виконували завдання з хустинкою. Коли об'ємний предмет розміщували по горизонталі діти поверталися корпусом тіла та намагались забрати з рук педагога.

На власному відображенні у дзеркалі діти затримували погляд, упродовж хвилини розглядали себе, посміхалися, знайомилися з частинами тіла за

допомогою тактильних дотиків дорослого з озвученням назв. Діти не зазнавали складнощів розуміння жестової та вербальної інструкції, відчували себе впевнено у спостереженні за собою. Під час розглядання ляльки (предмету-замінника) діти намагалися взяти її в руки та штовхати. Під час демонстрації проведення рукою по частинах тіла діти виконували цей рух спільно з дорослим. Під час самостійного виконання, у них була невпевненість у діях.

При ознайомленні з руховими можливостями частин тіла діти не могли повністю повторити ці дії за зразком. Виконували спільно з дорослим, переважали емоції здивування. Діти успішно ідентифікували себе за статтю, без допомоги показували за вказівкою дорослого на дівчинку чи хлопчика.

При вивченні побутових жестів діти лише з допомогою дорослого повторювали дію кивання головою. Хаотично повторювали жести “так” – “ні”. Вказівний жест на визначений предмет діти почали повторювати з 2-го заняття. Вказівний жест на самого себе сформувався через 2 тижні.

Діти довгий час не зосереджувалися на звуках. Перша реакція на слухові подразники у них з'явилася після 3-го заняття за допомогою розтирання вух, натискання пальцем на них, піднесення ближче до вух різних шумових предметів, потім дозволили їх взяти до рук та дослідити. Перша реакція на звуки – діти повертають голову на звук і намагалися взяти об'ємні ПЗС (предмети) у руки. Самостійно повторити дію із створення звуку діти змогли на 4-5-му занятті. Реакція на голос того, хто говорить (фіксація погляду на його обличчі) сформувалася у дітей після 3-го заняття.

Діти швидко орієнтуючись на жест дорослого, впізнавали частини тіла (голова, нога, рука) та через 2-3 заняття вони показували їх за вербальною інструкцією дорослого. На початку вони в більшій мірі показували частини тіла на експериментаторові (педагогові) протягом 2-х занять, ідентифікувати на собі почали частини тіла на 3-му занятті, на предметі-заміннику – на 4-му занятті, на предметному кольоровому та контурному малюнку – на 6-8 занятті. Від виокремлення власних частин тіла із загального фону в дзеркалі діти отримували позитивні емоції, вони активно доторкалися до своїх частин тіла (рука, нога, голова тощо), слідуючи короткій вербальній інструкції дорослого.

Ознайомлення з різними предметами на дотик спочатку у дітей викликало подив та нерозуміння. Зокрема, вони хаотично обмацали предмети, які вкладав у руки дитини дорослий. Тому педагог брав руки дитини й водив її долонею по різних поверхнях, пальчиком натискав на різні дрібні деталі. Жест “знайди”, “покажи” з’явився після 3-го заняття. Спочатку спільної роботи з дорослим реакція на дотик дорослого викликала у дітей інтерес та радість.

Практичні вправи з фотографіями діти виконували з піднесеним позитивним настроєм, одразу впізнавали власну фотографію, намагалися її торкнутися. З легкістю вибирали фото з двох наявних та накладали на свою фотографію. За інструкцією дорослого при спільному виконанні показували вказівним пальцем на частини голови (очі, рот, вуха).

Під час виконання практичних вправ з площинними зображеннями (предметні кольорові малюнки) діти із задоволенням та інтересом спостерігали за діями дорослого, коли той розкладав малюнки перед ними. Діти швидше виконували завдання, якщо їм давали по одній картці в руку по черзі. Вони відчували складність, коли їм давали багато карток у руку, їм було дуже складно взяти картку зі столу через знижену рухливість пальців, доцільніше було давати по одній картці, а тому для першого етапу навчання нами були розроблені кубики, працювати з якими було їм легше. Техніку відбору картки зі столу ми відпрацьовували додатково: знаходили потрібну картку на столі, накладали долоню на неї, натискаючи, зсували до краю столу; коли картка висіла в повітрі дитина могла добре її вхопити та поставити на таку саму.

Роботу із зошитом діти починали зі швидкого перелистування всіх аркушів, важливо було зупинити такі дії, бо якщо діти долистували до кінця зошита, далі вони втрачали інтерес, вимагали щось нове або вставали із-за столу в пошуках інших речей. Коли педагог підтримував один аркуш, не дозволяючи перевернути його, діти кривились та намагались силою перетиснути аркуш. Якщо це не вдавалося, діти, не слухаючи вербальну інструкцію, хаотично викладали картки, не придивляючись до зображень. Однак швидко адекватно реагували на вказівки дорослого щодо помилки та швидко перекладали картки у відповідності до завдання. Тому ми замінили зошит на папку з окремими листками паперу, на

якому міститься одне завдання. Аркуш видавався дитині для виконання відповідного завдання, після успішного завершення завдання клали до папки, та викладався наступний аркуш. Тривалість роботи із папкою залежала від наявності втоми та завантаженості значною кількістю інших занять упродовж дня, водночас в середньому 4-5 завдань в зошиті виконували легко та швидко. Після кожного виконаного завдання діти хлопали об долоню дорослого та очікували на похвалу. Найлегше виконували накладання однакових та схожих зображень, без особливого задоволення обводили пальчиком по контуру ПЗС. Важко їм давався процес нанесення клею на картку, хоча і було вибрано для роботи найпростіший клей-олівець.

Діти раділи, коли їхній один з батьків сідав поряд та допомагав розминати пластилін. Вони охоче працювали разом під час створення аплікації. Дорослий допомагав налагоджувати комунікацію матері з дитиною, обмежував (стримував) гіперопіку з боку матері. І у такий спосіб навчав матір обмежувати її допомогу у виконанні завдань дитиною, допомагав підбирати слова схвалення та відповідні позитивні жести.

У підсумку заняття діти швидко пригадували засвоєнні ПЗС, показуючи в їхній бік вказівним пальцем. Називали щось близьке за значенням до ПЗС. Вибирали цікаве легке завдання (малюнок із зображенням), щоб віддати одному із батьків та забрати з собою додому. Якщо діти малювали під час заняття, то хотіли похвалитися батькам своїми успіхами через демонстрацію малюнка.

У спільну роботу з дорослим діти залучалися з моменту розміщення за робочим столом, по допомогу зверталися поворотом голови в бік дорослого спостерігаючи за зміною міміки з одночасним застосуванням жестів, стукали своєю рукою по руці дорослого. Якщо дорослий не реагував, діти сильніше штовхали всією рукою. Упродовж кожної операції спостерігали за реакцією дорослого: повертали голову (весь тулуб) в бік дорослого. Якщо дорослий на обличчі виражає незадоволення через неправильність виконання завдання, діти швидко реагували на зміни виразу обличчя дорослого, намагалися знайти помилку в останній дії, розуміли жести дорослого (правильно, неправильно виконано).

Середній темп засвоєння однієї теми тривав 1 тиждень за умови щоденного проведення занять.

Діти з радістю обстежували, розглядали ПЗС та працювали за жестовою та вербальною інструкцією дорослого під час кожного заняття. Раділи при зустрічі з педагогом, активно махали руками, показували вказівним жестом в його бік батькам чи вчителям.

Поведінка дітей на занятті спокійна, врівноважена, середня тривалість заняття – 15-17 хв., після цього часу діти намагалися рухатися, вставати із-за столу, йти до дверей, показували, що закінчили роботу. У дітей виникав страх під час зміни постійного місцезнаходження (кімнати, столу). Діти здригалися всім тілом при раптових сильних шумах навіть поза межами кімнати. Діти віддавали перевагу яскравим кольоровим ПЗС (світло зелений, червоний, помаранчевий), об'ємним предметам круглої форми з м'якою поверхнею та карткам.

Було визначено, що упродовж 1-го заняття діти здатні виконати до 8-и завдань за умови чітких дій, жестових та голосних коротких вербальних інструкцій дорослого, на столі слід викладати перед дитиною дидактичні матеріали одного завдання. Після виконання завдання діти очікують на позитивне схвалення результатів їх дій та підкріплення тактильним способом (хлопання по долоні). Дві назви (знайомих) діти здатні були засвоїти та назвати їх на 1-му занятті (хлопчик, дівчинка). Кількість ПЗС, засвоєних упродовж 1-го заняття, з якими ефективно працюють діти одночасно – 4-5.

Методичною рекомендацією для педагога є підготовка дидактичних матеріалів перед заняттям. Педагог не може відволікатися під час роботи з дитиною – весь час має утримувати увагу дитини на завданнях, якщо хоча б на короткий час педагог відволікатиметься, то дитину неможливо буде повернути до теми заняття та завдань.

Основною ефективною та цікавою формою роботи із застосуванням ПЗС для дітей 1-ої групи було накладання однакових карток, розкладання їх в ряд на столі. Складнощі викликало підкладання однієї картки на іншу та закладання ними всієї площини столу, що перебуває в полі зору дітей. Цікавим для виконання було групування за статевою ознакою на дві купки схожих ПЗС. Обведення

вказівним пальчиком ППЗС по контуру не подобалося. Переважав пасивно-активний спосіб засвоєння суспільного досвіду, а саме частково спільні дії дитини з дорослим. Діти виконували дії за жестовою інструкцією із вербальним супроводом.

Отже, аналіз динаміки засвоєних знань дітьми 1-ої групи показав, що застосування їх у практичній діяльності спостерігається в середньому за 4 тижні інтенсивного навчання (щоденне залучення до тем уроків). На 1-му етапі навчання реально вводити 2 нові ПЗС (предметні кольорові та контурні малюнки) для засвоєння на 1-му занятті, за умови щоденного проведення занять до кінця тижня можна вийти на 4-5 елементи. Середня тривалість заняття на 1-му етапі склала 15-17 хв. Спосіб орієнтування дитини на оцінку дорослим своїх дій – погляд в бік батьків, а якщо немає супроводжувальної особи у бік дверей. 4-5 середня кількість створення динамічних ланцюжків за темами, які були доступні дітям. Потенційні можливості мовлення дітей обмежені, але диференційоване розуміння жестів у спілкуванні та розумінні вербальної інструкції спостерігалось у 85% дітей 1-ої групи. Проте експресивного мовлення у них ще не було, у 9 % дітей – уже виникали аморфні слова в процесі роботи, а у 6 % випадках діти пробували повторювати окремі звуки за дорослим. Серед помилок допущених в процесі виконання завдань з ППЗС були: невідповідне співвіднесення зображення на фотографії зображені на предметному кольоровому малюнку.

У дітей 2-ої групи також на 1-ому етапі навчання виникали й негативні реакції. Вони іноді неохоче реагували на дії дорослого, спостерігалось тривале поступове залучення в спільну роботу (5-8 хв.). Під час проведення корекційної зарядки діти могли проявляти байдужість до підвищеного емоційно позитивно забарвленого звернення, уваги з боку дорослого, під час демонстрації знайомих ПЗС. Постійно переходили на звичні для них стереотипні рухи, їх лякало збільшення інтенсивності звуку поряд. Не одразу розуміли процес нюхання різних за запахом предметів побуту (зубна паста, шампунь, гель для душу, парфюм).

Діти 2-ої експериментальної групи виконували практичні вправи з реальними об'ємними предметами (різні мила, паперові рушники) з тривалою паузою за спостереженням за діями дорослого, намагаються повторити в міру

своїх фізичних можливостей (не одразу вдалось захопити в руку предмет), не реагували на схвалення дорослого. Діти, не поспішаючи повторювали, спостерігали за діями дорослого з лялькою. Дорослий постійно піднімав руки дітей стимулював захоплення хустинки та знімання її з голови ляльки.

Під час роботи з дзеркалом дорослий повертав своїми руками голови дітей, допомагав їхніми руками обводити їх обличчя в дзеркалі та підтягував губки у вигляді посмішки, звертав увагу дітей до частин обличчя. Інколи діти не виконували ні жестові, ні вербальні інструкції дорослого, однак дозволяли дорослому виконувати їх своїми руками.

У разі ознайомлення з руховими можливостями частин тіла діти виконували дії спільно з дорослим. В окремих випадках діти не ідентифікували себе за статтю, хаотично торкалися себе руками за різні частини тіла.

Під час вивчення побутових жестів діти лише з допомогою дорослого виконували жест “кивання головою”. Характерною була стереотипність, хаотичність. Вказівний жест на визначений предмет та на самого себе діти почали повторювати через 2 місяці.

Діти не реагували на зміни в акустичному звучанні ЗСЗ, вони повертали голову на звук за допомогою дорослого. На початку впізнати частини тіла (голова, нога, рука) діти змогли за показом дорослого, зокрема вони напружували долоні та стукали всією долонею по частині тіла. Під час доторкання до різних предметів діти схилилися до ЗСЗ, не намагаючись їх брати в руки. Власні частини тіла у дзеркалі діти самостійно не виокремлювати. Їм потрібна була підказка з боку дорослого. Мімічні рухи діти виконували спільно з дорослим з активним доторканням пальцями до обличчя.

У дітей викликали позитивні емоції лише ті практичні вправи з фотографіями та площинними зображеннями, на яких було зображено себе та їжу, фотографії із зображеннями санітарно-гігієнічних предметів, душ, туалет, спочатку цікавості не викликали. Лише після тривалого їх розглядання та обмацування, вони повторювали стереотипні хаотичні дії.

Під час роботи із зошитом діти 2-ої групи спочатку очікували на дії дорослого, очікували певного поштовху з боку дорослого. Були досить пасивними

та самостійної ініціативи до спільної діяльності не проявляли, спільно з педагогом накладали знайомі фотографії. Тривалість роботи із зошитом займали не більше 1-2 хв. при спільному виконанні 3 завдань спільно з дорослим. Проте поступово час роботи з ним збільшився до 5-8 хв. Робота з батьками була ефективною, адже діти одразу розуміли їхні жести та вербальні інструкції, почувались менш напруженими, за окремі свої дії вимагали улюблений подарунок (цукерка, печиво, солодка фігурка). У підсумку заняття діти були здатні за жестовою та вербальною інструкцією показати 2-3 ПЗС, з якими працювали.

У спільну роботу з дорослим діти 2-ої групи долучалися поступово, не одразу вдавалося сісти за робочий стіл, по допомогу не зверталися. Дорослому постійно доводилося стимулювати дітей до рухів та спільних дій з ПЗС.

Середній темп засвоєння однієї теми тривав від 4 до 12 тижнів із застосуванням мінімальної кількості ЗСЗ (до 2-ох) за умови щоденного проведення корекційних занять. Діти з байдужістю повторювали дії дорослого: ініціативи не проявляють при обстеженні чи розгляданні ПЗС, слабо реагували на жестову інструкцію дорослого під час кожної вправи.

Поведінка дітей на занятті переважно спокійна, іноді агресивна тоді, коли були протиріччя між тим, що хотіла сама дитина і тим, що казав робити їм дорослий. Середня тривалість спільної роботи – 12-15 хв. Діти постійно поверталися до своїх звичних місць розташування в кімнаті: на килимку, під столом, біля ліжка. Помітними були повторення ними стереотипних рухів: розмахування руками з предметами. У дітей був присутнім страх зміни постійного місцезнаходження (кімнати, столу) та зміни власних речей. Вони не реагували на сильний шум за межами кімнати, а віддавали перевагу знайомим ПЗС, а також негативно реагували на швидку появу інших ПЗС.

Упродовж 1-го заняття діти здатні були виконати до 5-6 завдань за умови наявності та використання знайомих ПЗС та спільної діяльності з дорослим. Після виконання завдання діти потребують нагороди (посмішки, тактильного дотику до голови, руки або плеча, улюбленої іграшки). Кількість ПЗС засвоєних упродовж 1-го заняття, з якими працюють діти одночасно – 1-2.

Найбільш ефективною формою роботи із застосуванням ПЗС для дітей 2-ої

групи було хапання знайомих ПЗС, повернення на їх звичне місце розташування (поряд біля руки дитини) та накладання однакових карток з 2-х наявних. Протягом тривалого часу вдавалося навчитися обмацувати об'ємні ПЗС. Переважав пасивний спосіб засвоєння суспільного досвіду – спільні дії з педагогом. Застосовувати засвоєні вміння та знання у практичній діяльності дітям вдавалося через 8-12 тижнів навчання. Спосіб орієнтування на оцінку, який був зрозумілим дитині, тактильний дотик дорослого до частини тіла дитини (голова, рука, плече). Діти здатні були повторити окремі звуки за дорослим. Типовими помилками були невідповідність дій з ПЗС жестовій та вербальній інструкції дорослого.

Найбільш продуктивними для дітей 2-ої групи були спільні дії з педагогом з багаторазовим повторенням в знайомих практичних ситуаціях на заняттях та в побуті – пасивний рівень виконання завдань.

Отже, у дітей 2-ої групи спостерігався повільніший темп засвоєння ПЗС від 4 до 12 тижнів. Тривалість I етапу навчання може складати від 2-х до 3-х років. Достатньо тривалим було включення дітей у спільну роботу з дорослим, пасивність з боку дітей спостерігалася до 5-6 занять. Оптимальна кількість малюнків та рисунків у динамічних ланцюжках доступних для втримання в свідомості протягом 1-го заняття, становила 2. Одночасно використовувати на занятті ефективно 1-2 картки. Загальна тривалість спільного виконання завдань упродовж 1-го заняття – 12-15 хв. Характерним способом реагування дітей на оцінку дій з боку дорослого були хаотичні швидкі рухи руками, іноді ногами.

У 2-ій групі серед завдань, які діти виконували із задоволенням, було доторкання різними предметами до частин тіла, що й спонукав засвоїти їх саме частини тіла на достатньому рівні для продовження навчання.

Застосування знань у практичній діяльності було можливим за умови щоденного виконання корекційних вправ під час різних режимних та виховних моментів. Тому ефективним було проведення цієї роботи по 5 хв. під час різних занять упродовж дня.

За таких умов програма загальноосвітньої школи не достатньо підходить, оскільки наявний розрив між соціальною потребою. Така робота буде ефективною

за умови, що програма буде змінена, цінність якої буде полягати у формуванні в дітей з ПТРВ навичок самостійної пошукової діяльності в контексті педагогіки супроводу, а не окремих навичок читання та рахунку, а також у формуванні навичок самообслуговування та орієнтування в навколишньому просторі.

Тому у груповій роботі на 2-му етапі навчання такі види ПЗС, як фотографія, предметний кольоровий малюнок, варто застосовувати одночасно з врахуванням індивідуально диференційованого підходу. Для дітей 2-ї групи 1-го року навчання недостатньо було часу для оволодіння ПЗС, тому, щоб перейти на 2-ий рівень навчання, навчальний матеріал закріплюється протягом тривалого часу, зокрема, програма молодшої школи може тривати до 3-х років.

Отже, при індивідуальній роботі в теми уроків «Я і світ», «Соціально-побутове орієнтування» доцільно впроваджувати завдання цієї навчально-корекційної програми, зокрема, на I-му етапі: 8 завдань для дітей 1-ої експериментальної групи та 4-5 завдань для дітей 2-ої групи за умови підтримання інтенсивного темпу роботи з метою максимально тривалішого утримання уваги дітей з ПТРВ на ПЗС. Діти з потенційно кращими можливостями в середньому можуть засвоїти ПЗС швидшими темпами за 1 тиждень 4-5 нових елементів, інші – до 1-2 нових елементів. У практичній реалізації навчально-корекційної програми діти можуть засвоювати кожен рівень складності впродовж від одного до кількох років навчання відповідно до власних потенційних можливостей.

2-й етап навчання спрямований на опанування дитиною з ПТРВ схеми тіла на собі, на фотографіях, на предметних (кольорових, контурних) та сюжетних малюнках, на ідентифікацію себе за статтю, розрізнення дітей та дорослих, на орієнтування в межах свого тіла, співвіднесення частини тіла з їхніми площинними зображеннями, а також на впізнавання відображення предметно-просторового наповнення гігієнічних кімнат (душової, ванної, туалету), сприймання себе (дитиною) у цьому приміщенні, процесу виконання практичних дій дитиною при застосуванні ПЗС. Основними ПЗС цього етапу навчання – фотографія, кольоровий та контурний предметний малюнок, сюжетний малюнок із зображенням процесу дій дитиною. Результатом навчання на 2-му етапі було

створення динамічних ланцюжків за відповідними темами. Заняття розпочиналися з корекційної зарядки для обох рук дитини із зосередженням уваги на ПЗС. Основна частина заняття містила практичні вправи з реальними предметами та фотографіями, практичні вправи з предметними кольоровими, контурними та сюжетними малюнками, рисунками знаків та символів. Значна увага приділялась роботі зі схемами та в предметно-просторовому середовищі. Релаксаційні завдання завершували основну частину заняття. Одним із важливих компонентів була робота дитини з зошитом, в якому були практичні завдання на закріплення поданого матеріалу. Робота з батьками також була частиною заняття, оскільки важливим було їх спільне виконання тих завдань, які дитина не виконала самостійно. Підсумкова частина передбачала фіксацію ступеня досягнення мети заняття та формування мети наступного заняття.

Під час 2-го етапу навчання до 1-ої групи дітей ми залучили дітей з ПТРВ віком 10-12 років. Організація вивчення ПЗС була проведена у форму індивідуальних та підгрупових занять із залученням 2-3-ьох дітей.

На перших заняттях дітям давалися завдання на активізацію аналізаторних систем. Так було визначено, що вони успішно їх засвоїли, тому надалі не використовувалися в роботі. На початку занять діти із задоволенням виконували корекційну зарядку пальчиками обох рук спільно з дорослим, але водночас, не з першого разу вдавалося торкатися одним пальчиком інших, їм важко було скласти руку в кулак з витягнутим вказівним пальцем, легко вдавалося виконувати завдання всією кистю руки.

Зосередити уваги на знаках та символах за темою “Частини тіла” дорослому вдавалося завдяки маркуванню правої руки дітей за допомогою яскравих кольорових предметів (прищепки, тасьма, резинка), що значно полегшило їм процес впізнавання основної руки (правої) на початку роботи за допомогою жестової інструкції. Через 2-3 заняття діти могли за вербальною інструкцією дорослого впізнавати праву та ліву руки.

Практичні вправи з реальними предметами та фотографіями передбачали ідентифікацію дитини за статтю, впізнавання себе та своїх частин тіла у дзеркалі за жестовою та вербальною інструкцією, а також на своїх фотографіях. Ці вправи

діти 1-ої групи виконували охоче та швидко. Вони спільно з дорослим працювали перед дзеркалом та розпізнавали частини тіла. Впізнавали себе на своїх фотографіях (портретах) та себе (інших за вербальною інструкцією) на спільних фотографіях зі своїм класом, розрізняли дітей на фотографіях за статтю, з легкістю впізнавали, показуючи вказівним пальцем, інших дітей з класу, деякі з них правильно називали імена дітей з класу, а до зображень на фотографіях незнайомих дітей давали їм вигадані імена. Помітний інтерес проявляли до фотографій із знайомим дітьми, самотійно їх розшукували (перебирали файли двома руками) в папці з фотографіями і з радістю розглядали їх. Фотографію незнайомої дитини іншої статі брали в руку, піднімали ближче до очей, розглядали протягом 20-30 секунд, підпис з іменем не впізнавали, давали інше ім'я, активно повторювали імена зображених дітей та переводили погляд до графічного зображення слова (ім'я дитини) за жестовою інструкцією дорослого. Кожну фотографію брали в руки, вигукували імена знайомих дітей.

Доторкання до частин тіла, особливо рук та частин обличчя (голова, рука, нога, тулуб) різними за структурою предметами (руками, кулькою, мочалкою, щіточкою) викликали мімічні рухи на обличчі, нахили голови у дітей, вони посміхалися та звертали більше уваги на обличчя дорослого.

Відтворення вказівного жесту на самого себе “Я” вдавалося формувати шляхом тривалого повторення жестової інструкції дорослого протягом 7-8 занять. Спочатку дітям складно було виокремлювати один палець з інших, якщо склали спільно з дорослим кисть руки в кулак, то самотійно не могли виставити вказівний палець. У більшості випадків діти показували всією рукою на себе.

Для перевірки вміння розуміти жести “дай”, “на” педагог намагався кинути предмет в руки дітей, спонукаючи їх зловити його. Потім давав в руки й просив віддати йому назад цей предмет. У дітей вміння відтворювати жест “дай”, “на” формувалися протягом 7-8 занять. Діти на початку роботи більше застосовували жест “на”, забирали з рук дорослого предмети або фотографії, маніпулювали ними. Жест “дай” вони починали використовувати за умови того, що педагог зацікавлював їх улюбленою фотографією. Після цього діти могли впізнавати жести в предметному кольоровому зображенні.

З метою формування вміння впізнавати жести в предметному кольоровому зображенні дорослий клав перед дитиною 2 фотографії та пропонував показати фотографію, на якій дитина показує на себе вказівним пальцем. Дітям легко вдавалося виконати це завдання.

Практичні вправи з предметом діти 1-ої групи охоче приймали. У цій темі використовувалася лялька. Вони спочатку розглядали ляльку в руках у дорослого. Педагог підсував її ближче до рук дітей, клав у руки, хапав руками дітей кожну частину ляльки по черзі, називаючи її. Діти брали всією рукою ляльку, махали нею, активно обстежували частини тіла на ній. Процес дослідження мав кілька етапів: діти брали в руку ляльку та стукали об себе (грудна клітка), з допомогою педагога проводили по частинах тіла всією рукою (по черзі двома руками), стискали їх долонями, натискали вказівним пальцем на окремі з них. Навчилися впізнавати (показувати) частини тіла на предметі-замінникові (ляльці), а також наслідувати практичні дії (рухи окремих частин тіла) за жестовою та вербальною інструкцією протягом 7-8 занять.

Під час практичних вправ з малюнками та рисунками знаків та символів дорослий викладав на столі перед дитиною по черзі 2 великі фотографії (портрети) дітей: на одній – зображення дитини (дівчинка), на іншій – зображення дитини іншої статі (хлопчик), а далі поступово збільшували кількість викладання фотографій до 5-и. Співвіднесення себе із площинними зображеннями на автопортретах та фотографіях дітей з групи, предметних кольорових та контурних малюнках під час виконання практичних вправ, для дітей 1-ої групи не викликало складнощів. Вони з легкістю до предметного кольорового зображення дитини своєї статі підбирали (в межах 4-5 карток) свою фотографію та інших дітей цієї ж статі. Під час розглядування похитували головою вправо-вліво. Зображення дітей протилежної статі на фотографії, а також на предметних кольорових малюнках діти 1-ої групи не одразу могли визначити назву статі, могли повторити за дорослим. Чітко розрізняли фотографію та предметний кольоровий малюнок. При цьому вказівним пальцем показували на фотографію, оскільки вона була одна, а предметних кольорових картинок було три, діти двома руками, розставляючи напружували пальці, одночасно показували на всі картинки. Коли

дітям пропонувалося підібрати однакові зображення: і фотографії, і предметні кольорові картинки, вони успішно вибирали такі самі з-поміж додаткових інших зображень і підставляли їх в рамочку. Складнощі виникала у дітей під час взяття картки зі столу, однією рукою практично не вдавалося це зробити, зсували картку до краю столу, так щоб вона провисала, та допомагали їй брати другою рукою – дітям було важливо взяти картку самостійно без допомоги дорослого. Складно було співвідносити предметний кольоровий малюнок з таким же самим контурним: діти шукали і, у більшості випадків, показували на такий самий кольоровий великий, який навіть знаходився в папці поза їх полем зору. Вони плутали вигляд спереду та вигляд зі спини дітей на малюнках. Деякі діти (30%) показували на контурне таке ж зображення дитини без частин обличчя. Під час роботи з контурними зображеннями вони помітно втрачали інтерес до спільної роботи, поглядом, а більше руками шукали кольорові малюнки.

Під час ігрових навчальних ситуацій, наприклад “Покажи-сховай”, з 4-ма картками (2 фотографії та 2 предметні кольорові малюнки) діти виконували завдання спочатку за жестовою інструкцією при вербальному супроводі, а потім за вербальною інструкцією самостійно перевертали картки зображенням до столу та знаходили перевернуті зображення відповідно до змісту завдання. Такий вид роботи викликав позитивні емоції та радість у дітей, успішні дії супроводжувалися вигуками.

Формування вміння виконувати дії з опорою на одну схему (наприклад, я мию руки), яка складалася з 4-5 елементів (фотографії). Дітям вдавалося співвіднести фотографії із зображенням дій до сюжетного кольорового малюнка, за умови щоденного тренування, через 8-10 занять. Введення нових елементів процесу дій на цьому етапі роботи було можливим через кожні 3-4 заняття, по одній картці. Уже вивчені елементи ми узагальнювали, а нові – вводили.

Робота в предметно-просторовому середовищі дітям сподобалася. Вони виконували її із зацікавленістю, адже могли вільно рухатися по класу, розглядати або обмацувати матеріали, які були на стінах, бо зазвичай їм не дозволялося торкатися малюнків на стінах (на стендах, на плакатах). Діти спочатку губилися в просторі, не розуміли куди їм рухатися і що робити, тому у перший тиждень

занять вони спільно з дорослим оглядали стіни класу та випадково натрапляли на фотографію прикріплену на стіні. Швидше знаходили фотографії, якщо на стіні більше нічого не було, довго шукали, коли розглядали фотографію прикріплену до плакату поруч з якимись іншими зображеннями.

Під час виконання релаксаційних завдань удавалося знімати у них напруження на обличчі та в руках. Вони тоді спокійніше реагували на дії дорослого та поспішали наслідувати їх.

У зошиті діти, як закріплювали знання про фотографії, предметні кольорові та контурні малюнки, так і запам'ятовували динамічні ланцюжки з ПЗС під час вклеювання. Цей вид роботи також викликав значний інтерес у дітей, особливо їм сподобалося розминати двома пальчиками пластилін (перевагу надавали чорному кольору), відриваючи маленькими частинками (до 4-5 мм.). Складніше було наклеїти та розтягнути його пальчиком по малюнку в межах контуру. З батьками діти охоче продовжували аплікацію, більше заглядали на їх обличчя в очікуванні приємних емоцій. У підсумковій частині педагог здійснював аналіз виконання дітьми вправ та відмічав динаміку якісних змін.

Вцілому, нами було виявлено те, що середній темп засвоєння однієї теми становив 1 тиждень за умови щоденного проведення занять.

Діти з достатнім інтересом розглядали ПЗС та працювали за жестовою та вербальною інструкцією дорослого під час кожного заняття. Проявляли радісні мімічні рухи на обличчі у зустрічі та спільної роботи з педагогом, розуміли, як розташуватися за столом, шукати в класі картки із зображеннями.

Поведінка дітей на занятті була спокійна, врівноважена, середня тривалість продуктивної роботи збільшилася до 25 хв. Після роботи за столом помітна була розгубленість, діти прагнули залишитися з дорослим.

Діти віддавали перевагу розгляданню фотографій знайомих дітей з групи та предметних кольорових малюнків, впізнавали стать дітей на контурних зображеннях, однак працювали з ними неохоче. Після того, як спробували їх розфарбовувати чи приклеювати пластилін, щоразу продовжували повторювати такі дії (заштриховували).

Для ефективного проведення роботи на занятті усі дидактичні матеріали

мають бути заготовлені наперед і бути розкладеними у певній послідовності. Таким чином, педагог не відволікається на пошук дидактичного матеріалу, бо увагу дітей потрібно підтримувати впродовж заняття. Інструкції необхідно формулювати чітко з найпростішими словами зрозумілими для дитини, часто вербальну інструкцію слід підкріплювати жестовою, а також надавати допомогу, якщо вони самостійно не виконують завдання. За умови такої організованої роботи діти можуть засвоїти 5 нових елементів, актуалізувати знання 5-ти назв предметних зображень. 6-8 ПЗС ефективно використовувати впродовж одного заняття, водночас важливо правильно підібрати їх розмір: 6-8 малюнків розміром 10x10 см або 2-а малюнки розміром 21x29 см, на яких розташовано 8 елементів і які можна об'єднувати в межах 2-х малюнків.

У результаті проведеного дослідження було визначено, що упродовж одного заняття на 2-му етапі діти здатні виконати 8-10 завдань за умови чітко організованої роботи з боку дорослого, зокрема, застосування жестових та голосних коротких вербальних інструкцій, розташуванням на стінах потрібних ПЗС перед початком заняття. Також ми помітили, що після виконання завдання діти очікують на позитивне схвалення результатів їхньої дій та підкріплення тактильним способом (доторкання до руки або голови дитини).

Отже, на 2-ому етапі навчання діти 1-ої групи спільно з дорослим з легкістю зосереджувались на ПЗС, впізнавали частини тіла на предметі-заміннику за жестовою та вербальною інструкцією; впізнавали (вибирали з кількох) власні зображення та зображення дітей класу на фотографіях. Самостійно ідентифікували свою стать, співвідносили з предметними кольоровими та контурними малюнками, при цьому завдання на визначення протилежної статі виконували з допомогою дорослого.

Виявлено, що цікавою для дітей 1-ої групи формою роботи із застосуванням ПЗС було накладання однакових, підкладання одну під одну карток; цікавим для виконання було ховання та знаходження зображень, які задавались під час гри. А от обведення вказівним пальчиком ПЗС по контуру викликало складність, тому діти швидко шукали іншу картку. Переважав при цьому пасивно-активний спосіб засвоєння суспільного досвіду, а саме частково спільні дії дитини з дорослим.

Діти переважно виконували дії за жестовою інструкцією із вербальним супроводом.

Серед проблем виконання були такі: відтворення динамічного ланцюжка за предметними контурними малюнками, неправильне розташування карток (клали так, що зображення лежали боком), часто на зображенні не могли показати правий та лівий бік; орієнтуватися в предметно-просторовому середовищі було легше за вербальною інструкцією.

Також аналіз динаміки засвоєних знань дітьми 1-ої групи (10-12 р.) показав, що застосування їх у практичній діяльності спостерігається в середньому за 4 тижні інтенсивного навчання (щоденне введення до тем уроків). На 2-му етапі навчання реально використовувати 6-8 ПЗС, з них 5 нових елементів. Тривалість заняття не має перевищувати 25 хв. та характеризувалися проведенням різних форм роботи (перед дзеркалом, за столом, вільно рухатися в межах кімнати); завдання треба готувати до початку заняття. Залучати до спільних дій можливо 2-3 дітей у формі підгрупових занять. Ефективними для навчання на цьому етапі є фотографії, предметні кольорові, контурні та сюжетні малюнки, а також слова, які діти бачать й чують, але ще не впізнають. Дітям було доступно використання динамічних ланцюжків за темами в середній кількості 6-8. Вони впізнавали друковане слово розміщене під зображенням, однак прочитати його та впізнати, що написано, не могли. Для ефективної демонстрації знаково-символічного матеріалу потрібна відстань не більше 15-20 см перед очима дітей. Виявлено, що потенційні можливості мовлення дітей обмежені, але диференційоване розуміння жестів у спілкуванні та розуміння вербальної інструкції спостерігалось у 88% дітей 1-ої групи, проте експресивного мовлення у них ще не було, у 6 % дітей вже виникали аморфні слова в процесі роботи, а у 6 % випадках діти пробували повторювати окремі звуки за дорослим.

Рекомендовано розміщувати маленькі частини картинок найближче до рук (пальців) дитини. Конспект заняття доцільно підготувати у вигляді теки: на кожному аркуші зображення одного-двох завдань (у вигляді фото, картинок), оскільки педагогу важко втримати в пам'яті послідовність всіх завдань на одне заняття, враховуючи те, що потрібно постійно втримувати увагу дитини на

завданнях, педагог втрачає кілька секунд часу аби прочитати опис завдання.

На 3-му етапі навчання пріоритетним було формування вміння впізнавати графічні зображення назв ПЗС, знаходити буквене та піктограмне зображення ПЗС серед графічних малюнків та у предметно-просторовому середовищі, навчати узагальненим назвам знаків та символів та називати їх, а також виконувати практичні дії з мовленнєвим описом, діти вчилися самостійно складати схеми з мовленнєвим описом. Корекційна робота здійснювалася у формі підгрупових занять одночасно з 2-3 дітьми при спільній їх взаємодії. Заняття містили наступні структурні компоненти: корекційну зарядку, зосередження уваги на графічному зображенні назв знаків та символів, впізнаванні та називанні назв знаків та символів, називанні та групуванні графічних зображень назв, практичну роботу зі схемами та роботу в предметно-просторовому середовищі з мовленнєвим супроводом. Релаксаційні завдання мали місце для переключення дитини до початку роботи із зошитом. Екскурсії по закладу були складовою як продовження вивчення ПЗС та практичного ознайомлення із ними в предметно-просторовому середовищі. Спільна робота з батьками сприяла фіксації емоційного позитивного успіху дитини під час виконання відповідних завдань. Підсумкова частина заняття містила аналітичну складову за результатами роботи дитини, а дитина мала вільний час для закінчення творчого завдання.

Під час корекційної зарядки пропонувалося слухання звуків мовлення людини. Педагог шепочучи біля вуха кожної дитини по черзі, промовляв їхні імена, використовував жест (вказівний палець біля губ), просив повторити за ним. Інші діти навчалися чекати своєї черги, спостерігали за діями дорослого та інших дітей. Ті діти, які розмовляли, могли повторити своє ім'я, посміхались. Інші діти спочатку не розуміли шепітне мовлення дорослого, повертали голову за ним. Добре, коли їм вдавалося повторити закінчення слова. Дітям сподобалося вигукувати голосно власні імена. Вони це робили не завжди по черзі. Їм цікаво було вигукувати голосніше за іншу дитину, але самостійно називати імена дітей, які знаходилися поряд, не вдавалося, лише за допомогою дорослого. У вправах, коли дітей навчали дути на підвішені предмети, на яких були імена дітей, або великі перші букви імені, вони поводитись досить активно. Кожна дитина по-

своєму намагалась дуги, допомагали собі руками, підбивали карточки, щоб вони рухалися. Діти із задоволенням наслідували дії дорослого, навчилися використовувати звуки у практичних ситуаціях (носик дмухає, ротик дує) упродовж 3-4 занять.

У разі зосередження уваги дітей на графічному зображенні власних імен та імен інших дітей, коли педагог пропонував підібрати слово – ім'я до фотографії, діти почали орієнтуватися в межах двох слів зображених на картках лише після тривалого повторення, однак швидко втрачали інтерес до них.

Активізувати пізнавальний інтерес дитини до назв знаків та символів було можливим, коли дорослий демонстрував об'ємні слова (дерев'яні, пластмасові) та підкладав до фотографій дітей. Їм більше подобалися знайомі слова, які описували місцезнаходження та мали практичне застосування.

Ідентифікувати – виділяти графічне зображення (буквене) зображення власного імені дитини, назв статі “хлопчик”, “дівчинка” під час спільного виконання практичних вправ, діти навчилися після 4-6 занять. Спочатку вони підбирали до однієї фотографії назву з двох запропонованих, що протягом 2-ох занять виконували правильно без допомоги педагога. Могли добре орієнтуватися в межах 2 фотографії та 2-ох узагальнених назв упродовж 5-ти занять. Однак упізнавати слова “дорослий”, “чоловік”, “жінка” їм вдавалося після тривалої роботи – упродовж більш, ніж 10 занять. Одночасно могли працювати з 4-5 словами і такою ж кількістю предметних кольорових або контурних малюнків. Розпізнавання назв частин тіла людини серед графічних малюнків та у предметно-просторовому середовищі спочатку формувалося поступово, починаючи з 2-х слів. Якщо перед дітьми викладалося більше карток зі словами, вони швидко відверталися, шукали поглядом інші речі, повністю втрачали інтерес до продовження роботи. Тому під час 3-го етапу навчання на початкових етапах роботи, а це перші 3 місяці, слід використовувати картки з умовою, що на одній картці зображено картинку під нею зображено слово-назву. Лише потім поступово давати окремо картки із зображенням малюнків та картки із зображенням слів для навчання дитини підбирати слова до малюнків – приблизно 4-5 карток одночасно. Самостійне знаходження графічного зображення назв

знаків та символів, які позначають реальний предмет, вдалося сформулювати протягом 5-6 місяців системної роботи. До прикладу під час виконання вправи “Згрупуй схоже за практичним призначенням”, коли дітям пропонувалося вибрати ті слова-назви, які потрібні для того, щоб почистити зуби та назвати їх, вони могли вибрати та назвати їх лише тоді, коли перед ними були викладені предметні малюнки, однак самостійно назвати слова спочатку їм не вдавалося. Це було можливим за звуконаслідуванням початку слова названого дорослим.

Під час виконання завдання на відповідність реальних предметів з предметним кольоровим, а потім контурним малюнок та назвою, після цього – за узагальнювальною назвою, нами було визначено такі особливості. Легше вдавалося виконати завдання в межах однієї узагальнювальної назви, вибираючи з різних зображень (12-15 карток), за умови почергового вкладання по одній картці в руки дитині. Зображення, що підходило до назви вони швидко підкладали, інші – відкладали в сторону на одну купку, важливим, водночас було дотримання швидкого темпу демонстрації карток. Завдання, в яких пропонували дітям систематизувати зображення з опорою на дві різні узагальнювальні назви, у дітей викликали складнощі. Вони поводити себе розгублено, намагаючись швидко розкласти зображення без зосередження на правильному результаті, навіть якщо зображення їм були знайомі. Вони чітко відчували, коли завдання ускладнювалося та миттєво проявляли стереотипні рухи руками, що означали заперечення. За умови використання зображень чітко двох видів діти могли перекладати їх з однієї купки на іншу, виправляючи помилки при спостереженні за мімікою дорослого. Найскладнішими для дітей були ігри на групування сюжетних малюнків, піктограм та схематичних зображень. Їм складно було підібрати правильні узагальнювальні назви до сюжетних картинок та піктограм, зокрема, вони більше запам'ятовували розміщення карток на столі, якщо дорослий змінював їхнє місце розташування, вони швидко губилися. Завдання виконували спільно з дорослим за вербальною інструкцією та жестовими підказками: вказівним пальцем дорослий показував напрямок або місце, звідки необхідно було брати картку. Діти досить швидко вчилися орієнтуватися на жест дорослого, застосування вербальної інструкції розглядалося як ускладнення

завдання, її слід було голосно повторювати до 3-х разів, а іноді і більше, тривалими паузами. Зазвичай, діти очікували одночасного жесту педагога, як підказки, якщо вони її не отримували, намагалися повторити дії з попереднього завдання. Варто звернути увагу, що розміщення педагога за столом біля дитини також мало значення для дітей. Якщо педагог змінював позицію за столом – сідав на місце дитини, а дитина відповідно на його місце, вона поводитися так, ніби навчає педагога: активно брала картки в руки, давала їх педагогу, брала його руку за кисть та спрямовувала її до картинок. Якщо педагог виконував завдання неправильно, він уточнював у дітей, що має робити. Така гра викликала у дітей найбільше задоволення та позитивні емоції, особливо вони раділи, коли педагог зміг виконати їхнє завдання. У мовленні вони використовували уже усвідомлені окремі основні слова “дай”, “що”, “де”, “нема”.

Процес формування вміння співвідносити графічне зображення назви дії (слово, фраза) з піктограмою та сюжетним малюнком був тривалим – більше 3 місяців. Коли педагог в ігровій формі (гра “Доміно”) пропонував по черзі підкладати до сюжетних малюнків або піктограм опис дій, діти повторювали за ним ці дії. Під час повторення зображень педагог робив паузу, стимулював їх самостійно шукати наступну картинку – ті із задоволенням вибирали з 3-х фраз одну. На одному занятті можливим було вивчення 1-2-х нових фраз з 2-ма словами.

Завдання за моделюванням процесу дій типу “Хлопчик миє руки” передбачали попереднє розглядання цілісної схеми “Миття рук”, яка складалася з 4-5-ти сюжетних картинок з поділом операцій розміщених на одному аркуші в один ряд, який демонструвався дітям з називанням дій по черзі: “Хлопчик закачує рукава. Відкриває кран (на зображенні руки дитини). Миє руки. Закриває кран. Витирає руки”. Одночасно дорослий пропонував дітям повторити рухові вправи із показом цих дій, послідовно показуючи вказівним пальцем на малюнки. Діти із задоволенням наслідували дії педагога, після цього він пропонував дітям набір таких самих карток, а кожна сюжетна картинка була розрізана, давав в руки по черзі в такому ж порядку, як було зображено у схемі. Діти самостійно накладали на такі самі зображення, оскільки такі дії їм були вже знайомі та відпрацьовані.

На наступному етапі педагог викладав схему та пропускав один з малюнків (перший), залишаючи для неї місце, де мав би бути малюнок, давав картку в руки дітям, і вони з легкістю ставили її на вільне місце. Коли педагог ставив не в тому порядку малюнки, що пропонувалося на схемі, діти не одразу помічали свої помилки, звертали увагу лише після жестової підказки дорослого та охоче їх виправляли. Самостійно викладати схему з 4-5 малюнків за вербальною інструкцією вони навчилися після 10-15 занять. Зі значним інтересом діти розміщували картки із зображеннями та короткі підписи зображених дій на пусті клітинки, що були зображені на білому аркуші паперу (кількість пустих клітинок дорівнювала кількості зображень у схемі). Дітям без особливих проблем вдавалося підібрати до сюжетного малюнка такого ж змісту піктограмні зображення (попередньо були підібрані піктограмні зображенням зі схожими елементами на них). Максимальна кількість зображень в одній схемі доступних для одночасного самостійного виконання дітьми склала 8-9 зображених операцій.

Спрощені схеми об'єктів повинні мати іконічний характер, тобто зберігати відому схожість з модельованим об'єктом (відображали його форму, особливості, головну розпізнавальну ознаку)

Під час наповнення корекційної програми ми також врахували Національний стандарт графічних знаків для медичних закладів. Це 140 знаків, які поділені на знаки щодо медперсоналу, медичних спеціальностей, служб і приміщень медичних закладів, пацієнтів. Знаки для медичних дитячих закладів розроблені з урахуванням особливостей дитячого сприйняття. Форма піктограм більш м'яка, має заокруглені кути, вони не містять елементів, які можуть викликати у дітей страх [254].

Завдання на складання процесу дій "Хлопчик миє руки", змодельованого у схемі за мовленнєвим супроводом, діти навчилися виконувати поступово, починаючи з 3-4 сюжетних зображень. Самостійно навчилися викладати упродовж 2 тижнів (10-15 занять), за умови чітких коротких інструкцій, одразу змогли переносити на практичні ситуації. Самостійний опис власних практичних дій діти не здатні були зробити, лише за звуконаслідуванням за дорослим (початок слова, перше слово фрази).

Від екскурсії по закладу, яка передбачала формування вміння орієнтуватися за ПЗС в закладі, класі, поверсі (напрямок руху до визначено місця за певним видом діяльності) та в його предметно-просторовому середовищі за графічним позначенням назв, діти отримували найбільше задоволення. Вони зі значним інтересом та захопленням рухалися по коридорах закладу, розглядаючи позначки на стінах. У більшості випадків у разі зустрічі з педагогом, одразу брали за руку, намагалися бігти разом, штовхаючи дорослого в напрямку руху по коридорах, був помітним негативний факт того, що у них був єдиний набутий досвід постійного перебування в одному приміщенні (класі, групі) і вони потребували розширення візуальної просторової інформації (можливість зустріти інших дітей та нових дорослих, інші кабінети, розглянути коридори). Така ж поведінка проявилася на вулиці біля закладу. Коли педагог демонстрував назви слів, які позначали певну кімнату, діти швидко знаходили знайомі словесні позначення біля дверей кімнат, навіть біля тих, в яких вони раніше не навчалися. Перед заняттям педагог розклеював словесні позначення у напрямку руху – стрілки вправо, вліво, вгору, вниз, назви кімнат “Клас”, “Класна кімната”, “Їдальня”, “Ванна кімната”, “Туалетна кімната”, а під час екскурсій успішно знаходили їх. З називанням їх по одній були труднощі: вони відповідали жестами, вимовляли речення, слово або закінчення слова лише за дорослим. Проте незважаючи на це, все-одно стимулювали вимову, оскільки формування зв'язків з вимовленим словом особливо міцно дозволяє втримати інформацію в пам'яті.

Під час виконання релаксаційних завдань вдавалося знімати у них напруження на обличчі та в руках. Вони навчилися довіряти дорослому та повністю слідували його інструкції: закривали очі, опускали вільно руки, тощо.

Із задоволенням діти виконували завдання у зошиті, самостійно переглядали попередні сторінки, легко знаходили сторінку, яка не була ними опрацьована, не завжди чекали вербальної інструкції педагога, в більшості випадків добре орієнтувалися на вказівки “наклей букву”, “зафарбуй слово”, намагалися самостійно виконувати завдання, при цьому не завжди правильно розуміли зображення.

Батькам діти намагалися продемонструвати цікаві нові картинки, які

використовувалися на занятті. Також обов'язковою традицією було взяти у педагога цікаве зображення, покласти в мамину сумку та забрати з собою додому, водночас активно жестами зображали свій інтерес до цих картинок. У підсумковій частині педагог просив дітей згадати імена інших дітей, згадати ПЗС вивчені на занятті.

Як результат проведеного дослідження було визначено, що під час навчання упродовж одного заняття на 3-му етапі діти здатні виконати до 8-10 завдань за умови чітко організованої роботи з боку дорослого: жестових та голосних коротких вербальних інструкцій дорослого, розмішувати на стінах картинки потрібно перед початком заняття без дитини. Після виконання завдання діти очікують на позитивне схвалення результатів їхніх дій та підкріплення тактильним способом (доторкання до руки або голови дитини). Середній темп засвоєння однієї теми тривав 2 тижні за умови щоденного проведення занять.

Діти з достатнім інтересом працювали з ПЗС, швидко знаходили їх в предметно-просторовому середовищі, переважно працювали за жестовою та вербальною інструкцією дорослого під час кожного заняття, на самостійний рівень виконання завдань з ПЗС не вийшли. Діти були активними на заняттях, взаємодіяли між собою, передавали ПЗС за вербальною інструкцією педагога. Середня тривалість продуктивної роботи на занятті збільшилася і займала 35 хв. Діти віддавали перевагу розгляданню сюжетних картинок із зображеннями знайомих ситуацій та обмінювалися ними. Для закріплення навчальної інформації на 3-ому етапі можна використовувати комп'ютерний варіант ряду завдань, що передбачають формування навичок групування, класифікації, підбору узагальнювальних слів до предметних малюнків. Отже, на 3-му етапі корекційно-розвиткового навчання доступними для засвоєння було вивчення: назви ПЗС, узагальнювальні назви предметних та сюжетних зображень на малюнках (вивчення іменників, дієслів).

Експеримент тривав упродовж року. Перші теми вивчалися дітьми протягом 2-х тижнів, однак після 2-х місяців пропедевтичної роботи процес навчання вдалося інтенсифікувати до вивчення 1-єї теми впродовж 1 тижня.

За умови такої організованої роботи діти можуть засвоїти 5 нових

елементів, актуалізувати знання 5-ти назв предметних зображень та 1-2 фрази з 2-ох слів. Упродовж одного заняття ефективно використовувати 6-8 ПЗС, водночас, важливо правильно підібрати їх розмір (6-8 зображень розміром 10x10 см., або 2-а малюнки розміром 21x29 см, на яких розташовані 8 елементів і які можна об'єднувати в межах 2-х малюнків) при виконанні 8-10 завдань. Оптимальний для засвоєння ряд графічних зображень, що відображали процес, становив 5 елементів.

Проблеми, які виникали під час виконання завдань на 3-му етапі навчання було орієнтація в класі за вербальною інструкцією педагога, співвіднесення назви до предметного зображення на малюнках, називання назв ПЗС, співвіднесення речень до сюжетних та піктограмних зображень, складання букв з елементів.

4-ий – *діагностико-оцінювальний* – *етап* корекційного навчання, мав на меті визначення у дітей з ПТРВ теоретичних знань про ПЗС та рівня їхнього практичного засвоєння для орієнтації у предметно-просторовому середовищі, їхнього самостійного використання в практичних ситуаціях. Особливий акцент був зроблений на застосування закріплювальних завдань тривалістю до 1-го місяця. На заняттях застосовувалися вправи для активізації знань про ПЗС, сформованих у дітей в процесі систематичного навчання. Обов'язковою складовою занять була робота з зошитом. Активно застосовувалися закріплювальні завдання на впізнавання та називання знаків та символів в предметно-просторовому середовищі, створювалися практично-пошукові ситуації з орієнтацією на схематичні зображення ПЗС та відтворення схем. Достатньої уваги було приділено екскурсіям по закладу та громадських місцях (магазини, торговельні центри, вбиральні, кімнати гігієни). Робота з батьками передбачала спільне завершення творчих завдань з ПЗС. Підсумкова частина заняття займала до 5 хвилин та містила обов'язковий аналіз виконання завдань на занятті. Корекційна робота здійснювалася у формі підгрупових занять з 2-3 дітьми при спільній їхній взаємодії, а також роботі з групою в загальній кількості до 6 дітей.

Значну активність та радість викликали у дітей вправи “Слухай сигнал”, “Почуй звук та знайди предмет на картинці, в кімнаті”, “Підбери картинку до звуку”, “Назви чий голос”, які застосовувалися для активізації знань про ПЗС

сформованих на попередніх етапах навчання. Діти перекладали всі картинки, які були розміщені на столі, відбирали одні від одних, активно демонстрували їх один одному та видавали подібні звуки. 75 % дітей змогли показати відповідне звуку зображення у вигляді предметних та сюжетних малюнків. Знаходити відповідне схематичне зображення здатні були 10 % дітей. 15 % дітей відтворювали звук та називали ПЗС.

З великою зацікавленістю діти з ПТРВ здійснювали звичну їм роботу з зошитом з друкованою основою та ілюстрованим відповідно до теми матеріалом, яку вони могли виконувати лише спільно з педагогом за певним напрацьованим алгоритмом дій. Спочатку знаходили аркуш, на якому завдання ще не виконувалися, шляхом швидкого перелистування, іноді з кінця зошита. Далі обводили пальчиком велику картинку та показували вказівним пальцем на позначку вгорі аркуша, яка позначала вид роботи: клеїти, фарбувати, вирізати, вставити назву тощо. Іноді брали руку педагога і водили нею по зображенню наслідуючи його дії. Писати за зразком бралися з охотою 8% дітей, ще 15% здатні були копіювати з друкованого шрифту, записувати друкованими літерами на слух окремі букви, короткі слова. Вони на цьому етапі були ще не здатні прочитати короткі речення без піктограми самостійно. 64 % дітей групи навчилися розуміти зміст піктограм, у яких було відображено зміст завдань: вклеїти, розмалювати, накласти, дописати, і виконували їх. Проте 36% зміст завдань розуміли загалом, як поштовх до дій, і внаслідок цього лише здійснювали маніпулятивні дії з малюнками та піктограмами, а також зверталися по допомогу до педагога. Для перевірки знань дітей було використано демонстрацію процесу написання яскравим маркером назви слів ПЗС, а потім пропонували відтворити дитині. Також давали картки з підписом та без підпису, а дітям пропонували вписати назви. Якщо вони самостійно не могли цього робити, їм дозволяли користуватися трафаретами зі словами. Отже, ми одночасно урізноманітнювали форми роботи, а також інтенсифікували сам процес навчання.

У більшості дітей інтерес до виконання перевірочних завдань закінчувався після виконання ними 2-ох-3-ьох вправ, наприклад: наклеїти 4 слова-назви до зображення, заштрихувати контурну картинку олівцем, картинку із зображеннями

та слова-назви розмістити в порожні клітинки.

В середньому протягом 1-го заняття діти здатні були опрацювати 2-3 аркуші із завданнями в зошиті з одночасним застосуванням 4-5 слів. При цьому слід враховувати, щоб порядок розташування цих слів, фраз збігався з послідовністю їх вивчення на попередніх етапах.

На впізнавання та називання знаків та символів в предметно-просторовому середовищі приділялось достатньо уваги при спільній груповій роботі, при цьому ігрові форми мали домінували характер під час основної частини заняття. Поведінка дітей була дуже варіабельною, тобто мінливою, і в різних середовищах та сама дитина поводитись по-різному. Зокрема, в приміщеннях класу та коридорах закладу вони без значних труднощів розшукували різні знаки та символи, однак перебуваючи в новій обстановці (можливо навіть на іншому поверсі закладу, де знаходяться інші діти), вони певний час відчували розгубленість та нерішучість у діях, очікували на допомогу дорослого. Діти, у котрих було мовлення, здатні були впізнати та назвати ПЗС відповідно до короткої вербальної інструкції педагога.

Практично-пошукові ситуації з орієнтуванням на схематичні зображення знаків та символів діти, в переважній їх більшості, виконували достатньо швидко та зі значним інтересом, хапаючи за руку дорослого, при цьому важливо було швидко показувати завдання та показати напрям руху. У межах класної кімнати вони рухалися без супроводу дорослого, тут краще орієнтувалися, аніж в коридорі або в інших кімнатах. Із завданнями успішно справлялися 72 % дітей групи, інші діти набагато повільніше реагували на коротку вербальну інструкцію, вони потребували також жестової інструкції педагога, при цьому впізнавали побутові сигнали, показували на них. Називати місцезнаходження графічного (буквеного) позначення знаків та символів у предметно-просторовому середовищі могли 38 % дітей групи, 56 % дітей впізнавали їхнє та здатні були продемонструвати їх практичне значення, 6% дітей виконати завдання могли лише спільно з дорослим.

Дітям легко вдавалося відтворити схему послідовних ланцюжків операцій за зразком, при цьому вони використовували в більшій мірі способи накладання зображень на зразок, або підкладали картки знизу. Самостійно відтворювати

схему з 4-5 компонентів за вербальною інструкцією дорослого здатні були лише 30 % дітей, 61% – диференціювали компоненти різних схем, їм важко було відтворити задану схему могли лише спільно з дорослим. Моделювати процес дій, наприклад, гігієнічної процедури, діти здатні були за вербальною інструкцією з використанням 4-5 рисунків або схематичних зображень. Процес змодельований у схемі діти відтворювали спільно з дорослим. Самостійно практично відтворювати гігієнічні процедури за назвою навчилося 62% дітей, за схемою – 78% .

Експерсії по закладу з використанням емоційно збагачених ситуацій викликали у дітей з ПТРВ емоційно позитивні реакції та формували стійкий інтерес до наслідування дій педагога та прагнення відтворювати їх у відповідних ситуаціях. Складніше давалися дітям ситуації співпраці з однолітками, 41% з них навчилися передавати окремі предмети один одному, хоча соромилися контактів, 53% – прагнули виконувати дії без взаємодії з однолітками, 6% були байдужими до пошуку піктограм по закладу, їх постійно стимулювали до руху та дій.

Під час експерсій по громадських місцях, зокрема у продуктові магазини, діти ходили із значним задоволенням, шукали необхідні позначення. Проблемою було, коли позначення не відповідали достатнім для сприймання розмірам, були замалі або високо розташовані. У таких випадках педагогу доводилося давати додаткові вербальні інструкції, в окремих випадках вдаватися до жестових інструкцій. 68% дітей знаходили піктограмні зображення, добре орієнтувалися за простими піктограмами з 2-3 елементів.

Діти досить стримано поводити себе в новій ситуації, зокрема у торговельних центрах, добре орієнтувалися на позначення входу та руху по коридорах, особливо помітним був інтерес до позначень, які підсвічувалися. Намагалися знаходити необхідні ПЗС за вербальною інструкцією педагога, часто відволікалися на цікаве яскраве обладнання та шукали джерело звуку (реклама акцій). У кафе діти не одразу помічали піктограми, знаходили їх лише після того, як педагог кілька разів повторював вербальну інструкцію. Під час відвідувань іншої школи вони добре орієнтувалися на показники руху та назви кімнат, впізнавали та називали їх в міру потенційних можливостей функціонування мовлення. Діти відчували страх перед великою кількістю людей, які рухалися

навколо, ховалися за спиною педагога, розглядали їх, не контактували.

Методичні рекомендації для педагогів. Важливою умовою була голосна вимова педагогом коротких адресних вербальних інструкцій, для кожної дитини індивідуальна. Виконували їх по черзі, кожна дитина далі спостерігала за виконанням завдання іншою дитиною, намагалися дати рекомендації для її виправлення чи доповнення тощо. Екскурсію має супроводжувати той педагог, який навчав дітей тривалий час. Найбільш мобільною для спільної взаємодії є група до 4-х дітей на одного дорослого.

Під час спільної роботи групи дітей з їхніми батьками помітним було хвилювання з боку батьків, адже вони не завжди готові зрозуміти та виконувати творчі завдання з іншими дітьми, крім власної. У процесі співпраці діти раділи такій великій груповій роботі, активно рухалися по класу, переносили різні предмети, намагалися долучитися до виконання завдань іншими. Уже не кожен сам по собі виконував завдання, діти моделювали в групі – знаходили окремі елементи, охоче їх демонстрували один одному, переважно за допомогою жестів, намагалися випередити інших в пошуку необхідного зображення, рідше пояснювали ПЗС, яке знаходили.

У підсумковій частині діти складали речі. Більшість з них (60%) збирали зі столу та вкладали педагогу в руки картки із завданнями, інші (18%) – ховали дидактичні матеріали у знайомих їм місцях, прикриваючи їх, водночас, відтворювали міміку педагога, діяли самостійно. 22% дітей спостерігали за діяльністю педагога, коли той робив записи в анкеті, прагнули малювати ручкою теж на його аркуші. Серед самостійних вправ, які були доступні дітям в межах одного заняття, складання рядів сюжетних малюнків (4-5) за вербальною інструкцією. Завдання на моделювання, наприклад, ванної кімнати з усіма відповідними елементами, слід уводити щоденно як демонстрацію самостійного виконання.

Припускалися помилок при знаходженні кімнати в новому середовищі за вербальною інструкцією 28 % дітей.

Так, Коля Р., 10 р. 3 міс., має помірний ступінь порушення розумового розвитку, не сформованість мовлення. Отримав від дорослого завдання знайти

гігієнічну кімнату в незнайомому кафе. Хлопчик активно шукав двері, швидко рухаючись по закладу. Він за допомогою вказівних жестів показував на перші двері, які потрапляли в поле його зору, при цьому був впевнений, що правильно виконав завдання. Коли педагог пояснив, що він знайшов не ті двері і слід уважно дивитися на позначення та показав вказівним жестом позначення на інших дверях, дитина швидко оббігала 3-є дверей і вказала на правильне позначення. Отже, у Колі Р. сформувалася навичка пошуку ПЗС у новому предметно-просторовому середовищі, однак він потребував допомоги у вигляді жестової підказки та додаткового опису. 34% дітей відчували складнощі під час знаходження зображення на сюжетному малюнку та вибору узагальненої назви з однаковими першими буквами.

Ганна Н., 10 р., ПРВ, у процесі співвіднесення узагальнених назв знаходила слова, однак впізнавала першу букву, і, якщо були слова з однаковими першими буквами, підкладала до сюжетного малюнка, не очікуючи на реакцію педагога. Була достатньо впевненою у правильності виконання завдання. 38% дітей не могли підібрати назви до сюжетних та піктограмних зображень.

Толя І., 11 р. 2 міс., ПРВ, утруднене розуміння зверненого мовлення, бідний словниковий запас, серію сюжетних картинок розкладав правильно відповідно до вербальної інструкції педагога, водночас відчував складність у співвіднесенні речень до них. Дію підкладання здійснював перекладаючи картки з реченнями, однак не змінював розташування сюжетних картинок у верхньому ряді. 32% дітей плутали почерговість дій у змодельованому процесі при складанні короткої схеми (4-5 дій).

Юра О., 10 р.1 міс., ПРВ, під час виконання завдання плував місце розташування карток із зображеннями дій, викладав їх горизонтально в ряд та активно прагнув докласти нових карток, а не перекладати попередні. Цікавився новими зображеннями на картках, шукав їх в різних місцях класу, докладав ряд.

Таким чином, ефективними формами роботи із застосуванням ПЗС на 4-му етапі навчання були ті форми, які діти відпрацювали протягом попередніх етапів навчання, зокрема обведення пальцем, обмальовування олівцем з товстим контуром, накладання, вклеювання, підсування вказівним пальцем картки до

картки. У 40% дітей переважав пасивно-активний (частково спільні дії дитини з дорослим) спосіб засвоєння суспільного досвіду та активні прийоми. 85% дітей виконували завдання за короткою вербальною інструкцією дорослого, 15% дітей здатні були виконувати прості дії за жестовою інструкцією.

Перевірка застосування засвоєних знань у практичній діяльності показала, що 68 % дітей навчилися добре орієнтуватися у практичних діях із ПЗС при роботі з картками та зошитом, 54 % здатні були перенести сформовані дії з ПЗС в нові умови (громадські місця) із супроводом дорослого, 58 % у практичні життєві ситуації.

Спосіб орієнтування дітей на оцінку педагогом своїх дій: 76 % дітей постійно очікували від педагога жест (великий палець догори, вказівний палець догори) та словесної похвали після виконання навіть однієї дії, 24 % дітей – очікували тактильних контактів (рух рукою педагога по волоссю або по руці).

Максимальна кількість створених динамічних ланцюжків за темами становила 4-5 елементів.

Потенційні можливості мовлення у дітей були такими: повторювали за педагогом короткі фрази (з 2-3-х слів) – 44 % дітей, називали за показом ПЗС – 35 % дітей, самостійно називали ПЗС у нових ситуаціях – 21 % дітей.

Також були визначені типи помилок, допущених у процесі виконання завдань з ПЗС: 28 % дітей допускали помилки при знаходженні кімнати в новому середовищі за вербальною інструкцією; 34 % дітей відчували труднощі під час знаходження зображення на сюжетному малюнку та вибір узагальненої назви з однаковими першими буквами, 38 % дітей не могли підібрати назви до піктограмних зображень, 32 % дітей плутали почерговість дій у змодельованому процесі при складанні короткої схеми (4-5 дій). Отже, за аналогією роботи вивчення ПЗС дітьми з ПТРВ може піти швидше в міру вивчення циклу тем, зокрема закладати основу необхідно у 10-12 років у дітей з ПТРВ.

Результати проведеного експерименту показали, що в процесі навчання дітей за допомогою ПЗС удосконалюються їхні мисленнєві операції, збагачується активний та пасивний словник, розвивається пізнавальна активність.

Таким чином, внаслідок формувального експерименту було визначено, що

40 % дітей експериментальної групи засвоїли запропонований навчальний матеріал лише частково (табл.3.3.1.).

Таблиця 3.3.1.

**Підсумкові дані за результатами формувального експерименту
про особливості засвоєння ПЗССЗ дітьми з ТРВ**

Етап	Вік	Форма організації заняття	Тривалість заняття (хв.)	Кількість ПЗС, які вик. на занятті одночасно (елементів)	Кількість нових ПЗС	Темп засвоєння 1 теми	Кількість завдань на 1 заняття	Застосування у практичній діяльності
I	8-12	Індив.	15-17	1-2	2-3	1 р.	4	1-3

У дітей спостерігався повільніший темп засвоєння ПЗС (від 4-ьох до 12 тижнів), достатньо тривалим було включення кожної дитини в спільну роботу з дорослим, пасивність з боку дітей спостерігалася до 5-6 заняття. Оптимальна кількість малюнків та рисунків у динамічних ланцюжках доступних для втримання у свідомості протягом 1-го заняття становила лише 2 елементи. Засоби, які були ефективними у роботі з дітьми: жести, предмети, фотографії та предметні кольорові малюнки. Загальна тривалість спільного виконання завдань протягом 1-го заняття була 12-15 хв. Характерним способом реагування дітей на оцінку дій з боку дорослого були хаотичні швидкі рухи руками, іноді ногами. Серед завдань, які діти виконували із задоволенням, були доторкання різними предметами до частин тіла, що сприяли засвоєнню їхніх частин тіла на достатньому для продовження навчання рівні. Матеріал I-го етапу навчання ПЗССЗ подавався дітям упродовж 1-го року, в процесі цієї роботи нами було визначено, що їм недостатньо було часу для оптимального засвоєння матеріалу, тому індивідуальні заняття з використанням вправ та завдань I-го етапу слід продовжити ще на 1 або 2 роки, оскільки у дітей виявлено важкі порушення інтелекту і вони не були готові продовжити навчання за програмою II-го етапу. Проте нам вдалося сформуванати елементарний рівень засвоєння ПЗССЗ у цих дітей. Для цих дітей тривалість I-го етапу навчання може бути продовжена до 3-х років.

Ефективно пройшли корекційне навчання за усіма етапами (орієнтувально-мотиваційний, маніпулятивний (предметно-практичний), комунікативно-

інтеграційний, діагностико-оцінювальний) 60 % дітей (табл.3.3.2.).

Таблиця 3.3.2.

**Підсумкові дані за результатами формувального експерименту
про особливості засвоєння ПЗССЗ дітьми з ПРВ**

Етап	Вік дітей	Форма організації заняття	Тривалість заняття (хв.)	Кількість ПЗС, які вик. на занятті одночасно (елементів)	Кількість нових ПЗС	Темп засвоєння 1 теми	Кількість завдань на 1 заняття	Застосування у практичній діяльності
I	8-12	індивідуальне	15-17	4-5	2	2 місяці	5-6	через 8 тижні
II	8-12	індивідуальне, підгрупове	25	6-8	5	1 місяць	5-6	через 4 тижні
III	8-12	підгрупове, групове	35-45	6-8	5, 1-2 фрази з 2-ох слів	2 тижні	8-10	2 тижні
IV	8-12	групове	35-45	6-8	5	2 тижні	8-10	2 тижні

Так, на I-му етапі ефективною була індивідуальна форма роботи дитини з педагогом тривалістю 15-17 хв. при використанні 4-5 ПЗС одночасно із поступовим збільшенням нових елементів до 2-х. Середній темп засвоєння однієї теми 2 місяці. На цьому етапі дітям доступні 5-6 вправ/завдань протягом 1-го заняття. Застосування у практичній діяльності набутих знань та вмінь спостерігалось через 8 тижнів інтенсивної системної корекційної роботи. Під час II-го етапу з дітьми проводились як індивідуальні, так і під групові заняття тривалістю до 25 хв. при цьому діти готові одночасно використовувати 6-8 ПЗС із долученням 5-и нових елементів. Темп засвоєння однієї теми - 1 місяць. 5-6 завдань з ПЗС діти з ПТРВ можуть опрацювати на 1-му занятті. У практичній діяльності застосовувати здатні через 4 тижні корекційного навчання. На III-му етапі з дітьми ефективно організовувати під групові та групові заняття тривалістю 35-45 хв. Вони здатні одночасно працювати з 6-8 ПЗС, а також діти можуть засвоїти 5 нових елементів. Збільшується тривалість роботи та працездатність на

1-му занятті – діти можуть опрацювати 8-10 завдань. Значно прискорюється і темп засвоєння 1-ї теми – 2 тижні. Діагностико-оцінювальний 4-ий етап є найкоротшим за тривалістю його реалізації. Діти можуть працювати у груповій формі (4-6 осіб) 35-45 хв. Одночасне застосування 6-8 ПЗС із доповненням 5 нових елементів. Темп засвоєння матеріалу 2 тижні. 8-10 завдань діти здатні виконати протягом 1-го заняття. Застосування у практичній роботі спостерігається з моменту переходу на цей етап Серед ПЗС, які були доступні дітям під час кожного етапу навчання нами були виділені наступні: на I-ому етапі – жести, предмети, фотографії, предметні малюнки (кольорові, контурні), на II-ому етапі – фотографії, предметні малюнки (кольорові, контурні), сюжетні малюнки, схеми процесу а також пасивне спостереження піктограм, геометричних фігур, графічних зображень назв ПЗС (слова), цифр; III-й етап – піктограми (процес змодельований у схемі), геометричні фігури, графічні зображення слів, букв, цифр, схеми.

У межах дослідження було визначено особливості роботи педагога з дітьми з ПТРВ під час підготовки та проведення заняття. Так, на I-му етапі робота з дитиною організовується в ігровому осередку в межах кімнати, де їй подобається, допускається вільне переміщення, опрацьовуються вміння сидіти за столом. На II-му етапі – розміщення дитини в класі в позиції сидячи за столом з педагогом. Під час III-го етапу передбачається робота в кімнаті за столом, переміщення в межах закладу та поза його межами під час навчальних екскурсій. На IV-му етапі – діти працюють як в межах кімнати за столом, так і поза межами – в громадських місцях. Під час корекційного заняття важливою є часта зміна видів діяльності, завдань і місця розташування ПЗС в класі.

На кожному з 4-х етапів навчання було розроблено моделі з урахуванням видів роботи та їхньої тривалості, що дозволило досягти позитивної динаміки в розвитку ПЗССЗ у дітей з ПТРВ та забезпечити ефективність процесів їх соціалізації.

Метою формувального експерименту на завершальному етапі дослідження була оцінка ефективності авторської навчально-корекційної методики формування ПЗССЗ у дітей з ПТРВ та підтвердження гіпотези дослідження.

Нами було встановлено кількісне співвідношення дітей з ПТРВ контрольної та експериментальної груп з урахуванням типів та рівнів засвоєння ПЗССЗ (табл.3.3.3).

Таблиця 3.3.3.
Кількісне співвідношення дітей з ПТРВ контрольної та експериментальної групи з урахуванням типів та рівнів засвоєння ПЗССЗ

Назва структурного типу	Рівень засвоєння ПЗССЗ	До експерименту				Після експерименту			
		КГ	КГ, %	ЕГ	ЕГ, %	КГ	КГ,%	ЕГ	ЕГ, %
Гармонійний	Достатній					2	20%	1	11%
	Середній	3	37,5%	2	25%	1	10%	1	11%
	Низький					2	20%	1	11%
	дуже низький					2	20%	2	22%
	Елементарний	5	62,5%	6	75%	3	30%	4	45%
	всього:	пзаг1=8		пзаг2=8		пзаг3=10		пзаг4=9	
Разом		пзаг=16				пзаг1=19			
Дисгармонійний оптико-предметний	достатній							1	7,7%
	середній					2	16,6 %	3	23%
	низький	3	27,3%	4	30,8%	5	41,8%	4	30,8%
	дуже низький	6	54,5%	6	46,1%	3	25%	4	30,8%
	елементарний	2	18,2 %	3	23,1%	2	16,6%	1	7,7%
	всього:	пзаг5=11		пзаг6=13		пзаг7=12		пзаг8=13	
Дисгармонійний знаково-символьний просторовий	достатній								
	середній								
	низький								
	дуже низький					1	50%	1	50%
	елементарний	1	100%	1	100%	1	50%	1	50%
	всього:	пзаг9=1		пзаг10=1		пзаг11=2		пзаг12=2	
Не засвоїли ПЗССЗ		4		2					
Всього дітей		24		24		24		24	

Результати формувального експерименту вказують на те, що до початку формувального впливу на експериментальну вибірку, як в контрольній (62,5 %), так і в експериментальній (75 %) групах, у дітей з ПТРВ з гармонійним типом порушення переважав елементарний рівень засвоєних ПЗССЗ. Щодо показників достатнього рівня їх засвоєння, то такого не було виявлено, однак значну частину в контрольній (37,5 %) та експериментальній (25 %) групах становили діти з середнім рівнем засвоєння. Найбільше дітей з дисгармонійним предметним типом порушення в контрольній (54,5 %) та в експериментальній (46,1 %) групах мали дуже низький рівень. Майже третина дітей в контрольній (27,3 %) та в експериментальній (30,8 %) групах мали низький рівень. Найменше було дітей з елементарним рівнем: 18,2 % – в контрольній та 23,1 % - в експериментальній групах. Дітей із середнім та достатнім рівнем не було виявлено. Діти з

дисгармонійним просторовим типом порушення, як у контрольній, так і в експериментальній групах, мали елементарний рівень засвоєння ПЗССЗ до початку експерименту.

Після застосування авторської програми було встановлено суттєве зниження показників елементарного рівня у контрольній (30 %) та експериментальній групах (45 %) з гармонійним типом порушення, а також з'явилися показники достатнього рівня засвоєння ПЗС: контрольна група – 20 %, експериментальна група – 11 %. У контрольній групі з'явилися діти з дуже низьким (20 %) та низьким (20 %) рівнем. В експериментальній групі – 22 % з дуже низьким та 11% з низьким рівнем. Значно зменшилась кількість дітей з середнім рівнем в обох групах: в контрольній – з 37,5 % до 11 %, в експериментальній – з 25 % до 11 %.

Щодо результатів навчання дітей з дисгармонійним предметним типом порушення після застосування авторської програми було визначено, що з'явилися показники достатнього рівня засвоєння ПЗС у дітей в експериментальній групі (7,7 %). З середнім рівнем засвоєння збільшилася кількість дітей в обох групах: більше в експериментальній (23 %), ніж в контрольній (16,6 %) групі. Зменшилась частка дітей з елементарним рівнем в обох групах: у контрольній (16,6 %) та експериментальній групах (7,7 %). Найбільше дітей було з низьким рівнем у контрольній групі (41,8 %). Однаковою була кількість дітей в експериментальній групі з дуже низьким (30,8 %) та низьким (30,8 %) рівнями. Також на одну дитину збільшилася кількість дітей у контрольній групі.

По 3 % дітей додалося в обидві групи з дисгармонійним просторовим типом порушення. Ці групи були значно меншими за кількісними характеристиками (по дві дитини). По 1 % дітей в кожній групі було виявлено з елементарним рівнем засвоєння та по 1 % дітей мали дуже низький рівень. Загалом рівні засвоєння ПЗССЗ у групі дітей з гармонійним типом порушення в контрольній групі рівномірно розподілилися на достатньому, низькому та дуже низькому рівні, а також більш ніж втричі зменшилася кількість дітей з середнім рівнем. У дітей з дисгармонійним предметним типом порушення збільшилася кількість дітей з низьким та середнім рівнем. Діти з дисгармонійним просторовим типом

залишилися на дуже низькому рівні.

Загалом, порівнюючи початкові та кінцеві результати дослідження, ми зафіксували суттєві позитивні зміни в кожній вибірці, зокрема підвищення відсотку дітей у групах з різними типами порушень на кожному рівні (табл.3.3.4.).

Таблиця 3.3.4.

Результати порівняльного аналізу динаміки засвоєння ПЗССЗ дітьми з ПТРВ до та після застосування навчально-корекційної програми в контрольній та експериментальній групах з урахуванням типів та рівнів засвоєння ПЗССЗ (співвідношення у балах)

Назва структурного типу	контрольна група (nз-24)				експериментальна група (nз-24)			
	№ дитини	до экс-ту	після экс-ту	зміна	№ ди-тини	до экс-ту	після экс-ту	зміна
		к-сть балів	к-сть балів			к-сть балів	к-сть балів	
Гармонійний	X1	52	59	+7	Л1	62	74	+12
	X2	65	69	+4	Л2	54	65	+11
	X3	64	72	+8	Л3	14	24	+10
	X4	8	12	+4	Л4	14	21	+7
	X5	15	21	+6	Л5	14	17	+3
	X6	14	19	+5	Л6	11	15	+4
	X7	12	18	+6	Л7	10	12	+2
	X8	8	14	+6	Л8	8	9	+1
	X9	0	5	+5	Л9	0	12	+12
	X10	0	5	+5				
Дисгармонійний оптико-предметний	Д1	45	56	+11	Ю1	45	69	+24
	Д2	44	52	+8	Ю2	38	52	+14
	Д3	38	44	+6	Ю3	35	51	+16
	Д4	32	47	+15	Ю4	35	50	+15
	Д5	32	44	+12	Ю5	32	36	+4
	Д6	30	38	+8	Ю6	29	38	+9
	Д7	29	32	+3	Ю7	28	36	+8
	Д8	25	30	+5	Ю8	28	35	+7
	Д9	19	24	+5	Ю9	24	30	+6
	Д10	11	18	+7	Ю10	21	27	+6
	Д11	3	5	+2	Ю11	15	28	+13
	Д12	0	8	+8	Ю12	14	23	+9
					Ю13	8	11	+3
Дисгармонійний знаково-символьний просторовий	O1	11	18	+7	П1	15	21	+6
	O2	0	8	+8	П2	0	8	+8

Рівні засвоєння ПЗССЗ дітьми в експериментальній групі за кожним типом порушення зазнали суттєвих позитивних змін: у дітей з гармонійним типом збільшилася кількість дітей у групі за рахунок тих, які показали 0 балів до

експерименту; з'явилися діти (11 %) з достатнім рівнем, водночас, збільшилася кількість дітей з середнім рівнем (до 11 %), а також зменшилася до 45 % кількість дітей з елементарним рівнем. Діти з дисгармонійним предметним типом порушення з середнім рівнем до експерименту досягли достатнього рівня засвоєння ПЗССЗ у кінці формувального експерименту в 1,5 рази збільшилась кількість дітей з середнім рівнем. Помітні успіхи зафіксовані у дітей з дисгармонійним просторовим типом порушення, зокрема діти здатні досягати вищих рівнів у засвоєнні ПЗССЗ. Загалом, на кожному рівні засвоєння ПЗССЗ помітних позитивних зрушень. Отже, це вказує на ефективність розробленої нами системи розвивальних та формувальних впливів. Для підтвердження цього висновку використовували математичні методи.

Для перевірки відмінностей між середніми показниками після формувального експерименту було застосовано t-критерій Стьюдента. Якщо виходити з середніх показників, то можна припустити, що рівень засвоєння ПЗССЗ в експериментальній групі зріс не випадково, а завдяки розробленої нами навчально-корекційної програми.

Для того, щоб перевірити це припущення, висунуто дві гіпотези:

1. H_0 – відмінності між $t_{\text{експ}}$ та $t_{\text{контр}}$ випадкові. Отже, формувальний експеримент не вдавня.
2. H_1 – відмінності між $t_{\text{експ}}$ та $t_{\text{контр}}$ достовірні та значимі. Отже, рівень засвоєння ПЗССЗ в експериментальній групі зріс завдяки формувальному експерименту (табл. 3.3.5.).

Таблиця 3.3.5.

Порівняння показників засвоєння ПЗССЗ

дітьми з ПТРВ в експериментальній та контрольній групах

Назва структурного типу	№ дитини	вбірка		Відхилення від серед.		Квадрати відхилень	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Гармонійний	1	7	12	0.29	3.25	0.0841	10.5625
	2	4	11	-2.71	2.25	7.3441	5.0625
	3	8	10	1.29	1.25	1.6641	1.5625
	4	4	7	-2.71	-1.75	7.3441	3.0625
	5	6	3	-0.71	-5.75	0.5041	33.0625

	6	5	4	-1.71	-4.75	2.9241	22.5625
	7	6	2	-0.71	-6.75	0.5041	45.5625
	8	6	1	-0.71	-7.75	0.5041	60.0625
	9	5	12	-1.71	3.25	2.9241	10.5625
	10	5	24	-1.71	15.25	2.9241	232.5625
Дисгармонійний оптико-предметний	11	11	14	4.29	5.25	18.4041	27.5625
	12	8	16	1.29	7.25	1.6641	52.5625
	13	6	15	-0.71	6.25	0.5041	39.0625
	14	15	4	8.29	-4.75	68.7241	22.5625
	15	12	9	5.29	0.25	27.9841	0.0625
	16	8	8	1.29	-0.75	1.6641	0.5625
	17	3	7	-3.71	-1.75	13.7641	3.0625
	18	5	6	-1.71	-2.75	2.9241	7.5625
	19	5	6	-1.71	-2.75	2.9241	7.5625
	20	7	13	0.29	4.25	0.0841	18.0625
	21	2	9	-4.71	0.25	22.1841	0.0625
	22	8	3	1.29	-5.75	1.6641	33.0625
Дисгармонійний знаково-символьний просторовий	23	7	6	0.29	-2.75	0.0841	7.5625
	24	8	8	1.29	-0.75	1.6641	0.5625
	Суми:	161	210	-0,04	0	191	644,5
	Серед:	6,71	8,75				

Результат: $t_{\text{Эмп}} = 1.7$

Критичне значення

		$t_{\text{кр}}$	
		$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
		2,01	2,69



Рис. 3.3.1. Вісь значущості за результатами експерименту.

Враховуючи граничні значення t-критерію Стюдента при $v=50$ рівня значущості $0.05=2,01$, $0,01=2,68$, $0,001=3,50$, визначено ступінь свободи $v=46$, та підтверджено рівень достовірності. Виходить, що порівняння середніх величин,

яке ми здійснили, коректне на рівні значимості 5%, а отже формувальний експеримент є вдалим.

Аналіз результатів, представлених у таблицях засвідчує, що на початку експерименту рівень засвоєння ПЗССЗ дітьми експериментальної та контрольної груп був приблизно однаковим. Після поетапного впровадження розробленої педагогічної системи відбулися статистично значущі зміни на рівнях: в експериментальній групі середній динамічний приріст становив 8,75 бала, у контрольній – 6,71 бала. Динаміка простежувалася в дітей з гармонійним типом порушення.

Надійність та достовірність оцінки результатів експериментальних даних становила 95%. Аналіз отриманих результатів показує, що у всіх випадках експериментальні значення критерію значно менші від теоретичного значення критерію. Це означає, що розходження між дослідними (тобто одержаними в експерименті) і теоретичними рядами показників засвоєння навчального матеріалу несуттєві. Тому є всі підстави прийняти гіпотезу про достовірність результатів експериментальної роботи.

Оскільки в усіх експериментальних групах рівень засвоєння знань навчального матеріалу перевищував 80%, то виходячи із загальноприйнятих критеріїв, є підстави стверджувати про достатній рівень сформованих ПЗССЗ у дітей з ПТРВ. Це у свою чергу дає змогу зробити висновки, що зміст розроблених у процесі дослідження навчально-програмних матеріалів доступний для засвоєння дітьми з ПТРВ і може бути рекомендованим для практичного застосування.

Таким чином, педагогічний експеримент засвідчив, що запропонована система дала можливість суттєво підвищити ефективність використання у практичній діяльності соціально значимих ПЗС, планомірно та систематично сприяла формуванню їхньої готовності до такої діяльності.

Висновки до розділу 3

1. На підставі аналізу навчальних методик, в основу яких покладено ПЗС, було визначено, що їхнє використання сприяє одночасному цілісному сприйняттю визначених знань. А також діти з ПТП упродовж усього навчання засвоюють

просторові знаки та символи різного рівня складності: жести, предмети, фотографії, малюнки, піктограми, букви, цифри, прості схеми. Їхнє застосування є ефективним для розвитку комунікативних навичок, організації взаємодії та передачі соціального досвіду, навичок читання та оволодіння рахунком, розвитку асоціативного мислення, орієнтування в соціумі тощо. Вагомим є використання в навчанні тих ПЗС, які доступні для сприймання дитиною, зокрема відповідають її актуальному рівню розвитку. Поступово в процесі навчання ПЗС змінюють форму при збереженні суті або навпаки.

2. З урахуванням результатів проведеного теоретичного аналізу було визначено й охарактеризовано зміст методики, що містить основні положення та принципи побудови навчально-корекційної програми та виділених нами 36 соціально спрямованих тем. Також з урахуванням та визначених нами в констатувальному експерименті рівнів та типів порушення засвоєння ПЗССЗ дітьми з ПТРВ, створено модель формування ПЗССЗ у дітей з ПТРВ, яка врахувала 4 рівні складності видів ПЗС. Так, до I рівня складності віднесено фотографії, предметні кольорові та контурні картинки; до II рівня – сюжетні картинки. III рівень – букви, цифри, геометричні фігури, слова, знаки (дорожні, товарні, вказівні), вивіски, таблички-позначення, піктограми (предметні, дійові), картинки з силуетом, символи (державні, медичні). На IV рівні – схеми. У сформованій нами моделі також було взято до уваги динаміку засвоєння навчальної інформації дітьми з ПТРВ: уміння розпізнавати, розпізнавати, співвідносити, називати та практично застосовувати ПЗС.

Відповідні педагогічні умови, методи та прийоми формування ПЗССЗ дітьми з ПТРВ та послідовність у їх застосуванні стала основою методики навчання, її схематичною моделлю, видами діяльності та переліком ПЗС, які пропонуються для вивчення на кожному етапі навчання. З урахуванням визначених нами рівнів засвоєння та типів ПЗССЗ у дітей з ПТРВ у методиці було визначено поетапність, послідовність, напрямки та зміст навчальних методів, прийомів та завдань, особливості проведення корекційного навчання. Зокрема, визначено 4 етапи впровадження навчально-корекційної методики. Орієнтувально-мотиваційний мав включив емоційно-стимулювальний,

ситуативно-заохочувальний, спостережувально-орієнтувальний напрями проведення корекційного навчання. Маніпулятивний (практично-діяльнісний) – практично-маніпулятивний, предметно-ігровий, дидактично-ігровий напрями роботи. Комунікативно-інтеграційний етап – мовний та ситуативно-комунікативний напрями, а діагностико-оцінювальний етап містив контрольний теоретичний та практично-ситуативний напрями. Враховано також змінність у формах занять та їхню тривалість, що характеризувалося певною нетрадиційністю, оскільки структура заняття зумовлювала зміст навчання та специфіку провідної діяльності дітей з ПТРВ. Таким чином, формування ПЗССЗ у дітей з ПТРВ було визначено як цілеспрямований, організований, тривалий процес, який здійснюється в навчально-пізнавальній діяльності, і його ефективність зростатиме за умови цілеспрямованого педагогічного керування.

3. На підставі аналізу результатів формувального експерименту розроблено орієнтовні моделі навчання ПЗССЗ дітьми з ПТРВ на кожному етапі, що містили структурні компоненти, їхню тривалість та мету з урахуванням потенційних можливостей цих дітей, а також методичні рекомендації до організації занять. На основі спостережень за якістю виконання завдань були виокремлені критерії оцінки ефективності проведення корекційних занять. У методиці передбачено різні форми організації заняття на різних етапах навчання, зокрема, на I етапі – оптимальною для ознайомлення з ПЗС та налагодження взаємодії з педагогом є індивідуальна робота з дитиною, на II етапі – проводяться індивідуальні та підгрупові заняття, на яких формувався дитячий колектив, під час III етапу – формувалася взаємодія дітей в групі, на IV – закріплення навиків практичного використання ПЗС в колективній роботі. Розроблена методика та її апробація здійснювалась шляхом поетапного втілення навчально-корекційної програми формування ПЗССЗ у дітей з ПТРВ.

4. Результати експериментального навчання підтвердили, що через те, що рівень інтелекту є динамічним процесом, в результаті системного навчання з дотриманням психолого-педагогічних принципів, можливим є перехід на вищий рівень засвоєння соціального досвіду дітей з тяжким ступенем порушень у розумовому розвитку. Також результати дослідження показали, що 40 %

досліджуваних дітей не перейшли на 2 етап навчання після 1 року та потребували більш тривалого періоду навчання, оскільки у них виявлено тяжкі інтелектуальні порушення динаміка засвоєння навчальної інформації, що протікає в повільному темпі та зі своїми специфічними особливостями: темп засвоєння ПЗС від 4 до 12 тижнів, оптимальна кількість малюнків та рисунків у динамічних ланцюжках доступних для втримання в свідомості протягом 1 заняття склала лише 2 елементи. У роботі діти з ПТРВ використовували жести, предмети, фотографії та предметні кольорові малюнки. Загальна тривалість спільного виконання завдань протягом 1 заняття становила 12-15 хв. Навчальний матеріал I етапу навчання ПЗССЗ подавався дітям упродовж 1 року, в процесі цієї роботи ми встановили, що їм недостатньо було часу для переходу на II етап навчання, тому індивідуальні заняття з використанням вправ та завдань I-го етапу слід продовжити ще на 1 або 2 роки. Незважаючи на це, завдяки спеціально проведеній корекційній роботі нам вдалося сформувати елементарний рівень засвоєння ПЗССЗ у цих дітей.

60% дітей ефективно пройшли корекційне навчання за усіма етапами. Так, на I етапі ефективною була індивідуальна форма роботи дитини з педагогом тривалістю 15-17 хв. з використанням 4-5 ПЗС одночасно із поступовим збільшенням нових елементів до 2-х. Середній темп засвоєння однієї теми 2 місяці. На цьому етапі дітям доступні 5-6 вправ/завдань протягом 1 заняття. Застосування у практичній діяльності набутих знань та вмінь спостерігалось через 8 тижнів інтенсивної системної корекційної роботи. Під час II-го етапу з дітьми проводилися як індивідуальні, так і під групові заняття тривалістю до 25 хв. при цьому діти готові одночасно використовувати 6-8 ПЗС із долученням 5-и нових елементів. Темп засвоєння однієї теми – 1 місяць. Діти з ПРВ можуть опрацювати на 1-у занятті 5-6 завдань з ПЗС. У практичній діяльності вони здатні застосовувати нове знання через 4 тижні корекційного навчання. На III-му етапі з дітьми з ПРВ ефективно організовувати підгрупові та групові заняття тривалістю 35-45 хв. Вони здатні одночасно працювати з 6-8 ПЗС, а також діти можуть засвоїти 5 нових елементів впродовж тижня. Збільшується тривалість роботи та працездатність на 1-у занятті – діти можуть опрацювати 8-10 завдань. Значно прискорюється і темп засвоєння 1 теми – 2 тижні. Діагностико-оцінювальний 4-ий

етап є найкоротшим за тривалістю його реалізації. Діти можуть працювати у груповій формі (4-6 осіб) 35-45 хв. одночасно застосовуючи 6-8 ПЗС із доповненням 5 нових елементів. Темп засвоєння матеріалу – 2 тижні. 8-10 завдань діти здатні виконати протягом 1 заняття. Застосування у практичній роботі спостерігається з моменту переходу на цей етап.

На кожному етапі навчання були визначені характерні проблеми під час оволодіння ПЗС та запропоновано методичні рекомендації для педагогів. Так, на 1-у етапі діти неправильно співвідносили зображення на фотографії із зображеннями на предметному кольоровому малюнку. Складним було співвіднесення предметного кольорового малюнка до його контурного зображення на II-му етапі навчання, а також відтворення динамічного ланцюжка за предметними контурними малюнками, не правильне розташування карток (боком). Під час III-го етапу дітям складно було орієнтуватися лише на вербальну інструкцію педагога, складно співвідносили назви до предметних малюнків або піктограм, більшість не могла називати ПЗС, а також їм важко вдавалося співвідносити короткі речення до сюжетних малюнків та піктограмних зображень, складати букви з елементів.

У дослідженні було визначено особливості роботи педагога з дітьми з ПТРВ під час підготовки та проведення заняття. Так, на I-у етапі робота з дитиною організовується в місці (частині кімнати), яке їй подобається, допускається вільне переміщення, напрацьовують уміння сидіти за столом. На II-у етапі - розміщення дитини в класі в позиції сидячи за столом з педагогом. Під час III-го етапу передбачається робота за столом та переміщення в межах закладу та поза його межами під час навчальних екскурсій. На IV етапі – діти працюють як за столом в межах кімнати, так і поза межами – в школі та громадських місцях. Під час корекційного заняття важливою є постійна зміна видів діяльності, завдань і місця розташування ПЗС в просторі.

5. Порівняльний аналіз результатів контрольного експерименту виявив позитивну динаміку в розвитку психічного базису та формування навчальних дій у процесі системних корекційних занять. 58% дітей продемонстрували можливості до оволодіння ПЗС та їх практичного використання вже протягом 1-го

року навчання. 42% – потребували продовження тривалості пропедевтики їх вивчення на 1-у етапі навчання.

Загалом рівень засвоєння ПЗССЗ у дітей з гармонійним типом порушення в контрольній групі був різним, результати рівномірно розподіляються на достатньому, низькому та дуже низькому рівнях, більш ніж втричі зменшилася кількість дітей з середнім рівнем (за рахунок переходу на достатній рівень). У дітей з дисгармонійним предметним типом порушення збільшилась кількість дітей з низьким та середнім рівнем. Діти з дисгармонійним просторовим типом – перейшли на дуже низький рівень.

Рівні засвоєння ПЗССЗ дітьми в експериментальній групі за кожним типом порушення зазнали суттєвих позитивних змін: збільшилася кількість дітей з гармонійним типом у групі за рахунок тих, які показали 0 балів до експерименту; з'явилися діти (11 %) з достатнім рівнем, водночас збільшилася кількість дітей з середнім рівнем (до 11 %), а також зменшилася до 45 % кількість дітей з елементарним рівнем. Діти з дисгармонійним предметним типом порушення з середнім рівнем до експерименту досягли достатнього рівня засвоєння ПЗССЗ після експерименту, в 1,5 раза збільшилася кількість дітей з середнім рівнем. Помітні успіхи зафіксовані у дітей з дисгармонійним просторовим типом порушення, зокрема вони досягли низького та достатнього рівнів у засвоєнні ПЗС. Отже, аналіз результатів дослідження вказує на ефективність побудованої нами системи розвивальних та формувальних впливів. Загалом, порівнюючи початкові та кінцеві результати дослідження, зафіксовано суттєві позитивні зміни в кожній вибірці, зокрема значне підвищення на кожному рівні засвоєння ПЗС у дітей з ПТРВ з різними типами порушень.

6. На підставі підсумкового аналізу також зроблено перспективне припущення про те, що загальну тривалість роботи під час проведення корекційного навчання не можливо передбачити наперед. Тому в закордонних практиках та вітчизняній корекційній педагогіці існує досвід, коли за однією темою проводяться заняття впродовж періоду, який визначає корекційний педагог із урахуванням темпу, в якому працюють діти. Робота проводиться з урахуванням тематичного плану, проте він є динамічним в плані визначення термінів, щодо

вивчення кожної теми. Час та тривалість для проведення занять педагог може також регламентувати самостійно, однак в кінцевому результаті має досягти певного рівня сформованості навчальних знань та умінь. ПЗС можуть застосовуватися в усіх навчальних дисциплінах, тоді час їхнього вивчення не закладається, оскільки це не окреме заняття. Натомість, може складатися відсоток часу на види роботи з ПЗС. Також передбачається, що вивчення усіх навчальних предметів має бути об'єднане одним тематичним планом, тоді й вивчення ПЗС буде ефективнішим і легше добитися соціальної спрямованості знань у життя з остаточною реалізацією їх на практиці. Слід враховувати, що завдання діти виконують по-різному, в залежності від їх складності, ступеня знайомства дитини з цією діяльністю та наближеності завдання до власного досвіду.

Формування здатності до засвоєння ПЗССЗ дітьми з ПТРВ обумовлюється технологіями впливу на розвиток дитини. Доведено взаємообумовленість здатності оволодіння навичками соціалізації від рівня засвоєння ПЗССЗ дітьми з ПТРВ. Ці результати дають підставу стверджувати, що за умови реалізації системного підходу у навчанні ПЗС можливо досягти підвищення рівня сформованості ПЗССЗ у дітей з ПТРВ, а отже підвищиться рівень їхньої соціалізації в предметно-просторовому середовищі. У свою чергу, за умови корекційного впливу на аналізаторні системи у цих дітей покращується рівень оволодіння ПЗС. У цілому на загальний стан сформованості показників соціальної інтеграції значний вплив має стан сформованості ПЗССЗ у дітей з ПТРВ.

Матеріали третього розділу висвітлені в статтях [92; 93].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне обґрунтування та практичне розв'язання проблеми формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

1. Аналіз та узагальнення результатів наукових досліджень свідчать про їхню спрямованість на вивчення стану засвоєння дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю знань з різноманітних навчальних дисциплін: математики, читання, розвитку мовлення тощо; формування у цих дітей загальної обізнаності,

соціально-побутових навичок тощо; особливостей розвитку у них емоційно-вольової сфери, пізнавальних процесів. Разом з тим, просторова знаково-символічна система знань як психічна структура внутрішнього відображення дійсності, в основу якої покладено просторові знаки та символи, а також системні зв'язки та залежності між ними, спеціально не вивчалася.

2. Розроблено методику діагностики стану сформованості просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю та встановлено, що вагомим є урахування її ієрархічної чотирирівневої побудови, з огляду на яку виділяють оптико-предметні, предметно-просторові, знаково-просторові, символічно-просторові зображення; ступеневості формулювання інструкції та надання допомоги, які б враховували розуміння цими дітьми ситуації, здатність до розпізнавання, співвіднесення, знаходження за аналогією чи називання просторових знаків і символів. Визначено критерії засвоєння просторової знаково-символічної системи знань цими дітьми, у кожному із них виокремлено низку показників, які дозволяють визначити рівні її засвоєння (достатній, середній, низький, дуже низький, елементарний, нульовий).

Виявлено, що 16,89 % дітей переважно з тяжкою розумовою відсталістю у віці 8-10 років без спеціального навчання не засвоюють просторові знаки та символи. Переважна більшість досліджуваних дітей з помірною розумовою відсталістю лише частково опановують цими знаннями, а саме: на низькому (34,53 %) та елементарному (34,46 %) рівнях. Незначна кількість дітей засвоюють просторові знаки та символи на середньому рівні (14,12 %). Також визначено диференційовані особливості засвоєння просторової знаково-символічної системи знань у досліджуваній категорії дітей: гармонійного (33,39 %), дисгармонійного оптико-предметного (45,61 %) та знаково-символьного просторового (4,11 %) типів. Узагальнення результатів дослідження дозволило визначити особливості засвоєння просторової знаково-символічної системи знань дітьми цієї категорії: загалом діти недостатньо засвоїли просторові знаки та символи, що передбачені навчальними програмами. У них спостерігається недостатня самостійність при їх застосуванні; переважаюча залежність від допомоги дорослих та необхідність у стимулюванні до виконання дій.

3. Розроблено та апробовано навчально-корекційну методику формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, що врахувала як стан сформованості, особливості її засвоєння цими дітьми, так і актуальний рівень їхнього розвитку.

Встановлено, що практичної значимості експериментальній методиці надає її соціальна спрямованість, чого було досягнуто завдяки спеціально підібраній тематиці для проведення корекційного навчання й, відповідно до їх змісту, спеціально підібраних просторових знаків і символів, що найчастіше можуть зустрічатися у найближчому оточенні та віддаленому середовищі. Доведено ефективність проведення корекційного навчання відповідно до визначеної поетапності, що врахувала актуальний рівень розвитку цих дітей, послідовність введення просторових знаків та символів і організацію системи їхнього навчання від простішого до складнішого.

4. Результати апробації засвідчили ефективність запропонованої експериментальної методики формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю і підтвердили припущення, що процес її формування буде більш ефективним за умов цілеспрямованого системного навчально-корекційного впливу з урахуванням поетапності навчання, послідовності введення просторових знаків і символів та їхньої соціальної спрямованості, що впливає на покращення соціалізації цих дітей. Істотні позитивні зміни було зафіксовано під час порівняльного аналізу, зокрема, у той час як на початку експерименту рівень засвоєння просторових знаково-символічних знань дітьми експериментальної та контрольної груп був приблизно однаковим, після поетапного впровадження експериментальної методики відбулися статистично значущі зміни: в експериментальній групі середній динамічний приріст становив 8,75 бала, у контрольній – 6,71 бала. У більшості дітей експериментальної групи підвищився рівень самостійності у виконанні дій, спостерігається зацікавленість до власної діяльності. Також відмічається позитивна динаміка просування індивідуальних показників кожної дитини у сфері життєдіяльності та соціалізації.

Проведене дослідження не вичерпує усіх питань окресленої проблеми. Воно відкриває перспективу для розробки шляхів удосконалення методики формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверинцев С. С. Символ. БСЭ. 3-е изд. М., 1976. Т. 23. С. 385-386.
2. Алексеев П. В., Панин А.В. Философия: учебник. 3-е изд., перераб и доп. М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2003. 608 с.
3. Алфімова Н. А. Знакова система як чинник засвоєння знань. Вісник Харківського державного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди № 9. Психологія. Харків: ХДПУ, 1999. Вип. 3. С.6-10.
4. Ананьев Б. Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М., 1964.
5. Андерсон Дж. Думай, пытайся, развивайся: Пер. с англ. СПб. : Азбука, 1996. 92 с. (НЛП в образовании).
6. Анохін П. К. Вузлові питання теорії функціональних систем. М., Наука, 1980.
7. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 2-е, стереотипное. М., 2004. 576 с.
8. Бабанский Ю. Методы обучения в современной общеобразовательной школе: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. М. : Просвещение, 1985. 208 с.
9. Бабенкова Р. Д., Боброва Л. И. Особенности координации движений учащихся с дефектами в развитии (глухих, умственно отсталых и с церебральными параличами). Дефектология. 1983. № 5. С. 69-73.
10. Бауер Ф. Л., Гооз Г. Информатика. Вводный курс: В 2 ч.: Пер. с нем. М.: Мир, 1990. Ч. 1. 336 с.
11. Бевз Г. П. Про числа. Математика в школі. 2002. №1.С. 6-9.2002. №2. С.23.
12. Беряева Л. В. Воспитание и социализация лиц с умеренной, тяжелой и

глубокой умственной отсталостью. Спб. : Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2001, 231 с.

13. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. Науково-методичний посібник. І. Д. Бех. К.: ІЗМН, 1998. 204 с.

14. Бирюков Б. В. Знак. БСЭ. 3-е изд. М., 1972. Т. 9. С. 547.

15. Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. Мозг, разум и поведение : Пер. с англ. М.: Мир. 1988. 248 с.

16. Бобренко І. В. Корекційно-розвивальна програма: лікувальна фізкультура. К, 2015, С.143-237.

17. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі. Підручник для ВНЗ. К. : Видавничий Дім “Слово”, 2008. С. 188-219.

18. Болтянский В. Г. Как развивать «графическое мышление». Математика в школе. 1978. №3. С. 16-23.

19. Бондар В. І. Історія олігофренопедагогіки. К. : Знання, 2007. 376 с.

20. Бондар В. І. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М.Монтессорі: навч. посібник. Полтава: РВ ПДА, 2009. 252 с.

21. Брусенська І. М., Чеботарьова О.В. Корекційно-розвивальна програма: Азбука творчості. С.586-622.

22. Вавіна Л. С. Концептуальні підходи до мовної освіти учнів спеціальних шкіл. Дефектологія. 2001. №3. С.7-11.

23. Ваганова Н. А. Психологічні особливості сприймання старшими дошкільниками картин. Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред. В. О. Моляко. Т. 12. Вип. 6. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. С. 46-51.

24. Василевська Л. Є., Гладченко І. В. Корекційно-розвивальна програма: барабанотерапія. С.477-491.

25. Веккер Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов. 1959-1981. М. : Смысл; Пет, 2000. 685 с.

26. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004.1440 с.

27. Венгер Л. А. Воспитание и обучение. М.: Педагогика, 1969. 274 с.
28. Веряев А. А. Семиотический подход к образованию в информационном обществе: Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. Барнаул. гос. пед. ун-т. 2000. 38 с.
29. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектология: Периодика раннего развития. М.: Просвещение, 1987. 134 с.
30. Виноградов С. Н. Открытие Шаталова (опора на механизм понимания). СПб, 2003. С.160.
31. Вікова психологія. Під ред. Г. С. Костюка. К., 1976. 272 с.
32. Войлокова Е. Ф., Андрухович Ю. В., Ковалева Л. Ю. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: учеб.-мет. пос. СПб, 2005, 30 с.
33. Волков А. М., Микадзе Ю. В., Солнцева Г. Н. Деятельность: структура и регуляция. Психологический анализ. М.: Изд. Мос.ун-та, 1987. 218 с.
34. Выготский Л. С. Лекции по психологии. СПб.: СОЮЗ, 1997. 144 с.
35. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. 1136 с.
36. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
37. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Под ред. А.М.Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. Т.3: Проблемы развития психики. 368 с.
38. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. Т.1: Вопросы теории и истории психологии. 488 с.
39. Гаврилов О. В. З досвіду використання елементів програмованого навчання на уроках математики в допоміжній школі. Збірник наукових праць випуск 10. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. С.252-256.
40. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.
41. Гаврилов О. В. Особливості гри глибоко розумово відсталих дітей і її вплив на формування у них соціальної поведінки. Психолого-педагогічні умови

підвищення результативності учіння школярів з психічними вадами. К.: Інститут дефектології АПН України, 1995. С.14.

42. Гаврилов О. В. Особливості розвитку психічних процесів дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія. Вип.ІІ. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. С.26.

43. Гаврилова Н. С. Константинов О. В. Психолого-педагогічна характеристика дітей з глибоким ступенем порушення інтелекту. Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Збірник наукових праць. Херсон: Вид-во ФОП Вишемирський В.С., 2018. С.26-32.

44. Гаврилушкина О. П., Соколова Н. Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников: Кн. для воспитателя. М., 1985. 72 с.

45. Галецька Ю. В. Методика формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць. Вип. V. В 2-х т., том 1, Кам'янець-Подільський: ПП Медобори – 2006, 2015. С.47-56.

46. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1976. 150 с.

47. Гальперин П. Я. Формирование умственных действий. В кн. хрестоматия по общей психологии. М.: МГУ, 1981. С.78-86.

48. Гамезо М. В., Ломов Б. Ф., Рубахин В. Ф. Психологические аспекты методологии и общей теории знаков и знаковых систем. Психологические проблемы переработки знаковой информации. М.: Наука, 1977. С. 5-49.

49. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс, 1988. 179 с.

50. Гиппенрейтер Ю. Б., Петухов В. В. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М., 1989. 345 с.

51. Гурина Р., Соколова Е. Фреймовое представление знаний. Монография. М., 2005. 176 с.

52. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996. 321 с.

53. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986. 186 с.
54. Данилова Н. Н., Крылова А. Л. Физиология высшей нервной деятельности. М.: Учебная литература, 1997. С.34.
55. Дегтяренко Т. В., Ковиліна В. Г. Психофізіологія раннього онтогенезу. К.: УАІД «Рада», 2011. 328 с.
56. Дегтяренко Т. В., Шевцова Я. В. Нові методи оцінки зорового сприйняття та їх упровадження для діагностики рівня перцептивно-когнітивного розвитку дітей. Наука і освіта. 2012. №9. С.56-60.
57. Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, затвердженого Постановою КМУ від 21 серпня 2013 р. № 607. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-%D0%BF>.
58. Державний стандарт початкової освіти від 21.02.2018 р. № 87.
59. Дефектологічний словник: навч. посіб. К.: МП Леся, 2011. 528 с.
60. Дитяча психоневрологія. Л. О.Булахова, О. М.Саган, С. М.Зінченко та ін. Здоров'я, 2001. 496 с.
61. Дмитриев А. А. Развитие и коррекция двигательной сферы детей с интеллектуальными нарушениями. Красноярск, 2002. 320 с.
62. 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.: Вип.2. К.: Наук. світ, 2001. С.43-45.
63. Дмитрієва І. В. Особливості сприймання творів образотворчого мистецтва розумово відсталими підлітками. Дефектологія. К.: 2002, №2. С.40-41.
64. Дмитрієва І. В. Сприймання та розуміння творів образотворчого мистецтва учнями допоміжної школи. Наукові записки. Вип. 32. Частина II.Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001. С.40-43.
65. Дмитрієва О. І. Система комплексної реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку у Кам'янець-Подільському багатопрофільному навчально-реабілітаційному центрі. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць. Вип. V. В 2-х т. том 2. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2015. С.48-53.

66. Доман Г. Гармоничное развитие ребенка. М., 170 с.
67. Дубова Т. В. Розвиток пізнавальної активності учнів 5-6 класів на основі нових інформаційних технологій навчання на уроках математики: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2002. 18 с.
68. Дункер К. Структура и динамика процессов решения задач в процессах решения практических проблем. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления: статьи М., 1981. С.289-297.
69. Дусавицкий А. К. Формула интереса. М.: Педагогика, 1989. 172 с.
70. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика. К.: Гол. изд. объедин. "Вища школа", 1985. 322 с.
71. Еременко И. Г., Вавіна Л.С., Мерсіянова Г.М. Диференційоване навчання у допоміжній школі. К., 1979. С.14.
72. Жук Т. Я. Корекційно-розвивальна програма: Розвиток психомоторики та сенсорних процесів (психосоціальний розвиток). К., С.492-585.
73. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение: Владос, 1995. 112 с.
74. 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.
75. Забрамная С. Д., Исаева Т. Н. Некоторые психолого-педагогические показатели разграничения степеней умственной отсталости у детей на начальном этапе школьного обучения. Коррекционная педагогика, 2008 № 1. С. 5-13
76. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. Дактилология. М.: Владос, 2000.192 с.
77. Закон України "Про освіту" від 05.09.2017 р. №2145-VIII. Голос України №178-179 від 28.09.2017 р.
78. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. М.: Директ-Медиа, 2008. 1287 с.
79. Запорожец А. В., Лисина М. И. Развитие общения у дошкольников. М.: Педагогика, 1974. С.48.

80. Заремба В. В., Ліщук Н. І., Морозова Н. В. Корекційно-розвивальна програма: Розвиток мовлення з використанням методики ГАН-Содерберг, С.38-143.
81. Зеличенко А. И. Психология духовности. М.: Изд-во Трансп. Инс., 1996. 400 с.
82. Землянова Е. Т. Лисовская Т. В. Коммуникация (поддерживающая коммуникация): первые шаги. Дефекталогія 4. 2005. С.18-26.
83. Знаки математические. Математическая энциклопедия. М., 1979.Т. 2. С. 458-463.
84. Иванова А.Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. М.: МГУ, 1976. 98 с.
85. Иванова Т. Н. Из опыта работы по развитию речи глубоко умственно отсталых детей. Дефектология. 1980. № 4. С.35.
86. Иванова Т. Н. Система работы по формированию словарного запаса у глубоко умственно отсталых детей: Дисер. канд. пед. наук. М., 1984. 148 с.
87. Ильенков Э. В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории . 2-е изд., доп. М.: Политиздат, 1984. 320 с.
88. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. СПб.: Речь, 2003. 391 с.
89. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Психология лиц с нарушением речи. СПб.: КАРО, 2007. С.27.
90. Каменщук Т. Д. До питання про труднощі формування зв'язного мовлення учнів молодших класів з порушенням інтелектом. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія. Вип.ІІ. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. С.83-86.
91. Каменщук Т. Д. Методика діагностики рівнів засвоєння просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 8. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. С.101-113.

92. Каменщук Т. Д. Навчання дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальної недостатності в контексті міжнародного досвіду. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. Вип. 22; Ч.1. Кам'янець-Поділ.нац.ун-т ім.Івана Огієнка; [редкол: Бондар В.І. та ін.]. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013. С.181-189.

93. Каменщук Т. Д. Обучение детей с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности в контексте международного опыта. Science and Education a new Dimension. Pedagogy and Psychology, I (7), Issue: 14,2013. С.127-131.

94. Каменщук Т. Д. Особливості використання знаків та символів в навчанні дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць. Вип. V. В 2-х т. том I. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2015. С.108-120.

95. Каменщук Т. Д. Особливості розвитку наочно-образного мислення у дошкільників з важкими розладами мовлення. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. Вип. X. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. С.196-199.

96. Каменщук Т. Д. Особливості формування просторових уявлень як однієї із складової психічної діяльності дітей в нормі та з порушеннями у розвитку. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць. Вип.ІІІ. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2012. С.332-344.

97. Каменщук Т. Д. Поняття «знак» як форма вираження та засіб пізнання. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 8. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2011. С.64-72.

98. Каменщук Т. Д. Рівнева шкала оцінювання засвоєння просторовою знаково-символічною системою знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю молодшого шкільного віку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Зб. наук. праць: Вип. 7. 2014. С.78-83.

99. Капустин А. И. Коррекционно-развивающие функции наглядности в обучении учащихся во вспомогательной школе. М.: Прометей, 1989. 210 с.
100. Карабаева І. І. Психологічна готовність до писемного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Автореферат дис. К., 2003. 18 с.
101. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. зав. М.: Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 208 с.
102. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии. М.: Владос, 2001. С. 54-137.
103. Ковтун А. В., Кунникова О. О., Стригунова А. І. Корекційно-розвивальна програма: «Острівець здоров'я», С.238-425.
104. Коноплева А. Н., Еленский Н. Г., Зайцева Л. А. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями. Пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями. Мн.: НИО, 2005. 259 с.
105. Коротяев Б. І. Методи навчально-пізнавальної діяльності учнів: навч.посібник для студ. пед. навч. закладів. К.: Рад.школа, 1989. 175 с.
106. 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.
107. 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.
108. Корсунская Б. Д. Воспитание глухого дошкольника в семье Издательство педагогика», М. 1970. 58 с.
109. Комплект навчальних програм: «Українська мова», «Математика», «Природознавство», «Я у світі», «Фізична культура», «Основи здоров'я», «Трудове навчання», «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво», «Соціально-побутове орієнтування» підг, 1-4 класи. Н.Макарчук, К., 2014.
110. Коршунов А. М, Мантатов В. В. Теория отражения и эвристическая

роль знаков. М.: Изд-во МГУ, 1974. 214 с.

111. Крутій К. Л. Термінологічне поле інновацій в дошкільній освіті. К. Л. Крутій. Наук. зап. Психол.-пед. науки Ніжин, 2006. № 5. С. 6–9.

112. Кульбіда С. В. Збірка програм з вивчення української жестової мови. С.В.Кульбіда, І.І.Чепчина, Н.Б.Адамюк, Н.В.Іванюшева. К.: Поліграфічний центр УТОГ, 2008. 352 с.

113. Кульбіда С. В. Теоретико-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих: монографія. К.: Освіта, 2001. 374 с.

114. Леб система. Система символов как вступление в коммуникацию с неумеющими говорить или только изучающими язык детьми. Издательство БелАПДИ «Открытые двери» Мн., 1997. 29 с.

115. Липа В. О. Зміст та корекційна спрямованість вивчення географії у допоміжній школі. К.: ІЗМН, 1996. 52 с.

116. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1981. 584 с.

117. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие. Донецк, 2002. 327 с.

118. Липа В.А. Коррекционные цели в специальном обучении: монографія. Славянск: изд-во Б.И.Маторина, 2016. 283 с.

119. Лисовская Т.В. Педагогические основы воспитания и обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями: пособие. В 2 ч. Ч.1. Гродно: ГрГУ, 2015. 70 с.

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

121. Логопсихологія: навч. посіб. С.Ю.Конопляста, Т.В.Сак; за ред. М.К.Шеремет. К.: Знання, 2010. 293 с.

122. Лосев А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М.: Искусство, 1976. 367 с.

123. Лурия А. Р. Нейропсихология памяти. М., «Педагогика», 1976. 193 с.

124. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М.: Педагогика, 1973. 98 с.

125. Лурия А. Р. Мозг человека и психические процессы. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. 479 с.
126. Малафійк І. В. Дидактика: Навчальний посібник. К.: Кондор, 2005. 397 с.
127. Маллер А. Р., Цикото Г. В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений. М.: Издательский центр “Академия”, 2003. 208 с.
128. Манеліс Н. Г. Розвиток оптико-просторових функцій в онтогенезі. Школа здоров'я. 1997. № 3. С. 25-37.
129. Мастюкова Е. М. Двигательные нарушения и их оценка в структуре аномального развития. Дефектология. 1987. № 5. С.3-9.
130. Матвеева М. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 2005. 164 с.
131. Мацько М. А. Арифметичні помилки учнів та їх попередження. К.: Рад. школа, 1965. 104 с.
132. Машбиць Ю. І., Гокунь О. О., Жалдак М. І., Комісаров О. Ю., Морзе Н. В. Основи нових інформаційних технологій навчання: посібник для вчителів . Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України; Інститут змісту і методів навчання.К., 1997. 260 с.
133. Мелікян З. А. Стан зорово-просторових функцій у дітей в нормі і з затримкою психічного розвитку. Школа здоров'я. 2002. № 1. С. 28-36.
134. Мерсіянова Г. М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей. К.: Педагогічна думка, 2012. 80 с.
135. Методика навчання учнів 1-4-х класів спеціальної школи: навчальний посібник. За ред. О. В.Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ТОВ “Друк-Сервіс”, 2011. 312 с.
136. Методика учебно-воспитательной работы в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб.-метод. Пособие. М. Вентланд, С. Е. Гайдукевич, Т.В.Горудко и др.; Мн.: БГПУ, 2009, 276 с.

137. Минский М. Фреймы для представления знаний. М., 1979, 123 с.
138. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.
139. Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності: підручник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. 260 с.
140. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка : Компактний навчальний курс : навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. 204 с.
141. Миронова С. П. Формування самообслуговуючої діяльності у дітей-сиріт з вадами інтелекту: монографія. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. 156 с.
142. Міненко А. В. Особливості формування комунікативної функції саморегуляції особистості дітей дошкільного віку з Синдромом Дауна. Особлива дитина: навчання та виховання. 2014. Вип.4 (72). С.62-67.
143. Моррис Ч. У. Из книги “Значение и означивание”. Знаки и действия. Семиотика: Антология. Сост. Ю.С.Степанов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. С. 129-143.
144. Навчання дітей з важкими розумовими вадами. Посібник для учителів. Переклад з польської. Львів: Галицька видавнича спілка, 2001. 160 с.
145. Немов Р. С. Психология. 4-е изд. М.: ВЛАДОС. 2003. Кн.1. 688 с.
146. Нестеренко А. М., Тарасенкова Н. А., Ситник О. О. Ирраціональні рівняння, нерівності та їх системи: Практикум для організації самостійної довузівської підготовки. За ред. Н. А. Тарасенкової. Черкаси: ЧДТУ, 2002. 203 с.
147. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей. Изд. 2-е. М.: Теревинф, 2006. 112 с.
148. Одинченко Л. К. Географія: підручник для 7 класу допоміжної школи. Л.К. Одинченко, Л.С. Дробот. К.: РВЦ Проза, 2005. 208 с.
149. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы. Под ред. И.М. Бгажноковой. М.:

Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. 181 с.

150. Осадко Г. В. Знакові образи як стильові чинники в поезії та прозі символізму (на матеріалі творчості П.Карманського) Тернопільський національний педагогічний ун-т ім.Б. Гнатюка УДК 82.0 10.01.06, Тернопіль, 2006.

151. Основи спеціальної дидактики: 2-е вид. Під ред. І. Г.Єременка. К.: Рад. школа, 1986. 200 с.

152. Основы специальной психологии: учеб.пособие для студ.средпед.учеб.заведений. Л. В.Кузнецовой, Л. И.Переслени, Л. И.Солнцева и др. М.: изд. Центр «Академия». 2002, 480 с..

153. Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу: навчально-методичний посібник. Авт.: О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, А. В. Міненко та ін.: за наук. ред. О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. К., ІСП НАПН України, 2016. 148 с.

154. Панов Е. Знаки. Символы. Языки. М.: Знание, 1983. 246 с.

155. Папета О. В., Демянович М. З., Компанієнко О. М. Корекційно-розвивальна програма: “Театральна логоритміка”, С.426-444.

156. Пенфильд В., Роберте Л. Речь и мозговые механизмы. В.Пенфильд, Л.Робертс. Л.: Медицина, 1964. 264с.

157. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб: Союз, 1997. 250с.

158. Пиаже Ж. Схемы действия и усвоения языка. Под ред. Ю.С.Степанова. М.: Радуга, 1983. С.133-136.

159. Плешаков А. Н., Туманцев В. М. Развитие чувства равновесия и координации движений у школьников в норме и патологии. Физическое воспитание детей в специальных школах. Горький, 1980. С. 59-61.

160. Поддерживающая коммуникация. Введение в практику. Штуттгарт.

161. Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, наказ Міністерства освіти і науки України від 15.09.2008 р. №852.

162. Поніманська Т. І. Основи дошкільної педагогіки: Навчальний посібник. К.: Абрис, 1998. 448 с.

163. Попович М. В. Знак. 2-е вид. К., 1979. Т. 4. С. 283.

164. Програма корекційної логопсихологічної роботи з формування мовленнєвої готовності дітей із порушенням мовлення різної нозології : свідоцтво про право власності на науковий твір № 73888; заяв. № 74558, 26.07.2017; опубл.20.09.2017. 4 с..

165. Правдина-Винарская Е.Н. Неврологическая характеристика синдрома олигофрении: Опыт исследования учащихся вспомогательных школ. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. 208 с.

166. Прикладна корекційна психопедагогіка: олігофренопедагогіка. Навчальний посібник. За ред. О. В. Гаврилова, В. О. Липи. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс», 2014. 592 с.

167. Програма “Я і Україна” для спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з вадами розумового розвитку (помірна розумова відсталість). Укладачі: Мякушко О. Рекомендовано листом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/11-6350 від 20.07.2011 р.

168. Програма з математики для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей (помірна, тяжка, глибока розумова відсталість) підготовчий, 1-4 класи. Укладачі: Волнянська Н.В., Юр'єва Ю.М., Засуха Г.П. Рекомендовано листом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/11-10293 від 25.06.2012 р.

169. Програма з образотворчого мистецтва для спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з вадами розумового розвитку (помірна розумова відсталість). Розроблено Дмитрієва І.В., Омелянович І.М. рекомендовано листом Міністерства освіти і науки України № 1/11-12304 від 30.12.2010 р.

170. Програма з трудового навчання спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з помірною розумовою відсталістю (підготовчий, 1-4 класи). Розроблено Мерсіяною Г.М., Хохліною О.П., рекомендовано листом Міністерства освіти і науки України лист № 1/11-12306 від 30.12.2010 р.

171. Програма з української мови спеціальних загальноосвітніх

навчальних закладів для дітей з помірною розумовою відсталістю (підготовчий, 1-4 класи).

172. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» (нова редакція). У 2 ч. Ч.І. Від народження до трьох років. О.П.Аксьонова, А.М.Аніщук, Л.В. Артемова (та ін.); наук.кер. О.Л.Кононко. Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2014. 204 с.

173. Програми розвитку дітей : офіційний сайт Міністерство освіти і науки України. URL : <http://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/programi-rozvitkuditej>

174. Програма розвитку дітей від пренатального періоду до трьох років “Оберіг”. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 158 с.

175. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. К. 2013. 204 с.

176. Программа вспомогательной школы II отделение: Человек и мир VII-IX классы. Авторы-составители О. Х. Серединская, Т.В. Лисовская, утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. Минск, 2006, 18 с.

177. Программа коррекционных занятий «Развитие эмоций» учебного плана второго отделения вспомогательной школы для детей с интеллектуальной недостаточностью I-IX классы Мн., 2017.

178. Программы вспомогательной школы 2-е отделение: Формирование санитарно-гигиенических умений и самообслуживание I-IV классы. Составитель Шинкаренко В.А., утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. Мн., 2003, 14 с.

179. Программы вспомогательной школы 2-е отделение: Хозяйственно-бытовой труд V-IX классы. Составитель Шинкаренко Е.В., утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. Мн., 2003, 18 с.

180. Программы вспомогательной школы 2-е отделение: Элементы арифметики I-IX классы. Составитель Лисовская Т.В., утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. Мн.,

2003, 18 с.

181. Программы вспомогательной школы с русским языком обучения II отделение: Социальная адаптация (4-9 клас). В.І.Олешкевич, С.П.Самуйлик. Утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. Мн., 2005, 43 с.

182. Программы вспомогательной школы с русским языком обучения II отделение: Элементы грамоты и развития речи I-IX классы. Л.А.Новикова. Л.М.Сахар, утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. Мн., 2004, 28 с.

183. Программы обучения глубоко умственно отсталых детей. Составитель-НИИ дефектологии АПН СССР, Москва. 1984.

184. Психические особенности слабоуспевающих школьников: под ред. И.Ломпшера. М.: Педагогика, 1984. 184 с.

185. Психология. Словарь. Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.

186. Рубинштейн Л. С. Основы общей психологии : учеб. пособие. СПб : Издательство «Питер», 2000. 594 с.

187. Психологія: Підручник. Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. К.: Либідь, 1999. 558 с.

188. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. Пособие: с прилю альбома «Наглядный материал для обследования детей»; под ред. Е.А.Стребелевой. 2-е изд., перераб. И доп. М.: Просвещение, 2004. 2004. 164 с. Прил. (268. С. ил.).

189. Психолого-педагогические проблемы развития речемыслительной деятельности детей с особенностями психофизического развития: материалы междунар. Науч.-практ. Конференции, посв.75-летию со дня рождения К. Г. Ермиловой. Мн.: НИО, 2004. 248 с.

190. Психолого-педагогічний супровід дітей шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. За ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. К.: ТОВ-Поліпром, 2006. 156 с.

191. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія: навч. посіб. за ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський держ. ун-т, інф-вид. відділ, 2004. 220 с.

192. Пузанова Б.П., Коняева Н.П., Горскин Б.Б. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика). М.: Academia, 2001. 54 с.

193. Раку С.Б. Коррекция психомоторных нарушений у умственно отсталых школьников в пубертатном периоде: Дис. канд. пед. наук. Одесса, 1997. 150 с.

194. Реан А., Бордовская Н., Розум С. Психология и педагогика. М. 91 с.

195. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. М., 1988. 286 с.

196. Салмина Н. Г. Виды и функции материализации в обучении. М.: Изд-во МГУ, 1981. 134 с.

197. Сак Т. В. Диференційований підхід до навчання учнів з особливими освітніми потребами. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 26. С. 215–219.

198. Семаго Н. М. Семаго Н. Я. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога.: АРКТИ, М., 2001. С.203.

199. Семаго Н. Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога М.: АРКТИ: 208 с.

200. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: уч. пос. М.: Генезис, 2007.474 с.

201. Семенович А. В., Умрихин С. О. Пространственные представления при отклоняющемся развитии. М., 1998. 145 с.

202. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: в 2 ч. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. Ч.1. 241 с., Ч.2. 223 с.

203. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. Частина 2. Навчання і виховання дітей. К.:Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 224 с.

204. Синьов В. М. Методичні рекомендації до застосування методів навчання і корекції в допоміжній школі. К.: МО УССР Респ. Учб.-метод. каб. спец. шкіл. 1976. 66 с.
205. Синьов В. М. Основи дефектології: навч. посібник. К.: Вища школа, 1994. 143 с.
206. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. К. : МП Леся, 2010. 779 с.
207. Синьов В. М. Розумова відсталість як педагогічна проблема. Навчальний посібник. К.: 2007. С. 17 – 37.
208. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. К.: Знання, 2008. 359 с.
209. Синьов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І., Супрун М. О. Основи теорії виховання: навч. посібник. К.: КІВС, 2000. 140 с.
210. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М.: ТЦ Сфера, 2003. 288 с.
211. Сиротюк А. С. Коррекция обучения и развития школьников. М.: ТУ Сфера, 2001. 80 с.
212. Слепович Е. С., Поляков А. М. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. М., 1998. 120 с.
213. Словарь практического психолога. Сост. С. Ю. Головин. Мн.: Харвест, 1998. 800 с.
214. Соботович Є., Тищенко В. Засвоєння розумово відсталими дітьми граматичних категорій та абстрактного лексико-граматичного значення слова. Дефектологія. 1998. №4. С. 2-7.
215. Соботович Є., Тищенко В. Засвоєння розумово відсталими дітьми граматичних категорій та абстрактного лексико-граматичного значення слова. Дефектологія. 1998. №4. С. 2-5.
216. Соботович Є.Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку. Соботович Є.Ф. Дефектологія. 2003. №2. С.2-11.

217. Современный психологический словарь. Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРО-ЗНАК, 2006. 490 с.
218. Сосюр де Фердинан. Курс загальної лінгвістики. Київ: Основи, 1998. 324 с.
219. Спринь О. Б., Кошелєва В. Д. Шляхи збереження здоров'я у людей розумової праці. Збірник наукових праць. педагогічні науки. Вип. 21. Ч. 1. Херсон: Вид-во ХДПУ, 2002. С. 228-235.
220. 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: Вид. ПП Зволейко Д. Г., 2006. 36 с.
221. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки: навч. посібник. К.: Академвидав, 2003. 504 с.
222. Степанов Ю. С. Семиотика. М.: Наука, 1971. 146 с.
223. Супрун М. О. Корекційне виховання учнів допоміжної школи засобами учнівського самоврядування: Монографія. К.: МП «Леся», 2009. 212 с.
224. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX – перша половина XX ст.): [монографія]. К.: Вид-во Паливода А. В., 2005. 326 с.
225. Супрун М. О. Окремі методологічні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень в галузі корекційної педагогіки. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. Вип. 2. К.: Науковий світ, 2001. С. 21–26.
226. Сучасний тлумачний словник української мови: 100 000 слів. За заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського. Х.: ВД «ШКОЛА», 2009. 1008 с.
227. Схема нейропсихологического обследования детей. Под ред. Семенович А. В., М.: МГПУ, 1998. 179 с.
228. Тарасенкова Н. А. Використання знаково-символічних засобів у навчанні математики. Черкаси: «Відлуння-Плюс», 2002. 400 с.
229. Тарасун В. В. Логодидактика. Навчальний посібник. 2-е видання. К.: Видавничий дім «Слово», 2011. 392 с.

230. Тарасун В. В. Превентивне навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку: монографія. К., 1998. 255 с.
231. Тарасун В. В., Гаврилова Н.С. Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку: Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. 268 с.
232. Тихеева Е. И. Развитие речи детей. М.: Просвещение, 1981. 159 с.
233. Тихомиров О. К. Психология мышления: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений. 4-е изд.,стер. М.: изд. Центр «академия», 2008. 288 с.
234. Тучак А. М. Коррекция недостатков вк развитии двигательных качеств у учащихся I-IV классов вспомогательной школы в процессе физического воспитания: Автореф. дис. канд. пед. наук. Одесса, 1993. 16 с.
235. Усова А. П. Обучение в детском саду. Под. ред. А.В.Запорожца. М.: Просвещение. 1981. 176 с.
236. Учебная программа для 2-го отделения вспомогательной школы: Адаптивная физическая культура I-IX классы утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. Минск, 2009, 50 с.
237. Учебная программа для 2-го отделения вспомогательной школы: Предметно-практическая деятельность I-IV классы утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. Минск, 2008, 33 с.
238. Учебная программа по учебному предмету «Изобразительная деятельность» для I-IX классов второго отделения вспомогательной школы, Минск, 2017, 38 с.
239. Учебная программа по учебному предмету «Предметно-практическая деятельность» для I-IV клас сов второго отделения вспомогательной школы, Минск, 2017, 41 с.
240. Учебная программа по учебному предмету «Элементы арифметики» для I-IX классов второго отделения вспомогательной школы, Минск, 2016. 49 с.
241. Физиология развития ребенка. Под ред. В.И. Козлова , А.Д.Фарбер. М.: Педагогика, 1983. 295 с.

242. Философский словарь. Под ред. И.Т.Фролова.-5-е изд. М.: политиздат, 1986. 590 с.
243. Философский энциклопедический словарь. М.: сов.энциклопедия, 1983. 345 с.
244. Фомичева Л. І. Розвиток інтелекту та проектування навчання (чуючі, глухі та слабочуючі дошкільники). К.: Міжнародна фінансова агенція, 1997. 234 с.
245. Хайдарова О. С. Розвиток мовлення дітей з помірною розумовою відсталістю в процесі ознайомлення з природою, С.9-37.
246. Хомская Е. Д. Нейропсихология: 4-е изд. Спб.: Питер, 2005. 496 с.
247. Цветкова Л. С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение: учеб пособие. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005. 184 с.
248. Шаталов В. Ф. Сквозь призму сердца. М.; Спб., 2002. 126 с.
249. Шеклунова Н. О. Корекційно-розвивальна програма з психосоціального розвитку засобами музики: музичні краплинки. С.623-649.
250. Шехтер М. С. О роли и видах образов в познавательных процессах. М.С. Шехтер, А.Я. Потапова. Псих. журнал. 2001. Т. 22, № 3. С.57-67.
251. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Речь, 2005. 477 с.
252. Шрейдер Ю. А. Тезаурус. БСЭ. 3-е изд. М., 1976. Т. 25. С. 357-358.
253. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей. Монографія. К. 2009. 139 с.
254. Щоб пацієнти не блукали коридорами лікарень. Урядовий кур'єр, 19.06.2014 р. №109, С.11.
255. Эльконин Д. Б. Как учить детей читать. М.: Знание, 1976, 241 с.
256. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Знание, 1974.
257. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. Под ред. Д.И. Фельдштейна М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997, 416 с.
258. Юровский С. Ю. Использование физических упражнений с учащимися вспомогательной школы. Тез. 9-ой научной сессии по дефектологии.

M., 1983. C. 139.

259. Adam, Heidemarie (1993). Mit Gebärden und Bildsymbolen kommunizieren lernen. Würzburg: Edition Bentheim (Адам, Хайдемари (1993). Научить коммуникации с помощью жестов и пиктограмм. Вюрцбург).

260. Bruner J.S. The Culture of Education. Cambr., Mass. : Harvard University Press. 2006.

261. Beukelman D.R., Mirenda P. (2007) Augmentative and alternative communication Supporting children and adults with complex communication needs. Baltimor.

262. Głodkowska J., Wrażliwość edukacyjna w kształtowaniu do świadczeń matematycznych u dzieci ukończonych słowem stopniulek i im, WSPS, Warszawa 2005.

263. Grzegorzewska M., Listy do młodego nauczyciela, tom I, Warszawa.

264. Handbuch Unterstützte Kommunikation Verlag Loeper.

265. Kamenshchuk T. Ways of formation spatial semantic-symbolic knowledge system of children with moderate and severe mental retardation ICI, I (7), Issue: 1, 2017. C.107-121.

266. Maria Kościółek, Katarzyna Parys Edukacja szkolna uczniów z umiarkowanym stopniem głębo- /Usprawnienie wychowanie i nauczanie osób z głębszym stopniem umiarkowanym / pod redakcją Jana Pileckiego Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej. Wydanie drugie zmienione / redaktor Irena Pabian Kraków 1998. C. 137-192.

267. Sevenig, Heinz. Materialien zur Kommunikationsförderung von Menschen mit schwersten Formen cerebraler Bewegungsstörungen. Dusseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.

268. Sivek H., Dydaktyka matematyki. Teoria i zastosowanie w matematyce szkolnej, WSiP, Warszawa 2005.

269. Wilken, Etta (2006). Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in die Praxis. Stuttgart: Kohlhammer Verlag (Вилкен, Этта (2006).

ДОДАТКИ

Додаток А



УКРАЇНА
ВІННИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ЦЕНТР
ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ СИСТЕМИ ОСВІТИ
ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ

вул. Освободи, 23, м. Вінниця 21100, тел. 02-00-12, факс 01-12-07, e-mail: ps.servis@winntse.gov.ua

30.05.2018 р. №79-06

ДОВІДКА № 79-06 від 30.05.2018 р.

про впровадженні науково-практичних результатів дисертаційного дослідження «Особливості формування просторової знаково-символічної систем знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю» Каменщик Тетяни Дмитрівни

Експериментальне дослідження Каменщик Т.Д. проводилося на базі Навчально-методичного центру психологічної служби системи освіти Вінницької області у період з 2016 р. по 2018 р. Розроблена Каменщик Т.Д. діагностична методика була успішно застосована в рамках індивідуальної та групової корекційно-розвиткової роботи відділу ПМПК.

Педагогічна технологія формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю була спрямована на підвищення рівня розвитку соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку та успішно реалізована з дітьми експериментальної та контрольної корекційних груп.

Одержані результати доповідалися на засіданнях школи молодого психолога, інтерактивної школи фахівців з інклюзивної освіти та мали високу позитивну оцінку.

Основні результати дослідження, висновки та узагальнення впроваджено у роботу практичних психологів інклюзивних класів, спеціальних загальноосвітніх шкіл та навчально-реабілітаційних центрів Вінницької області.

Заступник директора



Наталія Нечипорук

Довідки про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Додаток А.1.- 11



УКРАЇНА
 МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
 ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
 ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
 НЕМИРІВСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО – РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЦЕНТР
 ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

вул. Соборна, 15/а, м. Немирів, Вінницька обл., 22910. тел. 2-37-35. факс 2-17-71. e-mail: vni@nrbk.gov.ua, nrbk@ukr.net

25.05.2018 р. № 203

на _____ № _____

ДОВІДКА № 203 від 25.05.2018 р.

про впровадження науково-практичних результатів дисертаційного дослідження «Особливості формування просторової знаково-символічної систем знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю» Каменщук Тетяни Дмитрівни

Експериментальне дослідження Т.Д.Каменщук проводилося на базі Немирівського навчально-реабілітаційного центру Вінницької області у період з 2016 р. по 2018 р. Розроблена Каменщук Т.Д. діагностична методика була успішно застосована у вивченні рівнів засвоєння просторової знаково-символічної системи знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Педагогічна технологія формування просторової знаково-символічної системи знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, що були реалізовані з учнями НРЦ, була спрямована на підвищення рівня розвитку соціалізації дітей молодшого шкільного віку даної категорії та в процесі практичної корекційної роботи доведено взаємообумовленість здатності оволодіння навичками соціалізації від рівня засвоєння просторовими знаками та символами цими дітьми. Одержані результати доповідалися на засіданні педагогічної ради закладу та мали позитивну оцінку. Основні результати дослідження, висновки та узагальнення впроваджено у освітній процес закладу.

Директор Немирівського НРЦ



В.Кондратюк



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ

ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ

ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ

ПРИБУЗЬКА СПЕЦІАЛЬНА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА-ІНТЕРНАТ

ВІННИЦЬКОГО РАЙОНУ ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

23227 с. Азропомічча, Вінницького району, Вінницької області р/р 35416001002294

в ГУДЖ у Вінницькій області МФО 802015 код ЗКПО 21725523 тел. 58-42-11

web-сторінка www.pribuzka.com.ua

e-mail pribuzka@ukr.net

58-42-21

ДОВІДКА № 944 від 25.05.2018 р.

про впровадження науково-практичних результатів дисертаційного дослідження «Особливості формування просторової знаково-символічної систем знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю» Каменщук Тетяни Дмитрівни

Експериментальне дослідження Т.Д.Каменщук проводилося на базі Немирівського навчально-реабілітаційного центру Вінницької області у період з 2016 р. по 2018 р. Розроблена Каменщук Т.Д. діагностична методика була успішно застосована у вивченні рівнів засвоєння просторової знаково-символічної системи знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Педагогічна технологія формування просторової знаково-символічної системи знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, що були реалізовані з учнями ІРЦ, була спрямована на підвищення рівня розвитку соціалізації дітей молодшого шкільного віку даної категорії та в процесі практичної корекційної роботи доведено взаємообумовленість адекватності оволодіння навичками соціалізації від рівня засвоєння просторовими знаками та символами цими дітьми. Отримані результати доповідалися на засіданні педагогічної ради закладу та мали позитивну оцінку. Основні результати дослідження, висновки та узагальнення впроваджено у освітній процес закладу.



Директор

загальноосвітньої школи-інтернату

(П.П. директора)

Міністерство освіти і науки України

Ministry of Education and Science of Ukraine

ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКАOLEKSANDR DOVZHENKO
HLUKHIV NATIONAL
PEDAGOGICAL UNIVERSITY41400, Сумська обл., м. Глухів,
вул. Києво-Московська, 24
E-mail: gdpu@sm.ukrtel.net
Телефон: +38(05444) 2-26-51, 2-34-27
Факс: +38(05444) 2-34-7424, Kyivo-Moskovska Str., Hlukhiv,
Sumy region, Ukraine, 41400
E-mail: gdpu@sm.ukrtel.net
Telephone: +38(05444) 2-26-51, 2-34-27
Fax: +38(05444) 2-34-74

« 23 » 12 2014 р. № 3286

На № _____

Довідка

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Каменщик Тетяни Дмитрівни на тему «Особливості формування
просторових знаково – символічних систем дітьми з помірною та
тяжкою розумовою відсталістю», представленого на здобуття наукового
ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.03 -
корекційна педагогіка, у практику роботи Глухівського національного
педагогічного університету імені Олександра Довженка**

На базі факультету педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка впродовж 2013 - 2014 н. р. було впроваджено результати дисертаційного дослідження Каменщик Тетяни Дмитрівни на тему «Особливості формування просторових знаково – символічних систем дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю».

Запропонована автором технологія дослідження і концепція формування просторових знаково – символічних систем дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю були внесені до змісту підготовки студентів 1-5 курсів спеціальності «Соціальна педагогіка». Апробація здійснювалася викладачами під час вивчення дисциплін «Психолого-педагогічна терапія», «Клінічна психологія», «Патопсихологія», «Психодіагностика» для студентів вищезазначеного факультету.

Вказане засвідчує ефективність запропонованих дисертантом теоретичних і експериментальних матеріалів. Результати науково-дослідної роботи Каменщик Т.Д. були представлені та обговорені на засіданні кафедри психології та отримали позитивну оцінку професорсько-викладацького складу (протокол №5 від 25.11.2014 р.).

Довідка надана для подання у спеціалізовану Вчену раду Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Проректор

з наукової роботи та міжнародних зв'язків



В.П. Зінченко



У К Р А І Н А
 МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
 ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ У НАУКИ
 ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
 Ситковецька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат
 Немирівського району
 Вінницької обласної Ради

22865 Вінницька область, Немирівський район,
 смт. Ситківці, вул. Леніна, 140 тел./факс : +38(04331) 6-21-40, 6-22-54
 e-mail: sytkiv.inter@mail.ru

ДОВІДКА № 783 від 25.10.2014р.

про впровадження науково-практичних результатів дисертаційного дослідження «Особливості формування просторових знаково-символічних систем дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю» Камешчук Тетяни Дмитрівни.

Експериментальне дослідження Каменщук Т.Д. проводилось на базі Ситковецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату у період з 2011р. по 2014р. Розроблена Т.Д.Каменщук діагностична методика застосовується у вивченні рівнів засвоєння просторової знаково-символічної системи знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Педагогічні технології, що були реалізовані (тренінгові завдання, ситуативні, рольові ігри, факультативні курси для учнів спеціальної школи), спрямовувалися на підвищення рівня розвитку просторової знаково-символічної системи знань дітей молодшого шкільного віку даної категорії. Одержані результати доповідалися на засіданні ради школи та мали позитивну оцінку. Основні результати дослідження, висновки та узагальнення впроваджено у навчально-виховний процес закладу.

Директор

Ситковецької спеціальної школи-інтернату *М.Д.Гуцаленко* М.Д.Гуцаленко





УКРАЇНА
 МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
 ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
 ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
 КОМУНАЛЬНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
 «ВІННИЦЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»
 21050 м.Вінниця, вул.Грушевського,13, тел.67-08-85,
 E-mail: bil@mail.vinnica.ua

«08» 06 20 18 р.
 № 01/21-470

Довідка

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Каменщук Тетяни Дмитрівни «Особливості формування просторової
 знаково-символічної системи знань дітьми з помірною та тяжкою
 розумовою відсталістю», представленого на здобуття наукового ступеня
 кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.03 - корекційна
 педагогіка, у практику роботи
 КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти»**

Упродовж 2016-2018 р.р. на кафедрі психології КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти» здійснювалося впровадження результатів дисертаційного дослідження Каменщук Тетяни Дмитрівни «Особливості формування просторових знаково-символічних систем дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю».

Викладачами кафедри психології введено до змісту підготовки студентів спеціальності «Психологія» (освітньо-кваліфікаційний рівень «Спеціаліст», «Магістр») теоретичні положення та результати експериментальної роботи, отримані дисертанткою у ході дослідження. Це знайшло відображення при розробці навчально-методичних комплексів та викладанні дисциплін «Математично-статистичні, психодіагностичні основи психолого-педагогічного дослідження» для психологів, асистентів вчителя з корекційної освіти (модуль 3), «Психологія осіб з порушенням опорно-рухового апарату

та з комплексними вадами» (модуль 3).

Методика діагностики засвоєння просторової знаково-символічної системи знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю розглядалася на практичних заняттях, також використовувалась студентами під час їх пропедевтичної та активної практики в загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивними класами.

Питання щодо використання просторових знаків та символів в навчанні дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку розглядалося на засіданні методичного семінару викладачів кафедри психології.


Матеріали дослідження особливостей формування просторової знаково-символічної системи знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю були використані на лекційних заняттях при розгляді особливостей корекційної роботи з дітьми з порушеннями розумового розвитку в умовах спеціальних закладів освіти та навчально-реабілітаційних центрів.

За результатами дослідження авторкою систематизовано види просторових знаково-символічних засобів і визначено особливості формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей молодшого шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Дані матеріали можуть бути використані фахівцями з інклюзивної освіти у процесі виховання дітей дошкільного віку, з метою сприяння їх соціалізації.


Вищевказане засвідчує ефективність використання результатів дослідження Каменчук Т.Д. в процесі підготовки майбутніх фахівців з інклюзивної освіти.

Довідка надана для подання у спеціалізовану Вчену раду Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Проректор з науково-педагогічної роботи,
кандидат педагогічних наук, доцент

 Г.А. Іваниця

Завідувач кафедри психології,
доктор психологічних наук, професор

 М.І. Томчук





УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ
ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ

КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД „ЧЕРКАСЬКА СПЕЦІАЛЬНА
ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА-ІНТЕРНАТ І-ІІІ СТУПЕНІВ
ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ”

18029, м. Черкаси, вул. Тарасова, 14, specintzir@ukr.net тел. 66-34-10, 66-34-13

ДОВІДКА

15.06.2018 №277

Про впровадження науково-практичних результатів дисертаційного дослідження «Особливості формування просторової знаково-символічної систем знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю» Каменщук Тетяни Дмитрівни

Експериментальне дослідження Т.Д. Каменщук проводилося на базі КЗ «Черкаська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат І-ІІІ ступенів Черкаської обласної ради» у період з 2016 р. по 2018 р. Розроблена Каменщук Т.Д. діагностична методика була успішно застосована у вивченні рівнів засвоєння просторової знаково-символічної системи знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Педагогічна технологія формування просторової знаково-символічної системи знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, що були реалізовані з учнями загальноосвітньої школи-інтернату, була спрямована на підвищення рівня розвитку соціалізації дітей молодшого шкільного віку даної категорії та в процесі практичної корекційної роботи доведено взаємообумовленість здатності оволодіння навичками соціалізації від рівня засвоєння просторовими знаками та символами цими дітьми. Одержані результати доповідалися на засіданні педагогічної ради закладу та мали позитивну оцінку. Основні результати дослідження, висновки та узагальнення впроваджено у освітній процес закладу.

В.о. директора



Н.М. Черноусова



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ
 ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
 КОМУНАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
 «КМИТІВСЬКА СПЕЦІАЛЬНА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА-ІНТЕРНАТ»

Житомирської обласної ради
 12526 Житомирська область, Коростишівський район, Кмитів вул., Покровська, 42 б тел. 7-32-18, 7-32-22

ДОВІДКА № 155 від 12.06.2018 р.

про впровадження науково-практичних результатів дисертаційного дослідження «Особливості формування просторової знаково-символічної систем знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю» Каменщук Тетяни Дмитрівни

Експериментальне дослідження Т.Д.Каменщук проводилося на базі Немирівського навчально-реабілітаційного центру Вінницької області у період з 2016 р. по 2018 р. Розроблена Каменщук Т.Д. діагностична методика була успішно застосована у вивченні рівнів засвоєння просторової знаково-символічної системи знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Педагогічна технологія формування просторової знаково-символічної системи знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, що були реалізовані з учнями НРЦ, була спрямована на підвищення рівня розвитку соціалізації дітей молодшого шкільного віку даної категорії та в процесі практичної корекційної роботи доведено взаємообумовленість здатності оволодіння навичками соціалізації від рівня засвоєння просторовими знаками та символами цими дітьми. Одержані результати доповідалися на засіданні педагогічної ради закладу та мали позитивну оцінку. Основні результати дослідження, висновки та узагальнення впроваджено у освітній процесі.

Т. в. о. директора КНЗ «Кмитівська спеціальна загальноосвітня школа – інтернат» Т. Б. Шевчук





УКРАЇНА
 МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
 ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
 ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
 СЕРЕБРІЙСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЦЕНТР
 МОГИЛІВ – ПОДІЛЬСЬКОГО РАЙОНУ ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ
 Проула 8 Березня 3, с. Серебря, Могилів-Подільський район, Вінницька область 24026
 тел:(044)237-37-5-45 факс: (044)237-37-5-45 e-mail: nrcs@ukr.net... код ЄДРПОУ 21723116

Довідка №103 від 31.05.2018 р.

про впровадження науково-практичних результатів дисертаційного дослідження «Особливості формування просторової знаково-символічної систем знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю»
 Каменщук Тетяни Дмитрівни

Експериментальне дослідження Т.Д.Каменщук проводилося на базі Серебрійського навчально-реабілітаційного центру Вінницької області у період з 2015 р. по 2018 р. Розроблена Каменщук Т.Д. діагностична методика була успішно застосована у вивченні рівнів засвоєння просторової знаково-символічної системи знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Педагогічна технологія формування просторової знаково-символічної системи знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, що були реалізовані з учнями НРЦ, була спрямована на підвищення рівня розвитку соціалізації дітей молодшого шкільного віку даної категорії та в процесі практичної корекційної роботи доведено взаємообумовленість здатності оволодіння навичками соціалізації від рівня засвоєння просторовими знаками та символами цими дітьми. Одержані результати доповідалися на засіданні педагогічної ради закладу та мали позитивну оцінку. Основні результати дослідження, висновки та узагальнення впроваджено у освітній процес закладу.

Директор

Серебрійського НРЦ



З.В.Калашнікова



УКРАЇНА
 МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
 ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
 ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
 ДАШІВСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО- РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЦЕНТР
 ІЛЛІНЕЦЬКОГО РАЙОНУ ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ
 вул.Лесі Українки, 2, смт.Дашів, Іллінецький район, Вінницька область, 22740
 тел.8(04345) 3-22-74, тел./ факс 3-24-74 e-mail: dashiv2@ukr.net, код за ЄДРПОУ 20097792

26.05.2018 р. № 65

ДОВІДКА № 1 від 25.05.2018 р.

про впровадження науково-практичних результатів дисертаційного дослідження «Особливості формування просторової знаково-символічної систем знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю» Каменщук Тетяни Дмитрівни

Експериментальне дослідження Т.Д.Каменщук проводилося на базі Дашівського навчально-реабілітаційного центру Вінницької області у період з 2016 р. по 2018 р. Розроблена Каменщук Т.Д. діагностична методика була успішно застосована у вивченні рівнів засвоєння просторової знаково-символічної системи знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Педагогічна технологія формування просторової знаково-символічної системи знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, що були реалізовані з учнями НРЦ, була спрямована на підвищення рівня розвитку соціалізації дітей молодшого шкільного віку даної категорії та в процесі практичної корекційної роботи доведено взаємообумовленість здатності оволодіння навичками соціалізації від рівня засвоєння просторовими знаками та символами цими дітьми. Одержані результати доповідалися на засіданні педагогічної ради закладу та мали позитивну оцінку. Основні результати дослідження, висновки та узагальнення впроваджено у освітній процес закладу.

Директор НРЦ



А.Коваленко



УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
 Буднянська спеціальна загальноосвітня
 школа-інтернат
 Шаргородського району
 Вінницької обласної Ради


вул. Незалежності 2, с. Будне, Шаргородський район, Вінницька область 23506. Телефон 2-73-30
Ідентифікаційний код за ЄДРПОУ 25495296 e-mail: bydne-inter@ukr.net

ДОВІДКА № 25 від 25.05.2018 р.

про впровадження науково-практичних результатів дисертаційного дослідження «Особливості формування просторової знаково-символічної систем знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю» Каменщук Тетяни Дмитрівни

Експериментальне дослідження Т.Д.Каменщук проводилося на базі Буднянської спеціальної загальноосвітньої школи – інтернату Шаргородського району Вінницької обласної Ради у період з 2016 р. по 2018 р. Розроблена Каменщук Т.Д. діагностична методика була успішно застосована у вивченні рівнів засвоєння просторової знаково-символічної системи знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Педагогічна технологія формування просторової знаково-символічної системи знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, що були реалізовані з учнями НРЦ, була спрямована на підвищення рівня розвитку соціалізації дітей молодшого шкільного віку даної категорії та в процесі практичної корекційної роботи доведено взаємообумовленість здатності оволодіння навичками соціалізації від рівня засвоєння просторовими знаками та символами цими дітьми. Одержані результати доповідалися на засіданні педагогічної ради закладу та мали позитивну оцінку. Основні результати дослідження, висновки та узагальнення впроваджено у освітній процес закладу.

Директор школи – інтернату

 Л.В.Осадчук

Додаток Б

Таблиця 2.2.1.

**Діагностика стану сформованості просторової знаково-символічної системи знань
у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю**

Тема	Оптико-просторовий знаково-символічний засіб	Інструкція до завдання	Хід виконання завдання	Кількісна оцінка в балах
Підготовчий клас (завдання, що готують дітей до сприймання оптико-просторових знаково-символьних зображень)				
Я і Україна Тема: «Світ людей у школі».	Фотографії учнів класу та вихователів	Повна: 1.а. Розглянь фотографії і назви, що зображено на них. Коротка: 1.б. Хто це? 1.в. Покажи, де Аня (Андрій тощо). 1.г. Знайди таку саму фотографію.	Перед дитиною викладаємо фотографії, на яких зображено учнів класу та вихователів у загальній кількості 5 в порядку зліва направо в горизонтальному положенні. Зчитуємо дитині повну інструкцію (1.а) і пропонуємо назвати людей зображених на фотографіях Якщо дитина не розуміє повну інструкцію даємо коротку (1.б) Якщо дитина не знає назви предметів пропонуємо їй показати їх (1.в) Якщо дитина не співвідносить імена людей з їхніми зображеннями пропонуємо їй знайти таку саму фотографію (1.г) Якщо дитина не справилась із завданням надається допомога у вигляді зменшення кількості фотографій до двох	Виконання завдання після інструкції 1.а оцінюється 5 балів; після інструкції 1.б – оцінка 4 бали; після інструкції 1.в. – 3 бали; після інструкції 1.г – 2 бали; після наданої допомоги – 1 бал; невиконання завдання передбачає оцінку 0 балів
Я і Україна Тема: Світ речей у школі	Предметні малюнки: стіл, стілець, шафа, книга, ручка Предметні малюнки: стіл, стілець, шафа, книга, ручка. Кожен окремо на малюнку	Повна: 2.а. Розглянь малюнки і назви, що зображено на них. Коротка: 2.б. Що це? 2.в. Покажи, де стіл (шафу тощо). 2.г. Знайди такий самий	Перед дитиною викладаємо всі п'ять малюнків, на яких зображено стіл, стілець, шафа, книга, ручка в порядку зліва направо в горизонтальному положенні. Зчитуємо дитині повну інструкцію (2.а) і пропонуємо назвати викладені перед нею предмети Якщо дитина не розуміє повну інструкцію даємо їй коротку (2.б)	Виконання завдання після інструкції 2.а оцінюється 5 балів; після інструкції 2.б – оцінка 4 бали; після інструкції 2.в. – 3 бали;

		малюнок.	Якщо дитина не знає назв предметів пропонуємо їй показати їх (2.в) Якщо дитина не розуміє назви малюнків пропонуємо їй знайти такий самий (2.г) Якщо дитина не справилась із завданням надається допомога у вигляді зменшення кількості малюнків до двох	після інструкції 2.г – 2 бали; після наданої допомоги – 1 бал; невиконання завдання передбачає оцінку 0 балів
Я і Україна. Тема: «Ознайомлення зі світом природи»	Предметні контурні малюнки: картопля, морква, яблуко, груша, дерево. Кольорові зображення цих же малюнків	Повна: 3.а. Розглянь малюнки і назви, що зображено на них. Коротка: 3.б. Що це? 3.в. Покажи, де груша (яблуко тощо). 3.г. Знайди такий самий малюнок.	Перед дитиною викладаємо всі п'ять малюнків, на яких зображено картоплю, моркву, яблуко, грушу, дерево в порядку зліва направо в горизонтальному положенні. Зачитуємо дитині повну інструкцію (3.а) і пропонуємо назвати викладені перед нею предмети Якщо дитина не розуміє повну інструкцію даємо їй коротку (3.б) Якщо дитина не знає назв предметів пропонуємо їй показати їх (3.в) Якщо дитина не впізнає малюнків пропонуємо їй знайти такий самий (3.г), при цьому такі самі зображення кольорові Якщо дитина не справилась із завданням надається допомога у вигляді зменшення кількості малюнків для демонстрації до двох і два аналогічні, але кольорові	Виконання завдання після інструкції 3.а оцінюється 5 балів; після інструкції 3.б – оцінка 4 бали; після інструкції 3.в. – 3 бали; після інструкції 3.г – 2 бали; після наданої допомоги – 1 бал; невиконання завдання передбачає оцінку 0 балів
Я і Україна Світ Я: будова тіла, одяг і взуття Тема: «Мое тіло»	Контурне зображення людини. Контурні зображення взяті з основного малюнка: очі, ніс, рот, вуха, руки, ноги	Повна: 4.а. Розглянь малюнок і назви основні частини тіла. Коротка: 4.б. Що це? 4.в. Покажи, де очі (ніс, рот тощо). 4.г. Знайди такий самий малюнок і	Перед дитиною викладаємо контурний малюнок людини. Зачитуємо дитині повну інструкцію (4.а) і пропонуємо назвати частини тіла Якщо дитина не розуміє повну інструкцію даємо їй коротку (4.б) Показуємо частини тіла і пропонуємо назвати їх. Якщо дитина не знає назв предметів пропонуємо їй показати їх (інструкція 4.в)	Виконання завдання після інструкції 4.а оцінюється 5 балів; після інструкції 4.б – оцінка 4 бали; після інструкції 4.в. – 3 бали;

		поклади зверху на таку саму частину тіла.	Якщо дитина не впізнає частини тіла за назвою, пропонуємо їй знайти такий самий (4.г), при цьому такі самі контурні зображення частин тіла викладають під малюнком людини Якщо дитина не справилась із завданням надається допомога у вигляді зменшення кількості частин тіла до двох основних	після інструкції 4.г – 2 бали; після наданої допомоги – 1 бал; невиконання завдання передбачає оцінку 0 балів
Образотворче мистецтво Підготовчі вправи	Предметні малюнки з опорних крапок: “будинок”, “дерево”, “кораблик”, “східці”, “квітка”. Контурні зображення цих же малюнків	Повна: 5.а. Розглянь малюнки і назви, що зображено на них. Коротка: 5.б. Що це? 5.в. Покажи, де будинок (дерево тощо). 5.г. Знайди такий самий малюнок.	Перед дитиною викладаємо всі п’ять малюнків, на яких зображено будинок, дерево, кораблик, східці, квітку в порядку зліва направо в горизонтальному положенні. Зчитуємо дитині повну інструкцію (5.а) і пропонуємо назвати викладені перед нею предмети Якщо дитина не розуміє повну інструкцію даємо їй коротку (5.б) Якщо дитина не знає назв предметів пропонуємо їй показати їх (5.в) Якщо дитина не впізнає малюнків пропонуємо їй знайти такий самий (5.г), при цьому такі самі зображення контурні Якщо дитина не справилась із завданням надається допомога у вигляді зменшення кількості малюнків для демонстрації до двох і два аналогічні, але контурні	Виконання завдання після інструкції 5.а оцінюється 5 балів; після інструкції 5.б – оцінка 4 бали; після інструкції 5.в. – 3 бали; після інструкції 5.г – 2 бали; після наданої допомоги – 1 бал; невиконання завдання передбачає оцінку 0 балів
Українська мова Тема: Спеціальна підготовка до письма	Предмет «аркуш паперу», розташований: по середині парти; вверху, внизу, збоку, в парти	Повна: 6.а. Подивись на місце розташування аркуша паперу. Скажи де він? 6.б. Виконай завдання за інструкцією: поклади аркуш паперу на парту; в парту;	Перед дитиною викладаємо папір на парті по черзі в одній з п’яти позицій. Зчитуємо дитині інструкцію (6.а) і пропонуємо назвати місце розташування предмета Якщо дитина не називає місце розташування пропонуємо їй показати (інструкція 6.б) Якщо дитина не розташовує предмет то їй пропонуємо знайти його місце	Виконання завдання після інструкції 6.а оцінюється 5 балів; після інструкції 6.б – оцінка 4 бали; після інструкції 6.в. – 3 бали;

		<p>посередині парти; вверху; внизу.</p> <p>б.в. Покажи, на якій парті аркуш паперу вверху, а на якій внизу (на якій посередині, а на якій збоку; на парті, в парті).</p> <p>б.г. Розташуй так само як я.</p>	<p>розташування за інструкцією (б.в), при цьому дають варіанти розташування по два</p> <p>Якщо дитина не показує розташування предмета з опорою на інструкцію їй пропонують зробити так само за продемонстрованим зразком (інструкція б.г).</p> <p>Якщо дитина не справилась із завданням їй дається допомога у вигляді зменшення кількості продемонстрованих позицій місця розташування до двох найпростіших (на парті, під партою)</p>	<p>після інструкції б.г – 2 бали;</p> <p>після наданої допомоги – 1 бал;</p> <p>невиконання завдання передбачає оцінку 0 балів</p>
<p>Українська мова</p> <p>Добукварний період навчання грамоти</p> <p>Розвиток слухання-розуміння мовлення вчителя.</p> <p>Розвиток усного мовлення</p>	<p>Сюжетні малюнки ілюстрації до казок «Колобок», «Курочка-ряба», «Ріпка» (на вибір)</p> <p>Предметні малюнки до сюжетного «Колобок»: колобок, лисичка, дерево (ялинка), квітка (ромашка)</p> <p>Предметні малюнки до сюжетного «Курочка-ряба»: дід, баба, курочка (курка), вікно, горщик, яйце</p> <p>Предметні малюнки до сюжетного «Ріпка»: ріпка, дід, баба, внучка, мишка</p>	<p>Повна:</p> <p>7.а. Розглянь сюжетний малюнок (один з двох на вибір той, що знайоміший) і назви предмети зображені на ньому.</p> <p>Коротка:</p> <p>7.б. Хто це? Що це?</p> <p>7.в. Покажи, де Колобок (Лисичка тощо).</p> <p>7.г. Знайди такий самий предмет, що і на сюжетному малюнку і поклади його поруч.</p>	<p>Визначаємо, яка казка дитині знайомиша «Колобок» чи «Курочка – ряба». Перед дитиною викладаємо сюжетний малюнок з ілюстрацією до казки.</p> <p>Зчитуємо дитині повну інструкцію (7.а) і пропонуємо назвати що зображено на малюнку</p> <p>Якщо дитина не розуміє повну інструкцію даємо їй коротку (7.б) Показуємо предмети на сюжетному малюнку і пропонуємо назвати їх.</p> <p>Якщо дитина не знає назв предметів пропонуємо їй показати їх (7.в)</p> <p>Якщо дитина не впізнає малюнків пропонуємо їй знайти такий самий (7.г), при цьому такі самі зображення предметних малюнків викладають перед дитиною під сюжетним малюнком</p> <p>Якщо дитина не справилась із завданням надається допомога у вигляді зменшення кількості предметних малюнків для демонстрації до двох основних</p>	<p>Виконання завдання після інструкції 7.а оцінюється 5 балів;</p> <p>після інструкції 7.б – оцінка 4 бали;</p> <p>після інструкції 7.в. – 3 бали;</p> <p>після інструкції 7.г – 2 бали;</p> <p>після наданої допомоги – 1 бал;</p> <p>невиконання завдання передбачає оцінку 0 балів</p>
<p>Перший клас (вивчення знаково-символьних зображень першого рівня складності)</p>				

<p>Математик а Тема: «Розмір предметів»</p>	<p>Предмети, що різняться за величиною: велике дерево, маленьке дерево, більше дерево, менше дерево, низьке дерево, високе дерево.</p> <p>Два однакові комплекти предметних малюнків</p>	<p>Повна: 8.а. Розглянь малюнки і скажи, який за величиною предмет. Коротка: 8.б. Дерево яке? 8.в. Покажи, де велике дерево (маленьке дерево). Яке з двох дерев більше? Покажи, де високе дерево (низьке дерево). 8.г. Знайди такий самий малюнок.</p>	<p>Перед дитиною викладаємо всі п'ять малюнків, на яких велике дерево, маленьке дерево, більше дерево, менше дерево, низьке дерево, високе дерево в порядку зліва направо в горизонтальному положенні. Зачитуємо дитині повну інструкцію (8.а) і пропонуємо назвати викладені перед нею предмети Якщо дитина не розуміє повну інструкцію даємо їй коротку (8.б) Якщо дитина не знає величин предметів пропонуємо їй показати їх (8.в) Якщо дитина не впізнає малюнків пропонуємо їй знайти такий самий (8.г) з додаткового набору Якщо дитина не справилась із завданням надається допомога у вигляді зменшення кількості малюнків для демонстрації до двох (великий м'яч і маленький) і поруч розкладають два аналогічні.</p>	<p>Виконання завдання після інструкції 8.а оцінюється 5 балів; після інструкції 8.б – оцінка 4 бали; після інструкції 8.в. – 3 бали; після інструкції 8.г – 2 бали; після наданої допомоги – 1 бал; невиконання завдання передбачає оцінку 0 балів</p>
<p>Математик а Тема: «Форма предметів»</p>	<p>Геометричні фігури: коло, квадрат (одного кольору) Два однакові комплекти геометричних фігур</p>	<p>Повна: 9.а. Розглянь геометричні фігури і назви їх. Коротка: 9.б. Що це? 9.в. Покажи, де квадрат (коло). 9.г. Знайди таку саму фігуру.</p>	<p>Перед дитиною викладаємо коло і квадрат в порядку зліва направо в горизонтальному положенні. Зачитуємо дитині повну інструкцію (9.а) і пропонуємо назвати викладені перед нею фігури. Якщо дитина не розуміє повну інструкцію даємо їй коротку (9.б) Якщо дитина не знає назв геометричних фігур пропонуємо їй показати їх (9.в) Якщо дитина не розуміє назви геометричних фігур пропонуємо їй знайти таку саму (9.г) Якщо дитина не справилась із завданням ми пропонуємо накласти на одну геометричну форму іншу так,</p>	<p>Виконання завдання після інструкції 9.а оцінюється 5 балів; після інструкції 9.б – оцінка 4 бали; після інструкції 9.в. – 3 бали; після інструкції 9.г – 2 бали; після наданої допомоги – 1 бал; невиконання завдання передбачає оцінку 0</p>

			щоб кути збігалися.	балів
Математика тема: «Лічба предметів в межах 5»	Цифри: 1,2,3,4,5 Два однакові комплекти цифр	Повна: 10.а. Розглянь цифри і назви їх. Коротка: 10.б. Яка це цифра? 10.в. Покажи, де цифра п'ять (три тощо)? 10.г. Знайди таку саму цифру.	Перед дитиною викладаємо всі п'ять цифр в порядку зліва направо в горизонтальному положенні. Зчитуємо дитині повну інструкцію (10.а) і пропонуємо назвати викладені перед нею цифри Якщо дитина не розуміє повну інструкцію даємо їй коротку (10.б) Якщо дитина не знає назв цифр пропонуємо їй показати їх (10.в) Якщо дитина не розуміє назви цифри пропонуємо їй знайти такі самі (10.г) Якщо дитина не справилась із завданням надається допомога у вигляді зменшення кількості цифр до двох (1, 2)	Виконання завдання після інструкції 10.а оцінюється 5 балів; після інструкції 10.б – оцінка 4 бали; після інструкції 10.в. – 3 бали; після інструкції 10.г – 2 бали; після наданої допомоги – 1 бал; невиконання завдання передбачає оцінку 0 балів
Українська мова. Букварний період навчання грамоти. Тема: «Вивчення звуків і букв першого етапу»	Букви: а, у, м, о, с, х. Два однакові комплекти карток з буквами	Повна: 11.а. Розглянь букви і назви їх. Коротка: 11.б. Яка це буква? 11.в. Покажи, де буква «а» («у» тощо). 11.г. Знайди таку саму букву.	Перед дитиною викладаємо всі шість букв в порядку зліва направо в горизонтальному положенні. Зчитуємо дитині повну інструкцію (11.а) і пропонуємо назвати викладені перед нею букви Якщо дитина не розуміє повну інструкцію даємо їй коротку (11.б) Якщо дитина не знає букв пропонуємо їй показати їх (11.в) Якщо дитина не впізнає букви орієнтуючись на назву пропонуємо їй знайти таку саму (11.г) Якщо дитина не справилась із завданням надається допомога у вигляді зменшення кількості букв до двох	Виконання завдання після інструкції 11.а оцінюється 5 балів; після інструкції 11.б – оцінка 4 бали; після інструкції 11.в. – 3 бали; після інструкції 11.г – 2 бали; після наданої допомоги – 1 бал; невиконання завдання передбачає оцінку 0

				балів
Другий клас (вивчення знаково-символьних зображень другого рівня складності)				
Українська мова. Букварний період навчання грамоти	Буквене зображення слів Два однакові комплекти карток зі словами: оса, машина, парта, дерево, книга Предметні малюнки: оса, машина, парта, дерево, книга	Повна: 12.а. Розглянь слова, прочитай їх і підбери до них предметні малюнки. 12.б. Прочитай слово і підбери до нього предмет. 12.в. Покажи, де зображена на малюнку оса (машина тощо), а де написано слова «оса» («машина» тощо). Поклади їх поруч. 12.г. Знайди таке саме слово.	Перед дитиною викладаємо картки зі словами і предметні малюнки. Зачитуємо повну інструкцію (12.а) і пропонуємо прочитати слово та підібрати до нього малюнок. Якщо дитина не виконує завдання 12.а їй пропонується інструкцію 12.б. Пропонуємо дитині прочитати одне слово, яке викладаємо перед нею і пропонуємо серед усіх запропонованих п'яти малюнків вибрати один, що відповідає значенню слова. Якщо дитина не може прочитати слова пропонуємо їй показати їх (12.в). Якщо дитина не співвідносить слова з предметами пропонуємо їй знайти таке саме слово (12.г), при цьому викладають перед дитиною зображення усіх слів. Якщо дитина не справилась із завданням надається допомога у вигляді зменшення кількості слів для демонстрації до двох основних	Виконання завдання після інструкції 12.а оцінюється 5 балів; після інструкції 12.б – оцінка 4 бали; після інструкції 12.в. – 3 бали; після інструкції 12.г – 2 бали; після наданої допомоги – 1 бал; невиконання завдання передбачає оцінку 0 балів
Математика Тема: Лічба предметів	Карточки з цифрами (від 1 до 5) Два комплекти предметних малюнків на кожному з яких зображена різна кількість машинок	Повна: 13.а. Розглянь предметні малюнки, порахуй їх і підбери до кожного з них відповідну цифру. 13.б. Порахуй і покажи на якому малюнку зображено три (одна тощо) машини, а де цифра три (один тощо). Поклади їх	Перед дитиною зверху викладаємо картки з предметними малюнками, а знизу з цифрами. Зачитуємо повну інструкцію (13.а) і пропонуємо до кожного предметного малюнка підібрати цифру. Якщо дитина самостійно не підбирає до певної кількості предметів цифри пропонуємо їй завдання (13.б), при цьому викладають перед дитиною зверху усі картки з цифрами, а знизу предметні малюнки. Якщо дитина не виконує завдання 13.б їй пропонується інструкцію 13.в. Викладаємо перед дитиною по черзі (по	Виконання завдання після інструкції 13.а оцінюється 5 балів; після інструкції 13.б – оцінка 4 бали; після інструкції 13.в. – 3 бали; після інструкції 13.г – 2 бали; після наданої

		<p>поруч. 13.в. Порахуй кількість предметів на малюнку і підбери до нього одну із запропонованих цифр. 13.г. Знайди серед запропонованих карточок іншу з такою ж кількістю предметів.</p>	<p>одній) карточки з різною кількістю предметів і п'ять карточок з цифрами. Пропонуємо їй порахувати предмети на запропонованому малюнку і вибрати одну цифру, що відповідає кількості представлених на малюнку предметів. Якщо дитина не може співвіднести цифру із відповідною кількістю пропонуємо їй завдання (13.г). Перед дитиною розкладаємо два комплекти предметних малюнків і пропонуємо знайти аналогічні і розкласти по парах. Якщо дитина не справилась із завданням надається допомога у вигляді зменшення кількості предметних малюнків для демонстрації до двох найпростіших</p>	<p>допомоги – 1 бал; невиконання завдання передбачає оцінку 0 балів</p>
<p>Українська мова Букварний період навчання грамоти Тема: Читання і розвиток мовлення</p>	<p>Сюжетні малюнки: ілюстрації до казок «Колобок», «Ріпка» (на вибір) Графічне зображення фраз і речень слова «спекла», «баба», «колобок», «замісила», «баба», «тісто», «втік», «колобок», «від», «баби», речення «Спекла баба Колобок», «Замісила баба тісто», «Втік колобок від баби»,</p>	<p>Повна: 14.а. Розглянь малюнок. Склади із запропонованих слів речення до сюжетного малюнка. Прочитай речення, яке ти склав (ла). Коротка: 14.б. Склади речення. 14.в. Покажи, де речення, яке підходить до малюнка. 14.г. Знайди таке саме речення, яке підходить до сюжетного малюнка, і поклади його поруч.</p>	<p>Перед дитиною викладаємо слова, речення (2-3) та сюжетні малюнки з ілюстрацією до казки «Колобок». Зчитуємо дитині повну інструкцію (14.а) і пропонуємо прочитати речення, яке склала дитина. Якщо дитина не розуміє повну інструкцію даємо їй коротку (14.б) Показуємо слова і пропонуємо з них скласти речення. Якщо дитина не може прочитати речення, пропонуємо їй показати речення, яке підходить до сюжетного малюнка(14.в). Якщо дитина не впізнає речення пропонуємо їй знайти таке саме речення, яке підходить до сюжетного малюнка (14.г). Якщо дитина не справилась із завданням надається</p>	<p>Виконання завдання після інструкції 14.а оцінюється 5 балів; після інструкції 14.б – оцінка 4 бали; після інструкції 14.в. – 3 бали; після інструкції 14.г – 2 бали; після наданої допомоги – 1 бал; невиконання завдання передбачає оцінку 0 балів</p>

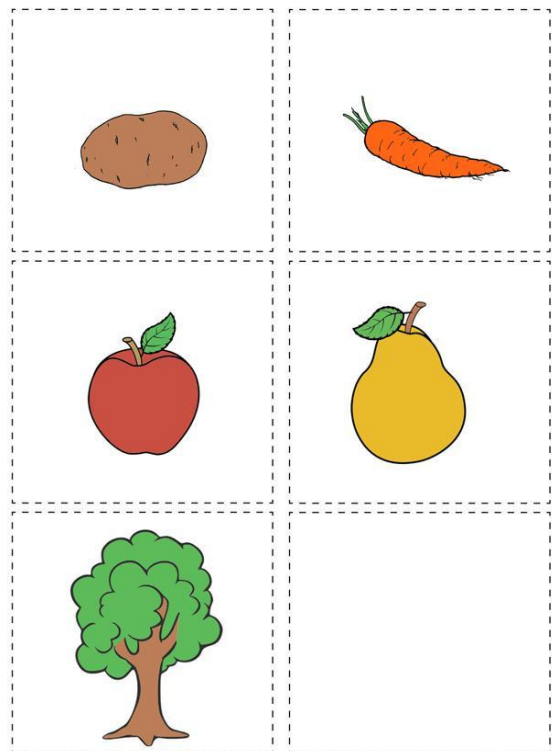
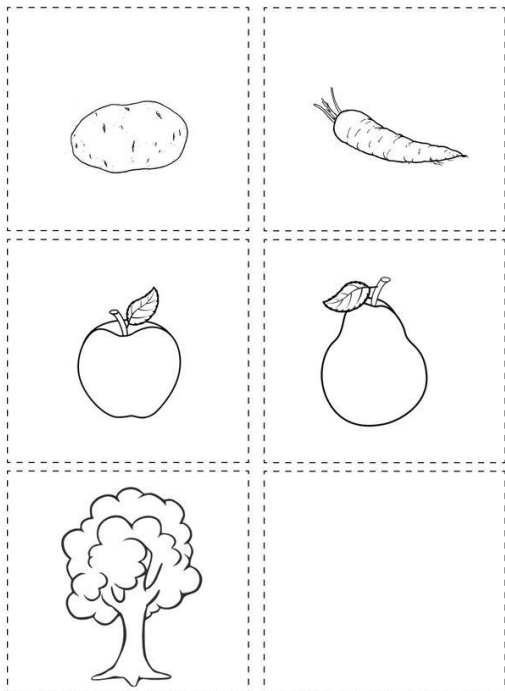
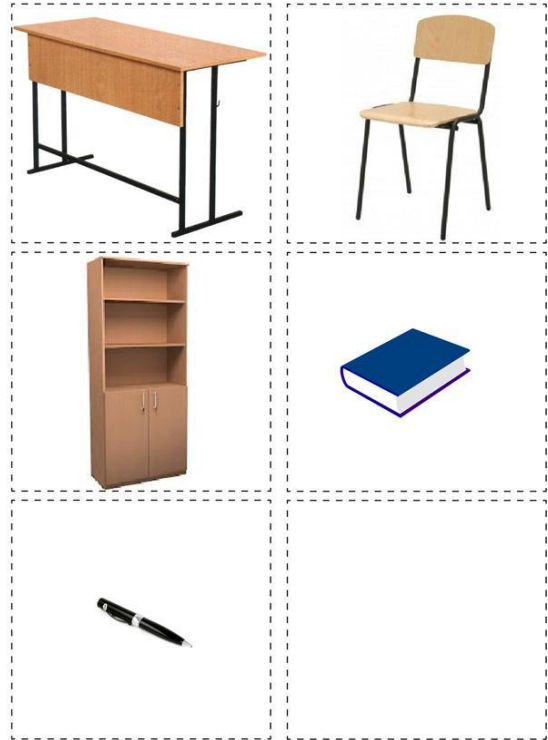
	сюжетні малюнки із казки «Колобок»; слова «посадив», «дід», «ріпку», «тягнуть», «ріпку», «дід», «та», «баба», «тягне», «дід», «Ріпку», речення «Посадив дід ріпку», «Тягнуть ріпку дід та баба», «Тягне дід ріпку»		допомога у вигляді зменшення кількості речень та сюжетних малюнків для демонстрації до двох основних	
--	--	--	--	--

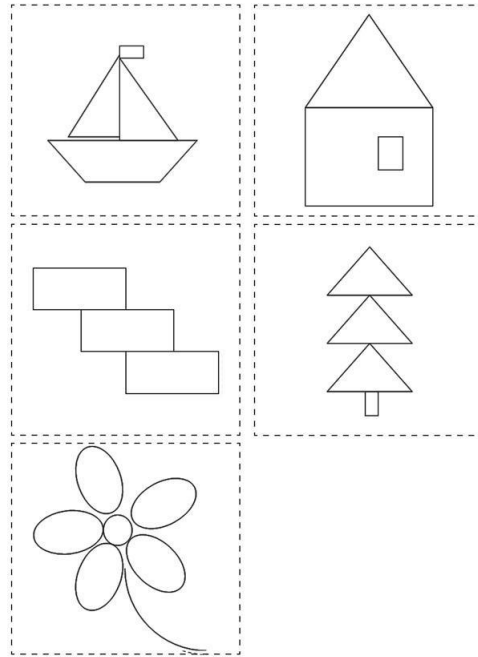
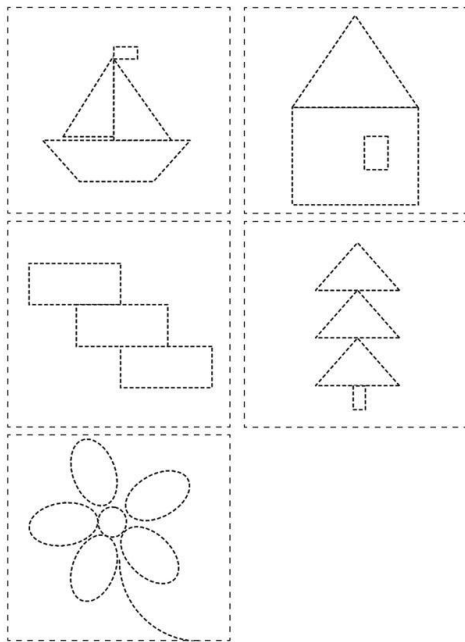
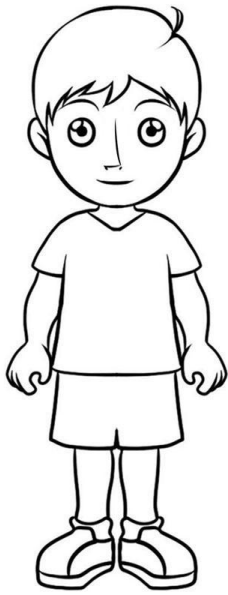
Знаково - символні зображення вагомі для соціалізації розумово відсталої дитини, які у програмі ще не розглянуті

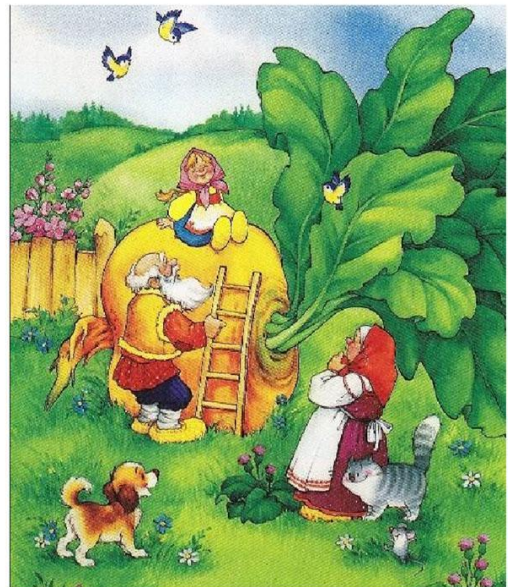
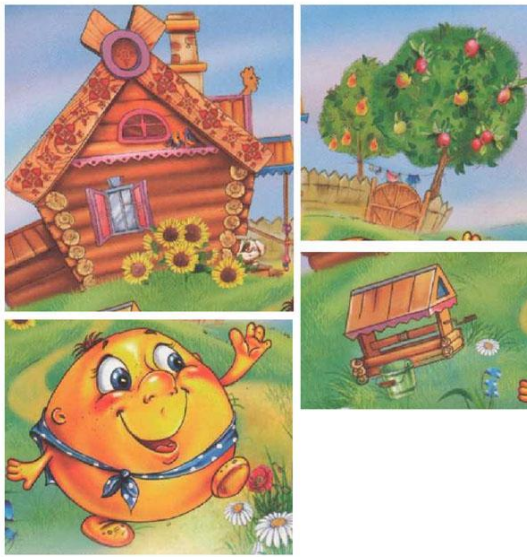
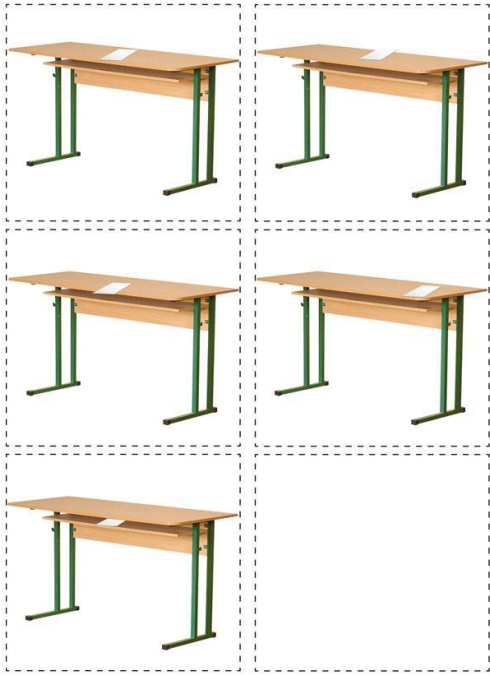
	ПІКТОГРАМ И: перехід, зупинка громадського транспорту, туалет, хлібний магазин, школа, міліція, пожежна частина, лікарня	Повна: 15.а. Розглянь піктограми і назви, що зображено на них. Коротка: 15.б. Що це? 15.в. Покажи, де аптека (хлібний магазин тощо)? 15.г. Знайди таку саму піктограму.	Перед дитиною викладаємо піктограми, на яких зображено перехід, зупинку громадського транспорту, туалет, хлібний магазин, лікарня в кількості 5 в порядку зліва направо в горизонтальному положенні. Зачитуємо дитині повну інструкцію (15.а) і пропонуємо назвати що зображено на піктограмах. Якщо дитина не розуміє повну інструкцію даємо коротку (15.б). Якщо дитина не знає назви піктограм пропонуємо їй показати їх (15.в). Якщо дитина не співвідносить назви піктограм з їхніми зображеннями пропонуємо їй знайти таку саму (15.г) Якщо дитина не справилась із завданням надається допомога у вигляді зменшення кількості піктограм до двох	Виконання завдання після інструкції 15.а оцінюється 5 балів; після інструкції 15.б – оцінка 4 бали; після інструкції 15.в. – 3 бали; після інструкції 15.г – 2 бали; після наданої допомоги – 1 бал; невиконання завдання передбачає оцінку 0 балів
	СИМВОЛИ туалет, школа, міліція, пожежна	Повна: 16.а. Розглянь символи і назви, що	Перед дитиною викладаємо всі п'ять символів, на яких зображено туалет, школа, міліція, пожежна частина,	Виконання завдання після інструкції

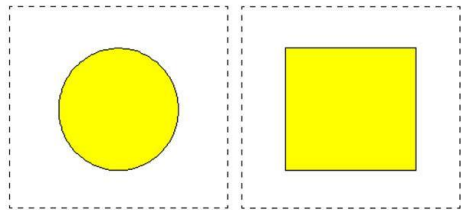
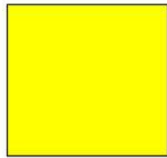
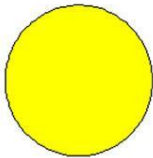
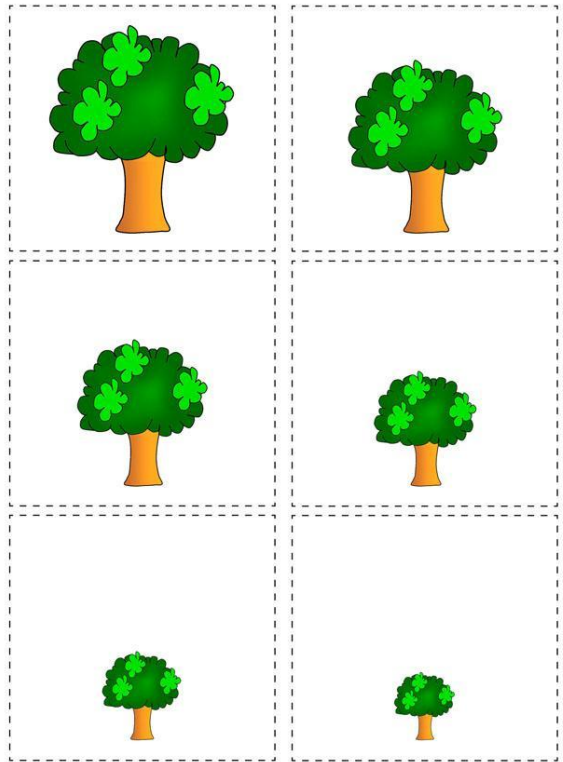
	<p>частина, лікарня</p>	<p>зображено на них. Коротка: 16.б. Що це? 16.в. Покажи, де туалет(лікарня тощо). 16.г. Знайди таку саму піктограму.</p>	<p>лікарня в порядку зліва направо в горизонтальному положенні. Зачитуємо дитині повну інструкцію (16.а) і пропонуємо назвати викладені перед нею символи Якщо дитина не розуміє повну інструкцію даємо їй коротку (16.б) Якщо дитина не знає назв символів пропонуємо їй показати їх (16.в) Якщо дитина не впізнає малюнків пропонуємо їй знайти такий самий (16.г), при цьому такі самі піктограми. Якщо дитина не справилась із завданням надається допомога у вигляді зменшення кількості символів для демонстрації до двох і два аналогічні, але піктограми</p>	<p>16.а оцінюється 5 балів; після інструкції 16.б – оцінка 4 бали; після інструкції 16.в. – 3 бали; після інструкції 16.г – 2 бали; після наданої допомоги – 1 бал; невиконання завдання передбачає оцінку 0 балів</p>
	<p>СХЕМИ Піктограми символи</p>	<p>Повна: 17.а. Розглянь піктограми та символи. Склади із запропонованих піктограм та символів схему до сюжетного малюнка. Коротка: 17.б. Склади схему. 17.в. Покажи, де схема, яка підходить до малюнка. 17.г. Знайди таку саму схему, яка підходить до сюжетного малюнка, і поклади її поруч.</p>	<p>Перед дитиною викладаємо слова, речення (2-3) та сюжетні малюнки. Зачитуємо дитині повну інструкцію (17.а). Якщо дитина не розуміє повну інструкцію даємо їй коротку (17.б) Показуємо піктограми, символи і пропонуємо з них скласти схему. Якщо дитина не може скласти схему, пропонуємо їй показати схему, яка підходить до сюжетного малюнка(17.в). Якщо дитина не впізнає схему пропонуємо їй знайти таку саму схему, яка підходить до сюжетного малюнка (17.г). Якщо дитина не справилась із завданням надається допомога у вигляді зменшення кількості схем та сюжетних малюнків для демонстрації до двох основних</p>	<p>Виконання завдання після інструкції 17.а оцінюється 5 балів; після інструкції 17.б – оцінка 4 бали; після інструкції 17.в. – 3 бали; після інструкції 17.г – 2 бали; після наданої допомоги – 1 бал; невиконання завдання передбачає оцінку 0 балів</p>

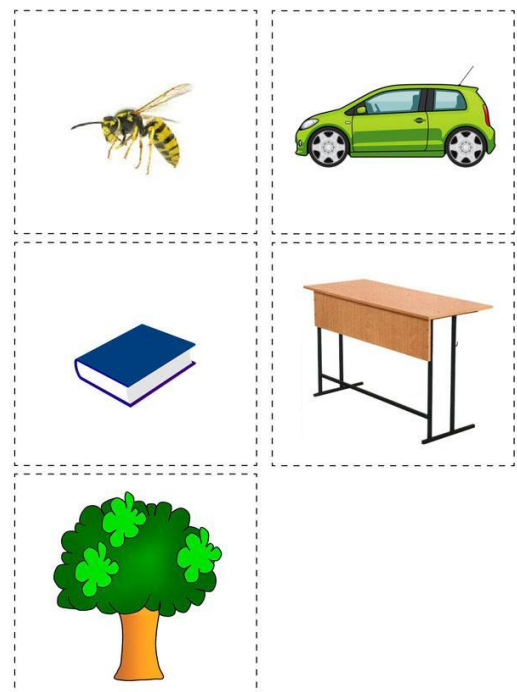
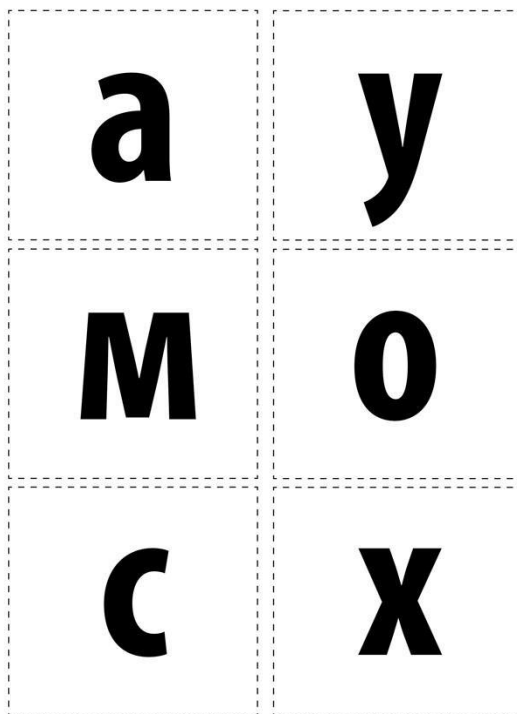
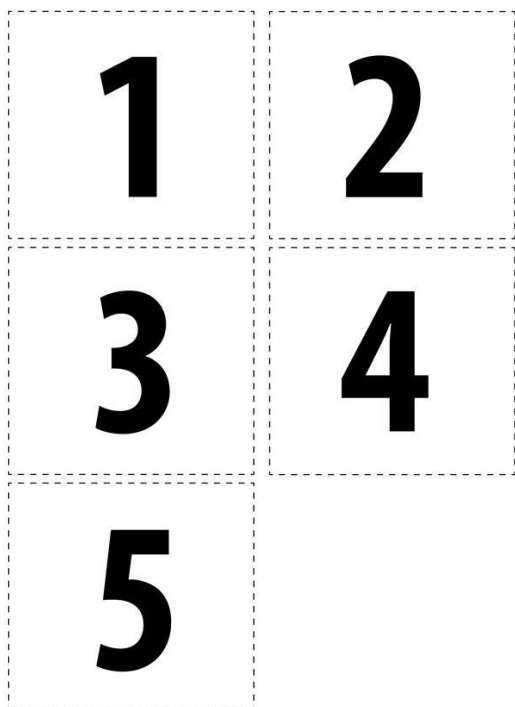
Дидактичний матеріал до діагностики стану сформованості просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю

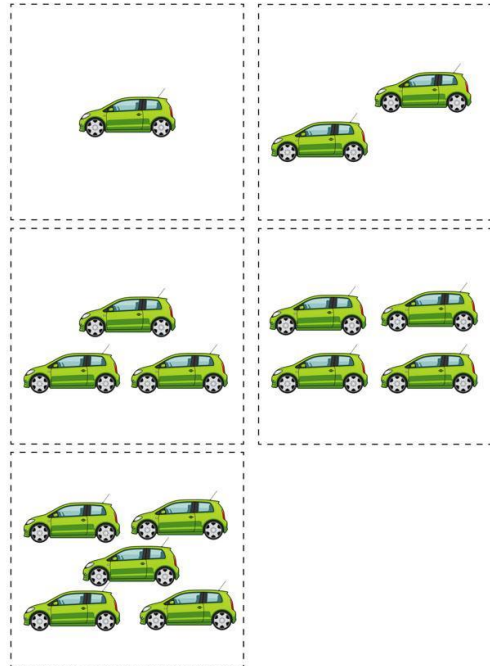
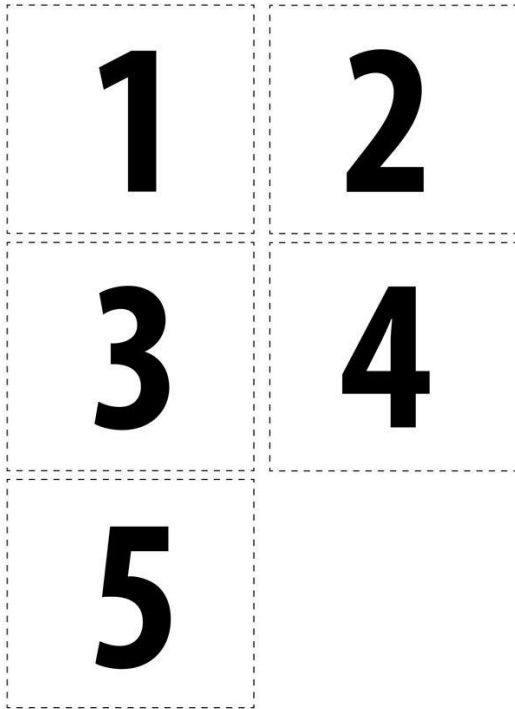












Казка Колобок



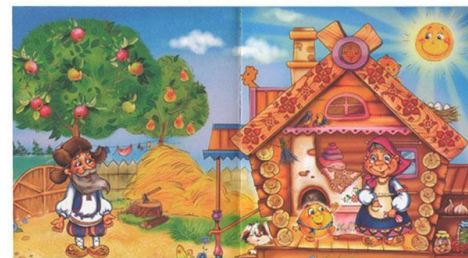
Жили Дід і Баба

Замісила Баба тісто

Колобок	Жили	Дід	і
Баба	Замісила	тісто	Казка



Казка Колобок



Спекла Баба Колобка

Казка	Колобок	Спекла	Баба
Колобка			



Казка Колобок



Колобок втік від Діда і Баби

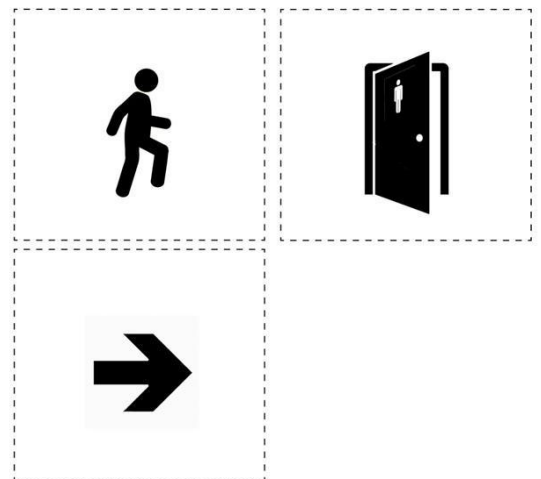
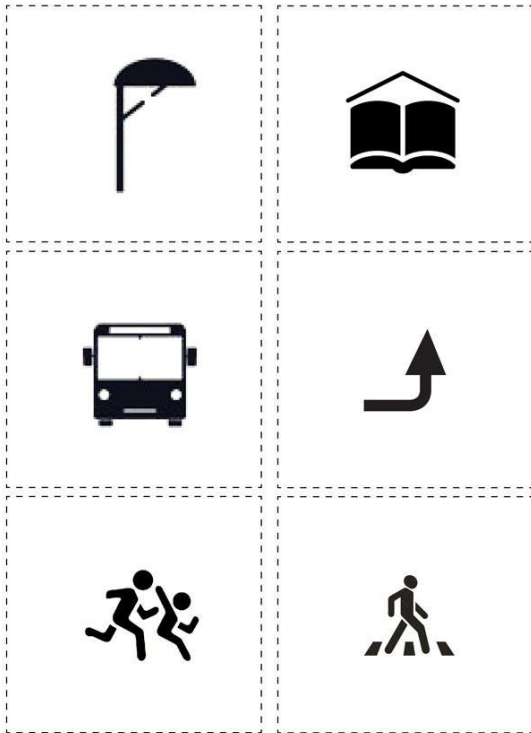
Колобок пісню співає

Казка	Колобок	втік	від
Діда	і	Баби	пісню
співає			









**Протокол обстеження стану сформованості
просторової знаково-символічної системи знань
у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю**

Ім'я, вік дитини	Оцінка за виконання завдання (в балах)*																
	(підготовчи клас)							(перший клас)				(другий клас)			III і IV рівня складності		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17

*- 1 а – 5 балів, 1 б – 4 бала, 1 в – 3 бала, 1 г – 2 бала, зменшення кількості рисунків до 2-х – 1 бал, не виконано завдання – 0 бала.

Додаток В

**Календарно-тематичне планування навчально-корекційної програми
«Я у системі просторових знаків і символів»
для дітей з ПТРВ (8-10 років)
(1 тема – 1 тиждень, 36 тижнів на рік)**

№	Тема	Дата	Примітка
		вересень	
1	Діти, вихователі і я – одна сім'я	1-ий тиждень	
2	Моя група (приміщення)	2-ий тиждень	
3	Моя група (обладнання)	3-ій тиждень	
4	Діти моєї групи	4-ий тиждень	
		жовтень	
5	Частини тіла	1-ий тиждень	
6	Догляд за тілом	2-ий тиждень	
7	Іграшки	3-ій тиждень	
8	Догляд за іграшками, місцем для гри (ігровою кімнатою, ігровим майданчиком)	4-ий тиждень	
		листопад	
9	Одяг	1-ий тиждень	
10	Взуття	2-ий тиждень	
11	Догляд за одягом та взуттям	3-ій тиждень	
12	Посуд	4-ий тиждень	
		грудень	
13	Правила поведінки та догляд за посудом	1-ий	

		тиждень	
14	Їжа	2-ий тиждень	
15	Зима	3-ій тиждень	
16	Новорічні свята	4-ий тиждень	
		січень	
17	Різдвяні свята	1-ий тиждень	
18	Зимові розваги	2-ий тиждень	
19	Тварини (кіт, собака)	3-ій тиждень	
20	Місце проживання, їжа та умови догляду за тваринами (котом і собакою)	4-ий тиждень	
		лютий	
21	Тварини (корова, кінь)	1-ий тиждень	
22	Місце проживання, їжа та умови догляду за тваринами (корова, кінь)	2-ий тиждень	
23	Птахи (курка, гуска)	3-ій тиждень	
24	Місце проживання, їжа та умови догляду за птахами (курка, гуска)	4-ий тиждень	
		березень	
25	Моя мама	1-ий тиждень	
26	Весна (квіти)	2-ий тиждень	
27	Весна (дерева)	3-ій тиждень	
28	Комахи	4-ий тиждень	
		квітень	
29	Свято Великодня	1-ий тиждень	
30	Дім, де я живу	2-ий тиждень	
31	Меблі	3-ій тиждень	
32	Побутові прилади (телефон, телевізор)	4-ий тиждень	
		травень	
33	Транспорт (машина, автомобіль, потяг)	1-ий тиждень	
34	Моя школа	2-ий тиждень	
35	Уроки ввічливості	3-ій тиждень	
36	Мої вихователі	4-ий тиждень	

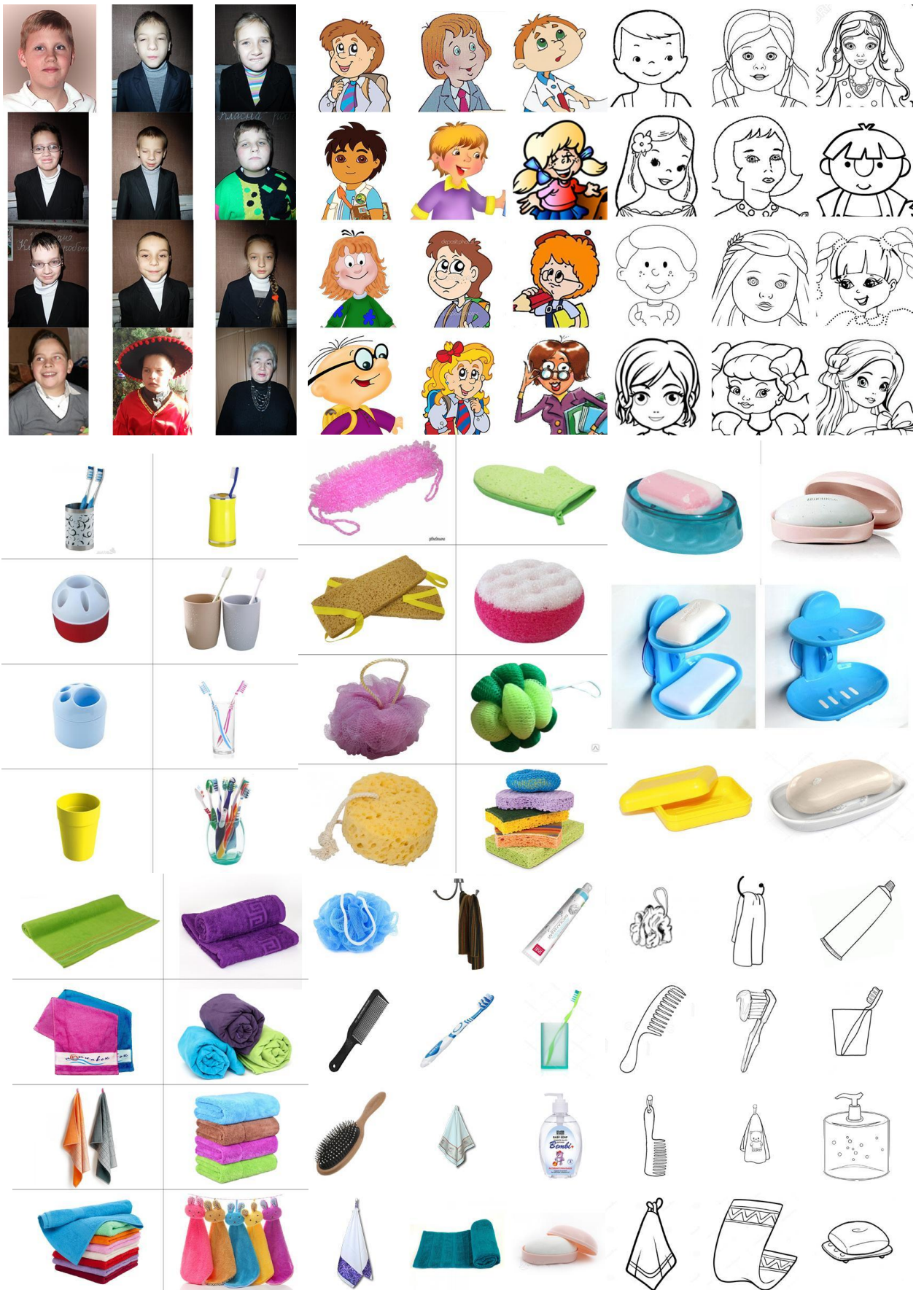
Таблиця 3.1.2.

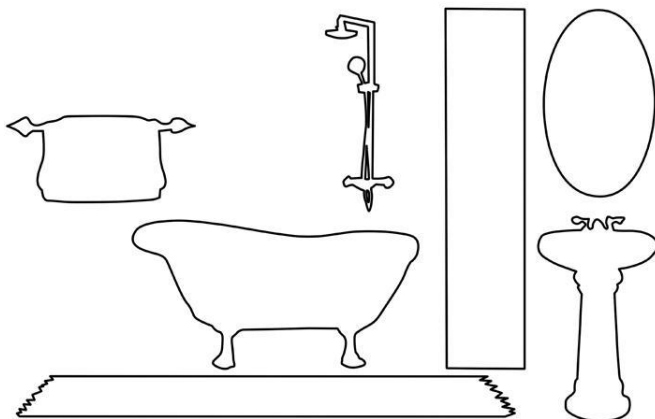
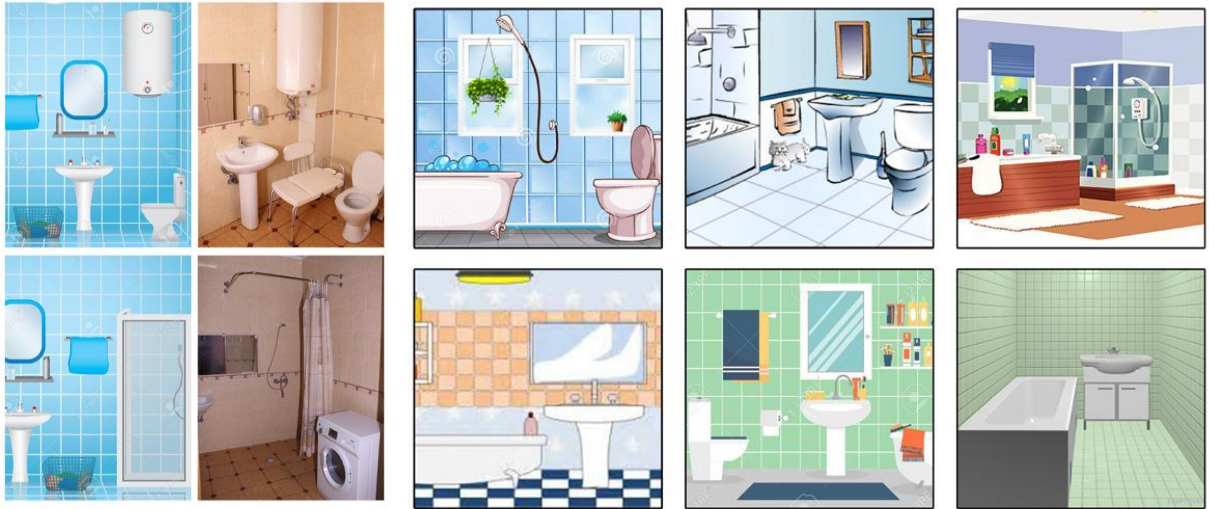
**Календарно-тематичне планування навчально-корекційної програми
«Я у системі просторових знаків і символів»
для дітей з ПТРВ (10-12 років)
(1 тема – 1 тиждень, 36 тижнів на рік)**

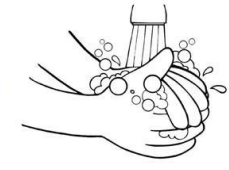
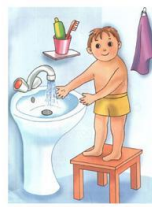
№	Тема	Дата	Примітка
		вересень	
1	Школа, де я вчуся і живу	1-ий тиждень	
2	Догляд за приміщеннями у школі	2-ий тиждень	
3	Уроки ввічливої поведінки у школі	3-ій тиждень	
4	Осінь. Погода восени	4-ий тиждень	
		жовтень	
5	Одяг. Місце зберігання. Засоби догляду за одягом	1-ий тиждень	
6	Свята восени: свято осені, свято ліхтарів, свято врожаю, Покрови Богородиці	2-ий тиждень	
7	Взуття. Місце зберігання. Засоби догляду за взуттям	3-ій тиждень	
8	Овочі. Збирання врожаю восени. Прибирання городу	4-ий тиждень	
		листопад	
9	Фрукти. Сад восени. Догляд за садом	1-ий тиждень	
10	Місце і способи зберігання овочів та фруктів. Готуємося до зими	2-ий тиждень	
11	Кухня. Посуд на кухні. Приготування їжі	3-ій тиждень	
12	Тварини й птахи восени	4-ий тиждень	
		грудень	
13	Зима. Погода взимку	1-ий тиждень	
14	Зимовий одяг і взуття. Місце зберігання і догляд за взуттям	2-ий тиждень	
15	Тварини і птахи взимку	3-ій тиждень	
16	Ми готуємося до Нового Року. Святкування Нового Року	4-ий тиждень	
		січень	
17	Різдвяні свята	1-ий тиждень	
18	Зимові ігри та розваги	2-ий тиждень	
19	Їжа. Умови зберігання продуктів харчування. Догляд за холодильником, коморою у якій зберігають продукти харчування	3-ій тиждень	
20	Способи приготування їжі. Накриваємо на стіл. Правила поведінки за столом	4-ий тиждень	
		лютий	
21	Магазини з продуктами харчування. Правила	1-ий	

	поведінки в магазині	тиждень	
22	Місто (село) де я живу. Адреса дому де я живу. Вулиці, будівлі в місті (селі). Способи орієнтування в місті (селі)	2-ий тиждень	
23	Дім де я живу. Назви кімнат, їх призначення, меблі у кімнатах. Правила догляду за кімнатами	3-ій тиждень	
24	Транспорт. Правила поведінки на дорозі	4-ий тиждень	
		березень	
25	Весна. Ознаки ранньої весни	1-ий тиждень	
26	Мамине (жіноче) свято	2-ий тиждень	
27	Квіти. Квіти ранньою весною. Квіти на підвіконні у вазоні. Правила догляду за квітами	3-ій тиждень	
28	Комахи. Правила поведінки з комахами	4-ий тиждень	
		квітень	
29	Ліс весною. Тварини і птахи весною	1-ий тиждень	
30	Незабаром свято Пасхи	2-ий тиждень	
31	Ознаки пізньої весни: погода, квіти, трави	3-ій тиждень	
32	Робота в саду і на городі	4-ий тиждень	
		травень	
33	Професії (вихователь, вчитель, помічник вихователя (няня), прибиральниця, кухар). Інструментарій, зовнішній вигляд, правила поведінки	1-ий тиждень	
34	Професії (продавець, перукар, лікар). Місце праці, інструментарій, зовнішній вигляд, правила поведінки	2-ий тиждень	
35	Незабаром літо. Ознаки літа. Літні розваги	3-ій тиждень	
36	Літній одяг та взуття. Правила догляду за літнім одягом	4-ий тиждень	

Просторові знаки та символи, які рекомендовано використовувати під час вивчення теми “Догляд за тілом”









Настя
Антоній
Януш
Славік
Руслан
Настя
Людмила
Іванівна

вчитель
Зіна
Олександрівна
вихователь
вихователь
Інна
Миколаївна
логопед

Майя
Борисівна
психолог
Алла
Василівна
лікар
Ольга
Василівна

Медична
сестра
Вчитель ЛФК
логопед
психолог
вчитель
вихователь

Я
грається
граються
навчається
навчаються
дитина
діти
вихователь
вихователі
Їдальня
Ігрова кімната
Клас
Живий куточок
Куточок релаксації
Гігієнічна кімната
Туалет
Ванна кімната

Дівчинка миє руки
Хлопчик чистить зуби
Діти грають ігри
Хлопчик витирає руки
рушником
Дівчинка розчісує волосся
Дівчинка <u>полощить</u> рот
Діти чистять зуби
Дівчинка йде до туалету
Хлопчик йде до ванної
кімнати
Діти вмиваються
Дівчинка сушить волосся
Дівчинка миє руки з милом
Хлопчик відкриває кран
Хлопчик закриває кран
1 2 3 4 5



Додаток Д

Таблиця 3.2.1.

**Навчально-корекційна методика
формування просторової знаково-символічної системи знань
у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю**

I етап - орієнтувальний-мотиваційний етап.

Мета: навчальна: формування цілеспрямованої уваги, вміння зосереджуватися на зоровому зображенні і на назві просторових знаків та символів; формування у дітей вміння впізнавати та маніпулювати предметно-просторовими знаками та символами в об'ємному зображенні (іграшки, реальні предмети, геометричні форми).

корекційно-розвивальна: сенсорна стимуляція зорових, слухових, кінестетично-тактильних аналізаторних систем; стимулювання голосових реакцій в межах предметно-практичних ситуацій.

виховна: виховання адекватних поведінкових реакцій в процесі навчальної діяльності, емоційно-позитивного ставлення до процесу навчання; вміння взаємодіяти з дорослим, наслідувати його дії.

Провідна діяльність: зорове зосередження, розглядання, спостереження,

Орієнтовні просторові знаки та символи: іграшки, реальні предмети, об'ємні геометричні форми, жести, фотографії, піктограми, букви, цифри, предметні кольорові та контурні малюнки.

Напрямок	Методи та прийоми
емоційно-стимулювальний	<p>1.1 Метод стимулювання інтересу до навчання: прийом використання заохочення та схвалення, прийом підтримки успіху, прийом раптовості, прийом створення позитивного емоційного середовища.</p> <p>1.2 Метод стимуляції тактильно-кінестетичної чутливості: прийом доторкання, прийом тактильного дослідження ПЗС, прийом постукування ПЗС по частинам обличчя (щічки, ніс, вушко) дитини, прийом підтримування голови дитини у напрямку ПЗС.</p> <p>1.3. Метод позитивного емоційного стимулювання: прийом фіксації погляду на обличчі дорослого, прийом позитивного емоційного встановлення зорового контакту дитини з дорослим; прийом фіксації погляду на ПЗС, прийом зворотної реакції поглядом на погляд; прийом створення ситуацій успіху, прийом емоційно-підкріплюючої допомоги, прийом збагачення позитивними відчуттями та зняття напруження.</p> <p>1.4. Метод імітації різних емоційних станів: прийом показу базових емоцій (радість, суму, спокою, страху, гніву), прийом фіксування моторних станів (мімічних та</p>

пантомімічних) при зміні емоцій.

Методи збагачення сенсорного досвіду

1.5. Методи стимуляції зорової уваги: прийом зосередження на яскравих ПЗС, прийом ознайомлення, прийом спостереження за діями дорослого, прийом демонстрації, прийом переміщення ПЗС по горизонталі, вертикалі, ближче до очей дитини, подалі від дитини; прийом світлового підсвічування ПЗС, що демонструються. Наочно-зорові прийоми: чіткий показ зразку руху або окремих його елементів; наслідування прийомам навколишнього життя; використання зорових орієнтирів для формування орієнтування в просторі.

1.6. Метод розглядання: прийом поступового розглядання ПЗС, прийом збільшення паузи між стимулом та відповідною реакцією, прийом чергування ПЗС.

1.7. Метод стимуляції слухової активності: прийом зосередження на сигналах аудіального типу (звуки, що притаманні різним предметам побуту), прийом ознайомлення дитини з властивостями звуку (голосно-тихо), прийом супроводу демонстрації ПЗС спокійним голосом.

1.8. Аудіовізуальний метод (структурно-глобальний): прийом одночасного показу знайомих ПЗС та озвучення їх назв; прийом розвитку слухового сприймання та слухової пам'яті, прийом наслідування та тренування інтонаційних зразків мовлення, прийом імітації тренування ритмічного та механічного повторення фраз, прийом діалогічних реплік.

1.9. Метод тактильно-м'язової наочності: прийом безпосередньої короткочасної допомоги дорослого, який дотиком до дитини уточнює і направляє положення окремих частин тіла.

1.10. Метод стимуляції вестибулярних відчуттів та моторної активності включає прийом руху головою за ПЗС у вертикальному напрямку (вверх, вниз), прийом руху тіла в горизонтальній площині (вправо, вліво), прийом поступаючо-повертаючих рухів (вперед, назад); прийом покачування разом з ПЗС, повертання тілом, перекачування дітей з ПЗС з одного боку на інший, прийом крутитися, прийом розхитування, прийом підплигування тримаючи ПЗС, прийом зміни положення дитини (зліва від дорослого, справа, напроти), прийом зміни позицій окремих частин тіла (ноги припідняті, під них кладуться знайомі ПЗС), прийом повороту тулуба до джерела звуку, прийом повороту голови до джерела звуку.

1.11. Метод інноваційних комп'ютерних технологій: прийом моделювання певних процесів і ситуацій вибору з

	<p>ряду можливих рішень найбільш оптимальних за певними критеріями.</p> <p>1.12. Відеометод: прийом екранного підношення інформації ПЗС.</p>
ситуативно-заохочувальний	<p>1.13. Метод копіювання жестів, моторних позицій (мімічних, пантомімічних): прийом демонстрації соціальних жестів.</p> <p>Прийом атракції: прийом позитивного звернення за власним ім'ям до дитини, прийом «золотих слів».</p>
спостережувальний-орієнтувальний	<p>1.14. Метод розглядання знайомих ПЗС та бесіда про них.</p> <p>1.15. Метод безпосереднього спостереження за переміщенням ПЗС.</p> <p>1.16. Метод екскурсії-огляду (наближення середовища до дітей): прийом виділення в середовищі ПЗС, в ПЗС істотних ознак.</p> <p>1.17. Метод демонстрації: прийом показу ПЗС (зразка ПЗС, способу дій з ПЗС), прийом демонстрації зображень ПЗС, прийом виразного емоційного пояснення з використанням мультимедіа засобів.</p> <p>1.18. Метод розповіді про ПЗС.</p>

Завдання, вправи: емоційно-збагачені виховні ситуації, практичні вправи, навчально-тренувальні ситуації, безсюжетні ігрові вправи, ігри-забави, спонтанні ігри, звуконаслідувальні слова з різною інтонацією, створення соціальних ситуацій, ігрові вправи. Сюжетно-рухові ігри.

II етап навчання – маніпулятивний або предметно-практичний.

Мета: навчальна: формування вміння впізнавати просторові знаки та символи за зображенням та назвою в об'ємній та площинній їх проекції (фотографія, рисунок, малюнок), за можливості називати просторові знаки та символи.

корекційно-розвивальна: корегувати розумову діяльність формування вміння накладати, прикладати, показувати, копіювати, обводити, ліпити просторові знаки та символи орієнтуючись на назву, знаходити їх за аналогією.

виховна: виховання адекватних поведінкових реакцій в процесі навчальної діяльності, емоційно-позитивного ставлення до процесу навчання; вміння взаємодіяти з дорослим, наслідувати його дії; самостійно здійснювати вибір; адекватно реагувати на помилки, виправляти їх.

Провідна діяльність: предметно-продуктивна діяльність, схоплювати, обмацувати, маніпулювати, виконувати предметні дії, добирання, накладання, прикладання до зразка, примірювання, розкладання, роз'єднування, з'єднування, нанизування, співвіднесення; предметно-ігрова, сюжетно-ігрова.

Орієнтовні просторові знаки та символи: іграшки, реальні предмети, об'ємні геометричні форми, жести, фотографії, піктограми, букви, цифри, предметні кольорові та контурні малюнки, сюжетні малюнки.

Напря́м	Методи та прийо́ми
практично-маніпулятивний	<p>2.1. Методи та прийоми спонукання до початку дій з ПЗС: прийом демонстрації жестів та дій дорослого, прийом відтворення жестів та дій дорослого.</p> <p>2.2. Метод показу: прийом застосування вказівного жесту, прийом дослідження пальцем ПЗС, прийом проведення пальцем (олівцем, поглядом) від предметної ситуації до ПЗС і навпаки, прийом по елементній демонстрації жестів та дій з ПЗС.</p> <p>2.3. Метод проб і помилок: прийом створення проблемної ситуації, прийом вибору, прийом виділення.</p> <p>2.4. Прийом розкладання 3-ьох ПЗС за наслідуванням, за зразком, за словесною інструкцією (вибрати щоразу саму велику/маленьку)</p> <p>2.5. Прийом вимірювання пальцями або руками ПЗС, прийом порівняння величини ПЗС шляхом накладання чи прикладання.</p> <p>2.6. Метод обстеження: прийом вкладання, обмацування, обертання, перекладання, струшування, кидання.</p> <p>2.7. Метод спільного виконання простих рухів і дій із дорослим: прийом накладання, прийом прикладання, прийом практичного примірювання, прийом контактного, повторного обведення ПЗС, прийом розрізнення, прийом впізнавання, прийом вибору, прийом співвіднесення, прийом з'єднання, прийом складання, прийом відтворення за зразком розміщення ПЗС.</p> <p>2.8. Метод показу: прийом розглядання ПЗС.</p> <p>2.9. Метод наслідувальних вправ: прийом багаторазового повторення дитиною дій (розумових чи практичних) з ПЗС, прийом тренувальних вправ</p> <p>2.10. Методи практичної діяльності: прийом відтворення аплікації, прийом штрихування, прийом обведення, прийом малювання за трафаретом, прийом замальовування (поперечне, поздовжнє), прийом конструювання, прийом порівняння та диференціація, прийом підбору ПЗС до звучання, прийом визначення місця розташування ПЗС, прийом виокремлення, прийом групування, прийом називання, прийом повторення, прийом розкладання, прийом визначення послідовності та чергування, прийом озвучення, прийом використання в ігровій діяльності ПЗС у якості сигналу до дії, прийом комбінування, прийом добиравання, прийом орієнтування, прийом відображення, прийом порівняння, прийом виділення, прийом зміни активних контактних та</p>

	<p>неконтактних позицій дитини та дорослого.</p> <p>2.11. Ритміко-просторовий метод: прийом вимірювання довжини коридору, прийом відтворення елементів руху по сходах, просторового орієнтування за ПЗС (вказівниками, стрілками).</p>
предметно-ігровий	<p>2.12. Метод виконання простих предметно-ігрових дій: прийом виокремлення об'ємних ПЗС за формою, за кольором, із загального фону, прийом знаходження в знайомому просторі відповідних ПЗС, лото з використанням ПЗС.</p> <p>2.13. Ігрові методи: прийоми введення елементів змагання, прийом створення ігрових ситуацій.</p> <p>2.14. Безсюжетні рухові ігри: прийом коротких перебіжок поміж ПЗС.</p> <p>2.15. Пізнавальна гра: прийом визначення нового по відношенню уже до засвоєних ПЗС.</p> <p>2.16. Відображувальна гра: прийом відтворення ігрових дій в певній послідовності.</p> <p>2.17. Метод фішок: прийом підбору ПЗС за аналогією та до відповідних назв.</p> <p>2.18. Прийом збільшення на картці зображення знаків та символів, поступове зменшення розміру їх зображення.</p> <p>2.19. Метод інструкції: прийом словесного повторення.</p> <p>2.20. Метод малювання: прийом графічного обведення ПЗС, прийом пальчикового малювання, прийом відтворення зображень ПЗС різними кольорами.</p> <p>2.21. Метод демонстрації: прийом показу, додаткового просторового зосередження уваги на головних та додаткових фрагментах ПЗС.</p> <p>2.22. Метод називання: прийом повторення назв ПЗС, прийом пригадування назв з невербальною/вербальною підказкою, прийом самостійного пригадування назв ПЗС за показом ПЗС.</p>
Дидактично-ігровий	<p>2.23. Метод піктограм: прийом відтворення ряду заданих ПЗС.</p> <p>2.24. Сюжетно-відображувальна гра: прийом рольового включення, прийом наслідування рухів та дій.</p> <p>2.25. Дидактична гра (настільно-друкована): парні ПЗС, лото із графічним зображенням ПЗС, доміно.</p> <p>2.26. Мовленнєва гра: прийоми активізації мовлення, прийом повторного мовлення (створення проблемних ситуацій).</p> <p>2.27. Метод проективного обмальовування: прийом включення дитини у творчість, прийом малювання по крапках із зображенням ПЗС, по їх контуру, за графаретом.</p>

Завдання та вправи: ігри та вправи за наслідуванням: ощупування предмету, вивчення видимих та прихованих частин, визначення кольору, форми та величини, визначення запаху та смаку, визначення ваги шляхом утримування та звішування в руках, перекладання з руки в руку; натискування або зжимання в руках (міякий, твердий), торкання поверхні до шкіри для вивчення властивостей поверхні; музична вікторина.

III етап навчання – комунікативно-інтеграційний етап

Мета: навчальна: сформувати вміння повторювати назви просторових знаків та символів, впізнавати їх за назвою, самостійно їх називати; впізнавати просторові знаки та символи в межах практичної ситуації і вказувати на їх призначення, знаходити їх в умовах школи та громадських місцях, пояснювати, що вони означають і яким є їх практичне призначення.

корекційно-розвивальна: корекція усного та формування жестового мовлення у дітей, в яких не вдалося сформувати навички вербального спілкування (звуковимова, лексична та граматична будова)

виховна: вивчення правил спілкування з дорослим та з однолітками, «ввічливих» слів; формування контакту очей при спілкуванні, відповідної змісту ситуації міміки та жестів

Провідна діяльність: називання, пояснення, описування, порівняння, узагальнення, спілкування.

Орієнтовні просторові знаки та символи: предметні контурні малюнки, сюжетні малюнки, прості схеми, в яких присутні елементи піктограм, знаково-символічні зображення, які зустрічаються в умовах закладу та громадських місцях.

Напрямок	Методи та прийоми
мовний	<p>3.1. Метод стимуляції мовлення: артикуляційно-дихальні та імітаційні прийоми.</p> <p>3.2. Предметно-називний метод: прийом повторення звуків та слів за дорослим, прийом називання (себе, дорослих, ПЗС), прийом жестикулювання, прийом звуконаслідування, прийом підбору за аналогією та до відповідних назв ПЗС, прийом співвідношення слова з ПЗС, прийом багаторазового індивідуального та хорového промовляння, прийом вибору ПЗС за назвою, прийом бесіди з опорою на ПЗС, прийом навідних запитань з опорою на ПЗС, прийом розповіді з показом ПЗС, прийом порядкового рахунку вголос з опорою на ПЗС, прийом закінчення фрази словом з опорою на ПЗС, прийом опису ПЗС, прийом коментування виконання дій з ПЗС; прийом повторення слів, словосполучень, речень; прийом багатократного індивідуального і хорového промовляння мовного матеріалу.</p> <p>3.3. Мовленнєві вправи: інформаційні, операційні та мотиваційні.</p> <p>3.4. Умовно-невербальні методи: прийом інтонаційного</p>

	<p>відтворення невербальних ПЗС, прийом ритміко-мелодійного відтворення з опорою на ПЗС, прийом проспівування з опорою на ПЗС.</p> <p>3.5. Метод читання: прийом впізнавання друкованих назв ПЗС, прийом синхронного читання і прослуховування назв ПЗС, прийом озвученого читання назв ПЗС.</p> <p>3.6. Мовленнєві ігри: мовленнєве лото, мовленнєве доміно.</p>
ситуативно-комунікативний	<p>3.7. Метод навчально-ігрових мовленнєвих ситуацій: прийом інсценування практичних ситуацій; рольова гра з використанням ПЗС.</p> <p>3.8. Метод демонстрації практичних ситуацій та використання ПЗС у них: прийом підбору букв розрізаної азбуки до ПЗС, прийом групування однакових ПЗС різних за розміром, кольором та величиною, прийом передруковування ПЗС.</p> <p>3.9. Дидактична гра на взаємодію дитини з дорослим, дитини з дітьми: прийом комунікативного моделювання.</p> <p>3.10. Практично-ситуативний метод: прийом систематизації ПЗС за темами, прийом створення ситуацій, які мотивують комунікувати за власним бажанням.</p> <p>3.11. Метод екскурсії-огляди: прийом описування місця розташування ПЗС у середовищі.</p>

Вправи: ідентифікація знаків та символів; вибір потрібно символу з двох (3-ьох, 4-ьох); вибір двох однакових знаків та символів; вибір такого ж знаку та символу серед багатьох інших; складання фрази за допомогою знаків та символів; складання окремих символічних фраз і вибір тієї, яку назвав дорослий.

Завдання: чергування в класі, в їдальні.

IV етап навчання – діагностично-оцінювальний етап

Мета: визначити наявність теоретичних та практичних знань про просторові знаки та символи і рівень вмінь практично орієнтування в просторі з опорою на предметні, предметно-просторові, знаково-просторові, символічно-просторові знаки та символи, використовувати їх в побуті (кімнаті, закладі, вулиці).

Провідна діяльність: практичне застосування за призначенням.

Орієнтовні просторові знаки та символи: іграшки, реальні предмети, об'ємні геометричні форми, жести, фотографії, піктограми, букви, цифри, предметні кольорові та контурні малюнки, сюжетні малюнки, прості схеми, в яких присутні елементи піктограм, знаково-символічні зображення, які зустрічаються в умовах закладу та громадських місцях.

Напрямок	Методи та прийоми
контрольний теоретичний	4.1. Метод усного контролю: прийом індивідуального опитування, прийом усної розповіді, прийом відповіді на

	запитання, прийом вибору правильної назви ПЗС, прийом опитування.
контрольний практично-ситуативний	<p>4.2. Дидактична гра.</p> <p>4.3. Практично-ситуативний метод.</p> <p>4.4. Метод створення навчально-ігрових ситуацій.</p> <p>4.5. Сюжетно-відображувальна гра.</p> <p>4.6. Метод створення простих проблемних ситуацій.</p> <p>4.7. Метод екскурсій.</p> <p>4.8. Конфліктний метод за умови допущення помилки.</p>

Таблиця 3.2.2.

Структура індивідуального заняття 1-ого етапу навчання ПЗССЗ

Назва структурного компонента	Тривалість (хв.)	Мета
1. Організаційний момент	1-2	формування емоційно-позитивного ставлення до спільної роботи з дорослим; зосередження уваги на собі та дорослому, активізація уваги в межах аналізаторних систем (нюхова, зорова, тактильно-кінестетична, слухова) – зосередження уваги на процесі нюхання, слухання, дослідження предметів на дотик
2. Практичні вправи з реальними предметами	3	навчання способам зосередження уваги на реальних предметах, їх обстеження, виокремлювати предмети із загального фону, формування вказівного жесту на означений предмет; акустичні зосередження на звуках
3. Практичні вправи з фотографіями	3	формування пошукових способів орієнтування у зображеннях, формування зацікавленості до предмету в цілому, їх зорове впізнавання
4. Практичні вправи з площинними зображеннями	2	навчання співвідносити плоскі та об'ємні форми ППЗС шляхом приміряння, наслідувальних дій рук, розвиток рухів кисті рук
5. Робота з зошитом	2-3	формування способів орієнтування у практичних діях з ППЗС
6. Підсумок заняття	2	фіксація ступеню досягнення мети заняття, планування мети наступної діяльності
7. Робота з батьками	2	демонстрація виконаних дитиною завдань
Загальна тривалість	15-17	

Таблиця 3.2.5.

Орієнтовні завдання та вправи, які рекомендовано використовувати під час корекційно-розвиткових занять на орієнтувально-мотиваційному етапі навчання (1-ого етапі) за розділом «Частини тіла людини. Догляд за тілом людини»

Тема 1. Частини тіла людини.

Мета: навчальна: навчити впізнавати та показувати власні частини тіла (голову, тулуб, обличчя, руки, ноги) на собі, на фотографіях, предметних малюнках; орієнтуватися в межах власного тіла.

корекційна: зосередження уваги на процесах доторкання, слухання, нюхання, тактильному обстеженні, частинах тіла, активізувати зорове відчуття в процесі переміщення предметів, розширяти поле зору по горизонталі та вертикалі, спостереження за власними частинами тіла у дзеркалі, об'ємними зображеннями на фотографіях, на різних предметах-замінниках (на ляльці, на дорослому), активізувати тактильно-кінестетичні відчуття при дотику до частин тіла, активізувати слухові відчуття, зосередити увагу на аудіальних образах пов'язаних з частинами тіла (кашель-шия, посопування носом, подих - рот тощо).

виховна: формуємо вміння копіювати поведінку дорослого, емоційно-позитивно ставитися до процесу навчання; вміння взаємодіяти з дорослим, наслідувати його дії.

Обладнання: предмети – лялька з тканини, дзеркало, гладка кулька, мило, мильниця, зубна щітка у футлярі, зубна паста, рушничок, мочалка, хустинка.

Облаштування середовища. Біля столу кладуться предмети, що накриваються хустинкою, набір фотографій та предметних картинок для дитини.

Тривалість заняття – 15-17 хв.

Заняття 1.

1. Організаційний момент.

Доторкання до вух дитини.

Дорослий розташовує дитину перед дзеркалом, торкається рукою до вуха дитини, називаючи його. Далі торкається пальцем, проводить по черзі по кожному вуху.

Слухання звуків в оточенні різних предметів побуту.

Дорослий нагинається до правого вуха дитини називаючи голосно її ім'я. З інтервалом в 30 сек. Повторює ім'я біля лівого вуха, вверху, внизу.

Доторкання до носика дитини різними предметами з побуту (мило, щіточка) та частинами тіла (пальчик, нігтик, носик).

Дорослий торкається носика вказівним пальцем, називаючи «Це носик Іринки». Потім повторює дію використовуючи інші предмети.

Нюхання різних на запах предметів (мило).

Дорослий піднімає до носика дитини мило промовляючи «Це мило. Мило пахне» при цьому емоційно насичено голосно вдихає запах. Повторює дію кілька разів.

2. Практичні вправи з реальними предметами.

Тактильне обстеження різних за структурою предметів (лялька, мило, мильниця, рушник, щітка, гребінець, дзеркало) без зосередження уваги на них.

Дорослий кладе в руку дитини ляльку, допомагає його обмацувати. Перекладає дзеркало в іншу руку. Обмацує рукою дитини. Повторює з 3-а іншими предметами (мило щітка, гребінець).

Ігрові вправи для активізації уваги.

Дорослий кладе ляльку на столі перед очима дитини, називає «Це лялька!». Накриває голову ляльки хустинкою на кілька секунд, потім швидко знімає її, вигукуючи «Ку-ку!», «Це голова у ляльки!». Повторює дію кілька разів. Далі спонукає дитину самостійно зняти з голови хустинку.

Дорослий накриває голову дитини хустинкою на кілька секунд, потім швидко знімає її, вигукуючи «ку-ку», «Це голова у Іри!». Далі спонукає дитину самостійно зняти з голови хустинку.

Простеження переміщення предмету по горизонталі.

Дорослий переміщає ніжки ляльки по горизонталі столу, промовляючи «Лялька ходить ногами. Поглянь за лялькою». Якщо дитина не проводить поглядом за рухом ляльки – дорослий повертає голову дитини.

Ознайомлення зі своїм обличчям на собі, на дорослому, предметі-заміннику (ляльці).

Дорослий кладе перед дитиною дзеркало, звертає увагу дитини до її виразу обличчя в дзеркалі. Показує жестом та промовляє «Поглянь на себе. Яке гарне личко у Діми. Посміхнись», обводить личко пальцем по контуру. Якщо дитина не виконує – дорослий своїми руками повертає голову дитини до дзеркала. Дорослий показує на собі. Допомогає дитині обвести своє відображення у дзеркалі пальчиком.

Дорослий садить перед дитиною ляльку, показує вказівним пальцем на її обличчя, називає. Допомогає дитині обвести її відображення у дзеркалі пальчиком.

Ознайомлення з руховими можливостями частин тіла людини на дорослому, на собі, на предметі-заміннику (ляльці).

Дорослий демонструє свої частини тіла (голову, руки, коліна, тулуб), називає їх, рухає ними.

Нахиляє своєю головою вперед. Промовляє «Нахили голову вперед. Повтори за мною». Допомогає дитині рухати головою. Повторюють кілька разів.

Бере ляльку, нахиляє її голову вперед. Промовляє «Лялька нахиляє голову вперед. Повтори за мною». Допомогає дитині рухати головою ляльки. Повторюють кілька разів.

Ідентифікація себе як дівчинки.

Дорослий пропонує дитині подивитися на себе в дзеркало, промовляючи «Подивись на себе в дзеркало. Іринка дівчинка. Дівчинка має довге волосся, приколки на волоссі. Дівчинка носить плаття. Іринка теж має довге волосся, резинку на ньому, носить плаття». Доторкаються до предметів, про які розповідають.

Гра «Так-ні»

Мета: розвиток невербального спілкування, формування жесту «погодження-незгодження».

Дорослий промовляє «У Іри гарне плаття», киває головою при цьому демонструє жест «так». «Повтори за мною жест». Звертається до дитини із запитанням «У Іри гарне плаття?» нахиляє голову Іри вперед, «Іра слухняна дівчинка?» - очікує на кивок дитини.

Дорослий промовляє «Іра не хоче спати» киває головою в сторони демонструючи жест «ні». Звертається до дитини із запитанням «Хлопчика нема?» - рухає головою в різні сторони.

Формування вказівного жесту на самого себе та означений предмет;

Дорослий демонструє вказівний палець та повертає його в бік предмета, який називає. Звертається до дитини:

Покажи пальчиком на себе в дзеркалі. Покажи пальчиком свою голову (очі, носа, вуха, волосся). Торкнися рукою голови, вух, носа, ротика.

Акустичні зосередження на звуках частин тіла (ніс).

Дорослий промовляє «Давай послухаємо як дихає мій носик», демонструє сопіння носом. «А як дихає твій носик? Подихай носиком».

Впізнавання (розрізнення) частин обличчя (голова, очі, вуха).

Дорослий звертається до дитини:

Покажи пальчиком свою голову. Доторкнись до голівки. Погладь себе по голівці. Покачай головою. Поверни голову в одну сторону, в іншу. Покажи, болить голова (торкнутися обома руками голови, до лоба). Нахили голову вперед, назад. Покажи пальчиком, де у мене голова? Покажи, де голова у ляльки?

Покажи пальчиком свої очки. Покажи пальчиком, де у мене очі? Покажи, де очі у ляльки?

Покажи пальчиком свої вушка. Покажи пальчиком, де у мене вушка? Покажи, де вушка у ляльки?

«Проведи рукою по волоссю», «Дотягнись до вушок».

Дорослий хвалить дитину «Ти молодець, в тебе гарно виходить».

Ознайомлення з тим, що предмети відрізняються на дотик.

Дорослий пропонує дитині провести рукою по своєму волоссю. Далі пропонує дитині вибрати за зразком тактильно-кінестетичних відчуттів подібний предмет (волосся) на ляльці.

Проведи рукою по своєму волоссю. Волосся м'яке та гладеньке. Знайди такі самі у ляльки.

Орієнтація на власні частини тіла поглядом.

Дорослий дає вербальну інструкцію дитині:

Подивись на своє обличчя в дзеркалі! Іринка весела, посміхається. Подивись на вушка. Вушка красиві. Подивись на волосся. Волосся м'яке.

Подивись на руки. Руки чисті.

Подивись на ніжки. На ніжках штанці.

3. Практичні вправи з фотографіями.

Співвіднесення однакових частин обличчя на собі з їх графічними зображеннями на фотографії.

Дорослий пропонує дитині два фотопортрети, на одному з них фото цієї дитини.

Покажи себе на фотографії. Дай мені своє фото. Наклади фото на таке ж саме.

Покажи голову на собі. Покажи голову на фотографії.

Покажи вушка на собі. Покажи вушка на фотографії.

Покажи очки на собі. Покажи очки на фотографії.

Формування реакцій на різні тактильно-кінестетичні подразники.

Дорослий доторкається мочалкою до своєї руки, при цьому демонструє задоволення на обличчі, промовляючи «Приємна мочалка». Потім кладе мочалку до рук дитини, спонукає дитину повторити міміку.

4. Практичні вправи з площинними зображеннями.

Спостереження за діями педагога.

Дорослий викладає по черзі перед дитиною предметний кольоровий малюнок із зображенням дівчинки, розповідаючи про неї «Це дівчинка. Ось у неї голова. Ось у неї тулуб. Ось у неї рука. Ось – ноги».

Потім кладе предметний кольоровий малюнок із зображенням хлопчика, розповідаючи про нього «Це хлопчик. Ось у нього голова. Ось у нього тулуб. Ось у нього рука. Ось – ноги».

Далі збирає зі столу малюнки.

Виконання простих дій спільно з дорослим.

Дорослий бере в свою руку предметний кольоровий малюнок із зображенням дівчинки, переміщає його з одного краю столу до іншого (по горизонталі), підкладає його до такого самого. Пропонує дитині повторити дію з цим малюнком.

5. Робота з зошитом.

Формування практичних дій: створення тематичної сторінки в зошиті. Ознайомлення з використанням прийомів накладання, прикладання, обведення пальчиком по контуру. Наклеювання на такі самі.

На 1-ій сторінці по центру аркуша розміщено фотопортрет хлопчика, під ним – ім'я «Діма».

Ось Діма на фотографії. Покажи, де Діма. Обведи пальчиком своє фото. Підбери таку саму фотографію (з 2-х фото: хлопчик, дівчинка, розміщених перед дитиною на столі). Наклей своє фото на таке саме фото в зошиті.

На 2-ій сторінці фотографія кисті обох рук, зверху над ними зображено слово «руки».

Покажи свої руки. Приклади свої руки до фотографії. Обведи пальчиком по контуру спочатку ліву руку, потім навпаки.

3-я сторінка містить 1 фотопортрет дитини.

Ось Діма на фотографії. Обведи пальчиком очки. Обведи пальчиком вушка. Обведи пальчиком носик. Обведи пальчиком ротик.

Дорослий дає вирізані частини обличчя. Наклади очки на фотографію. Приклей їх.

6. Підсумок заняття.

Дорослий заповнює анкету з критеріями виконання дитиною завдань. Підбирає завдання для наступного заняття.

7. Робота з батьками.

Дорослий пропонує мамі (батькові) зайняти місце за столом біля дитини. Пропонує виконати спільно з дитиною аплікацію тіла дитини з пластиліну.

Заняття 2.

1. Організаційний момент.

Доторкання до вух дитини.

Дорослий розташовує дитину перед дзеркалом, торкається рукою до вуха дитини, називаючи його. По черзі торкається різними за структурою предметами: кулькою, щіточкою.

Слухання звуків в оточенні різних предметів побуту.

Дорослий включає фен. Якщо дитина не реагує на звук – дорослий повертає голову дитину в сторону звуку.

Доторкання до носика дитини різними предметами з побуту (кулька, щіточка) та частинами тіла (пальчик, нігтик, носик).

Дорослий торкається носика вказівним пальцем, називаючи «Це носик Іринки». Потім повторює дію використовуючи інші предмети.

Нюхання різних на запах предметів (зубна паста).

Дорослий піднімає до носика дитини мило промовляючи «Це зубна паста. Вона пахнем'ятою» при цьому емоційно насичено голосно вдихає запах. Повторюють дію кілька разів.

2. Практичні вправи з реальними предметами.

Тактильне обстеження різних за структурою предметів (лялька, мило, мильниця, рушник, щітка, гребінець, дзеркало) без зосередження уваги на них.

Дорослий кладе мило на коліна дитини, допомагає обмацувати мило двома руками одночасно.

Ігрові вправи для активізації уваги.

Дорослий ставить на стіл мило в мильниці, накриває його хустинкою на кілька секунд, потім швидко знімає її, вигукуючи «Ось мило!». Далі спонукає дитину самостійно зняти з мила хустинку. Знову накриває на кілька секунд вигукуючи «Сховали мило!» «Нема мила!». Знімає хустинку, вигукуючи «Де було мило?», «Ось мило!».

Дорослий накриває мило хустинкою, спонукає дитину самостійно зняти хустинку, хвалить дитину «Ти молодець, в тебе гарно виходить».

Простеження переміщення предмету по вертикалі.

Дорослий піднімає руки ляльки з лялькою догори над головою дитини, промовляючи «Лялька піднімається вгору. Руки піднімає догори. Тягнеться до сонечка». Якщо дитина не проводить поглядом за рухом ляльки – дорослий повертає голову дитини.

Ознайомлення зі своїм обличчям (частинами) на собі, на дорослому, предметі-заміннику (ляльці).

Дорослий кладе перед дитиною дзеркало, звертає увагу дитини до її виразу обличчя в дзеркалі. Показує жестом та промовляє «Поглянь на себе - обводить личко пальцем по контуру. Поглянь на очки у Діми – торкнись пальчиком. Поглянь на ротик. Посміхнись. Поглянь на носик – посопи ним. Поглянь на бровки – проведи пальчиком по них. Поглянь на вушка – проведи ручками по них. Поглянь на волосся – проведи ручкою».

Якщо дитина не виконує – дорослий своїми руками повертає голову дитини до дзеркала.

Дорослий показує на собі. Просить повторити за ним.

Допомагає дитині обвести відображення у дзеркалі пальчиком та руками.

Дорослий садить перед дитиною ляльку, показує вказівним пальцем на її частини обличчя, називає їх, допомагає дитині торкнутися їх пальчиком у дзеркалі по-черзі.

Ознайомлення з руховими можливостями частин тіла людини на дорослому, на собі, на предметі-заміннику (ляльці).

Піднімає руки в сторони. Промовляє «Підніми руки в сторони. Повтори за мною». Допмагає дитині рухати руками. Опускає руки. Промовляє «Опусти руки. Повтори за мною». Допмагає дитині. Повторюють кілька разів.

Бере ляльку, піднімає руки ляльки в сторони. Промовляє «Підніми руки ляльки в

сторони. Повтори за мною». Допомагає дитині рухати руками. Опускає руки. Промовляє «Опусти руки. Повтори за мною». Допомагає дитині. Повторюють кілька разів.

Піднімає руки вгору. Промовляє «Підніми руки вгору. Повтори за мною». Допомагає дитині рухати руками. Опускає руки. Промовляє «Опусти руки ляльки. Повтори за мною». Допомагає дитині. Повторюють кілька разів.

Бере ляльку, піднімає її руки вгору. Промовляє «Підніми руки ляльки вгору. Повтори за мною». Допомагає дитині рухати руками. Опускає руки. Промовляє «Опусти руки ляльки. Повтори за мною». Допомагає дитині. Повторюють кілька разів.

Хлопає в долоні. Промовляє «Хлопаємо в долоні. Повтори за мною». Допомагає дитині рухати руками. Повторюють кілька разів.

Бере ляльку, хлопає в її долоні, промовляє «Хлопаємо з лялькою в долоні. Повтори за мною». Допомагає дитині хлопати руками ляльки. Повторюють кілька разів.

Ідентифікація хлопчика.

Дорослий пропонує дитині подивитися на хлопчика, який сидить за столом, промовляючи «Подивись на Діму. Діма хлопчик. Діма має коротке волосся, у нього немає приколок. Діма носить штанці та джемпер. Діма хлопчик». Торкаються до Діми та предметів, про які розповідають.

Гра «Так-ні»

Мета: розвиток невербального спілкування, формування жесту «погодження-незгодження».

Дорослий промовляє «У Іри гарне волосся», киває головою при цьому демонструє жест «так». «Повтори за мною жест». Звертається до дитини із запитанням «У Іри гарне волосся» - нахилиє голову Іри вперед, «Іра гарна дівчинка?» - очікує на кивок дитини.

Дорослий промовляє «Іра не хоче гратися» - киває головою в сторони демонструючи жест «ні». Звертається до дитини із запитанням «Іра буде гратися?» - рухає головою в різні сторони.

Формування вказівного жесту на самого себе та означений предмет;

Дорослий демонструє вказівний палець та повертає його в бік предмета, який називає. Звертається до дитини:

Покажи пальчиком на свої руки в дзеркалі. Покажи пальчиком свої ноги, тулуб. Торкнися ніжок, тулуба.

Акустичні зосередження на звуках частин тіла (руки, долоні).

Дорослий промовляє «Давай послухаємо як хлопають мої долоньки», демонструє хлопання в долоні. «А як хлопають твої долоньки? Похлопай долоньками».

Впізнавання (розрізнення) частин тіла (голова, руки, ноги).

Дорослий звертається до дитини:

Покажи пальчиком свою голову. Доторкнись рукою до своєї голівки. Погладь своє волосся.

Погладь себе по руці. Підніми одну руку в сторону, опусти руку. Підніми іншу руку, опусти її. Покажи рукою одну ніжку. Підніми ніжку, опусти ніжку. Покажи іншу ніжку. Підніми ніжку, опусти ніжку.

Покажи пальчиком, де у мене рука? Покажи, де рука у ляльки?

Покажи пальчиком мої ніжки. Покажи, де ніжки у ляльки?

Дорослий хвалить дитину «Ти молодець, в тебе гарно виходить».

Ознайомлення з тим, що предмети відрізняються на дотик.

Дорослий пропонує дитині провести рукою по своєму обличчю. Далі пропонує дитині вибрати за зразком тактильно-кінестетичних відчуттів подібний предмет (обличчя) на дорослому.

Проведи рукою по своєму обличчю. Обличчя приємне, тепле та гладеньке. Знайди таке саме на дорослому.

Орієнтація на частини тіла дорослого поглядом.

Дорослий дає вербальну інструкцію дитині:

Подивись на моє обличчя! Я весела, посміхаюся.

Подивись на мої руки. Руки чисті.

Подивись на мої ніжки. Ніжки одягнуті.

3. Практичні вправи з фотографіями.

Співвіднесення однакових частин обличчя на ляльці з їх графічними зображеннями на фотографії.

Дорослий кладе на столі перед дитиною ляльку, 3 фото. Пропонує дитині дві фотографії: одна із лялькою, друга власна фотографія.

Покажи ляльку на фотографії. Дай мені фото з лялькою. Наклади фото ляльки на таке ж саме.

Покажи голову на ляльці. Покажи голову ляльки на її фотографії.

Покажи вушка на ляльці. Покажи вушка ляльки на фотографії.

Покажи очки на ляльці. Покажи очки ляльки на фотографії.

Формування реакцій на різні тактильно-кінестетичні подразники.

Дорослий доторкається до своєї руки ватною серветкою, водить по руці, при цьому демонструє задоволення на обличчі, промовляючи «Мяка серветка». Потім кладе ватну серветку до рук дитини, погладжує нею, спонукає дитину повторити міміку.

4. Практичні вправи з площинними зображеннями.

Спостереження за діями педагога.

Дорослий викладає по черзі перед дитиною предметний кольоровий малюнок із зображенням ляльки, розповідаючи про неї «Це лялька - дівчинка. Ось у неї голова. Ось у неї тулуб. Ось у неї рука. Ось – ноги. Волосся розчесане. Обличчя веселе. Руки чисті».

Далі збирає зі столу малюнки.

Виконання простих дій спільно з дорослим.

Дорослий бере в свою руку предметний кольоровий малюнок із зображенням ляльки, переміщає його з одного краю столу до іншого (по горизонталі), підкаладає його до такого самого. Пропонує дитині повторити дію з цим малюнком.

6. Підсумок заняття.

Дорослий заповнює анкету з критеріями виконання дитиною завдань. Підбирає завдання для наступного заняття.

7. Робота з батьками.

Дорослий пропонує мамі (батькові) зайняти місце за столом біля дитини. Пропонує виконати спільно з дитиною аплікацію тіла дитини з пластиліну.

Заняття 3.

1. Організаційний момент.

Доторкання до вух дитини.

Дорослий розташовує дитину перед дзеркалом, торкається рукою до правого вуха дитини, потім до лівого, називаючи їх. По черзі торкається різними за структурою предметами: милом, рушничком, гребінцем тощо.

Слухання звуків в оточенні різних предметів побуту.

Дорослий дзвонить у дзвінок за спиною дитини. Дитина повертається до звуку. Шукає поглядом предмет, який звучить. Вправу повторюють з різними предметами: ключі, ложка, блюдо, гребінець, мило, мильниця, годинник, пило смок (порохотяг). Дитина за звучанням має впізнати предмет.

Для диференціації звуків кожен шум підкріплюється рухом дитини. Стукають ключами – дитина хлопає долонями, тікає годинник – дитина крокує ніжками.

Доторкання до носика дитини різними предметами з побуту (мило, щіточка) та частинами тіла (пальчик, нігтик, носик).

Дорослий торкається носика вказівним пальцем, називаючи «Це носик Іринки». Потім повторює дію використовуючи мило, рушничок.

Нюхання різних на запах предметів (мило, зубна паста, шампунь, парфуми).

Дорослий піднімає до носика дитини мило промовляючи «Це мило. Мило пахне» при цьому емоційно насичено голосно вдихає запах. Повторює з іншими предметами по черзі.

2. Практичні вправи з реальними предметами.

Тактильне обстеження різних за структурою предметів (лялька, мило, мильниця, рушник, щітка, гребінець, дзеркало) без зосередження уваги на них.

Дорослий кладе рушник в долоні дитини, руками дитини зжимає його, качають рушник одночасно двома руками.

Ігрові вправи для активізації уваги.

Дорослий ставить на стіл дзеркало, накриває його хустинкою на кілька секунд, потім швидко знімає її, вигукуючи «Ось дзеркало!». Далі спонукає дитину самостійно зняти з дзеркала хустинку. Знову накриває на кілька секунд вигукуючи «Сховали дзеркало!» «Нема дзеркала!». Знімає хустинку, вигукуючи «Де було дзеркало?», «Ось дзеркало!». Дорослий накриває дзеркало хустинкою, спонукає дитину самостійно зняти хустинку, хвалить дитину «Ти молодець, в тебе гарно виходить».

Дорослий нахиляє голову дитини до дзеркала промовляючи «В дзеркалі видно Діму. Поглянь. Посміхнись» - підтягує дитині губи вгору.

Простеження переміщення предмету по горизонталі та по вертикалі.

Дорослий переміщає ніжки ляльки по горизонталі столу, промовляючи «Лялька ходить ногами». Якщо дитина не проводить поглядом за рухом ляльки – дорослий повертає голову дитини.

Дорослий піднімає руки ляльки з лялькою догори над головою дитини, промовляючи «Лялька піднімається вгору. Руки піднімає догори. Тягнеться до сонечка». Якщо дитина не проводить поглядом за рухом ляльки – дорослий повертає голову дитини.

Ознайомлення зі своїм обличчям (частинами), частинами тіла на собі, на дорослому, предметі-заміннику (ляльці).

Дорослий підводить дитину до великого дзеркала (вигляд у повний зріст), звертає увагу дитини до її виразу обличчя в дзеркалі, до її тіла.

Показує жестом, нажимає та промовляє:

Поглянь на себе – легко нажимає пальцем на очки.

Поглянь на голову Діми. Покрути.

Поглянь на руки у Діми – підними їх, похитай ними. Давай разом як я.

Поглянь на тулуб Діми – торкнися руками.

Поглянь на ноги. Потупай ними.

Якщо дитина не виконує – дорослий своїми руками повертає голову дитини до дзеркала.

Дорослий показує на собі. Допомогає дитині натискати руками на частини тіла (голова, руки, ноги, тулуб).

Ознайомлення з руховими можливостями частин тіла людини на дорослому, на собі, на предметі-заміннику (ляльці).

Піднімає праве коліно вгору. Промовляє «Підними коліно. Роби як я». Допомогає дитині підняти коліно та втриматися на одній нозі. «Опусти коліно».

Піднімає ліве коліно вгору. Промовляє «Підними коліно. Роби як я». Допомогає дитині підняти коліно та втриматися на одній нозі. «Опусти коліно».

Крокує обома ногами на місці. Промовляє «Крокуємо ногами. Повтори за мною». Допомогає дитині піднімати коліна по-черзі. «Стій на місці».

Бере ляльку, піднімає праву ногу вгору. Промовляє «Підними ногу ляльку вгору». Допомогає дитині підняти коліно. «Опусти ногу ляльки». «Підними іншу ногу ляльку вгору. Опусти її». Повторюють кілька разів.

Ідентифікація дівчинки та хлопчика.

Дорослий пропонує дитині показати в класі дівчинку, потім хлопчика.

Гра «Так-ні»

Мета: розвиток невербального спілкування, формування жесту «погодження-незгодження».

Дорослий промовляє «У Іри є рушничок», киває головою при цьому демонструє жест «так». «Повтори за мною жест». Звертається до дитини із запитанням «У Іри є рушничок?» - нахиляє голову Іри вперед, «Іра мила руки?» - очікує на кивок дитини.

Дорослий промовляє «Іра не хоче мити руки» - киває головою в сторони демонструючи

жест «ні». Звертається до дитини із запитанням «Іра буде мити ручки?» - рухає головою в різні сторони.

Формування вказівного жесту на самого себе та означений предмет;

Дорослий демонструє вказівний палець та повертає його в бік предмета, який називає.

Звертається до дитини:

Покажи пальчиком на свої долоні. Покажи пальчиком мило. Покажи пальчиком рушник, Покажи пальчиком ляльку.

Акустичні зосередження на звуках частин тіла (ноги).

Дорослий промовляє «Давай послухаємо як топають мої ніжки», демонструє топання ногами. «А як топають твої ніжки? Потопай ногами».

Виокремлення власних частин тіла із загального фону у дзеркалі.

Дорослий звертається до дитини:

Поглянь у дзеркало. Покажи пальчиком себе у дзеркалі. Покажи свою голову. Покажи пальчиком у дзеркалі мене. Покажи, де у мене голова? Покажи у дзеркалі ляльку. Покажи, де голова у ляльки?

Поглянь у дзеркало. Покажи пальчиком у дзеркалі на свою руку. Покажи пальчиком у дзеркалі мої руки. Покажи у дзеркалі, де у мене ноги? Покажи у дзеркалі руки ляльк. Покажи, де ноги у ляльки?

Дорослий хвалить дитину «Ти молодець, в тебе гарно виходить».

Ознайомлення з тим, що предмети відрізняються на дотик.

Дорослий пропонує дитині провести рукою по дзеркалу. Далі пропонує дитині вибрати за зразком тактильно-кінестетичних відчуттів подібний предмет на столі (в кімнаті).

Проведи рукою по дзеркалу. Дзеркало холодне та гладеньке. Знайди таке саме на столі (у кімнаті).

Орієнтація на частини тіла ляльки поглядом.

Дорослий дає вербальну інструкцію дитині:

Подивись на обличчя ляльки! Лялька сумна.

Подивись на її руки. На руках светр.

Подивись на її ніжки. На ніжках штанці.

3. Практичні вправи з фотографіями.

Співвіднесення однакових частин тіла на собі та на ляльці з їх графічними зображеннями на фотографіях.

Дорослий кладе на столі перед дитиною ляльку, 3 фото (повний зріст). Пропонує дитині дві фотографії: одна із лялькою, друга власна фотографія.

Покажи себе на фотографії. Покажи ляльку на фотографії. Дай мені фото з лялькою. Наклади фото ляльки на таке ж саме.

Покажи свою голову на собі. Покажи голову на ляльці. Покажи голову на своїй фотографії. Покажи голову ляльки на її фотографії.

Формування реакцій на різні тактильно-кінестетичні подразники.

Дорослий демонструє кашель, показуючи при цьому на горло, пропонує дитині повторити дію за ним.

Повторює дію: посопує носиком, клацає зубами.

4. Практичні вправи з площинними зображеннями.

Спостереження за діями педагога.

Дорослий викладає по черзі перед дитиною предметний контурний малюнок із зображенням дівчинки, розповідаючи про неї «Це дівчинка. Ось у неї голова. Ось у неї тулуб. Ось у неї рука. Ось – ноги».

Потім кладе предметний контурний малюнок із зображенням хлопчика, розповідаючи про нього «Це хлопчик. Ось у нього голова. Ось у нього тулуб. Ось у нього рука. Ось – ноги».

Далі збирає зі столу малюнки.

Виконання простих дій спільно з дорослим.

Дорослий бере в свою руку предметний контурний малюнок із зображенням ляльки, переміщає його з одного краю столу до іншого (по горизонталі), підкладає його до такого

самого. Пропонує дитині повторити дію з цим малюнком.

6. Підсумок заняття.

Дорослий заповнює анкету з критеріями виконання дитиною завдань. Підбирає завдання для наступного заняття.

7. Робота з батьками.

Дорослий пропонує мамі (батькові) зайняти місце за столом біля дитини. Пропонує виконати спільно з дитиною аплікацію тіла дитини з пластиліну.

Таблиця 3.2.3.

Структура заняття 2-ого етапу навчання ПЗССЗ

Назва структурного компоненту	Тривалість (хвилини)	Мета
1. Організаційний момент	3	
Корекційна зарядка	2	активізація позитивних емоцій; формування емоційно-позитивного ставлення до спільної роботи з дітьми та дорослим
Зосередження уваги на знаках та символах	1	активізувати пізнавальний інтерес дитини до знаків та символів, які будуть вивчатися на занятті; їх місце знаходження та практичне застосування
2. Основна частина	10	
Практичні вправи з реальними предметами та фотографіями	3	зосередження уваги на руках дитини та кінці вказівного пальця; формування вказівного жесту на означений знак та символ; зосередження уваги на реальних предметах та фотографіях, їх обстеженні та виокремленні у предметно-просторовому середовищі
Практичні вправи з малюнками та рисунками знаків та символів	3	формування пошукових способів орієнтування у малюнках та рисунках знаків та символів; формування зацікавленості до них вцілому, зорове впізнавання, їх розрізнення; співвідношення реальних предметів з їх площинними зображеннями ПЗСС; акустичні зосередження на звуках, активізація тактильно-кінестетичних відчуттів
Робота зі схемами та робота в предметно-просторовому середовищі	3	складання динамічного ланцюжка (схеми процесу) знаків та символів за допомогою дорослого; місцезнаходження знака та символа у предметно-просторовому середовищі
Релаксаційні завдання	1	закріплення уявного способу, зосередження на відчуттях із закритими очима
3. Робота з зошитом	7	застосовування засвоєних знань у практичній діяльності, повторення та закріплення матеріалу; формування способів орієнтування у практичних діях із знаками та символами
4. Підсумкова частина	2	фіксація ступеню досягнення мети заняття, формування мети наступного заняття
5. Робота з батьками	3	демонстрація виконаних дитиною завдань, спільне виконання тих завдань, які не виконала дитина самостійно

Загальна тривалість	25	
---------------------	----	--

Орієнтовні завдання та вправи,
які рекомендовано для використання під час корекційно-розвиткових занять
на 2-му етапі навчання за розділом «Я (людина) в гігієнічній кімнаті»

Тема: Я-дівчинка.

1. Організаційний момент.

1.1. Корекційна зарядка.

Вправа «Пальчики зустрілись».

1. Дорослий прикладає вказівний палець правої руки дитини до вказівного пальця її лівої руки - натискає кожен палець по черзі. При цьому дорослий промовляє «Наші пальчики зустрілись, доторкнулись та розбіглись!». Повторює дію так само на іншій руці

1.2. Зосередження уваги на знаках та символах.

Дорослий маркує (позначає, прив'язує) праву руку дитини за допомогою браслета (яскрава кольорова прищепка, тасьми, резинки), злегка поціпує її. Промовляючи «У Іри є рука! Ось вона, ми її позначимо тасьмою. Правою рукою Іра бере іграшки та картинки. Підніми вверх праву руку. Опустити праву руку. А ліва рука без тасьми. Підніми ліву руку. Покажи ліву руку. Опустити її».

2. Основна частина.

Практичні вправи з реальними предметами та фотографіями

Ідентифікація себе (хлопчик, дівчинка). Впізнання себе у дзеркалі (робота біля дзеркала).

1. Дорослий підводить дитину до дзеркала, пропонує дитині схопитись за голову, якщо дитина самостійно не виконує - піднімає руки дитини до її голови, гладить, промовляє «Іра тримає свою голову. Гладить себе по голові. Іра гладить свої щічки. Іра гладить свої вухка. Іра дівчинка, бо має бантики, платтячко». «Покажи де, бантики у Іри. Покажи платтячко».

Доторкання до частин тіла (голова, рука, нога, тулуб) різними за структурою предметами (руками, кулькою, мочалкою, щіточкою).

Дорослий і дитина стають поруч обличчям до дзеркала, бере в руки кульку з гладкою поверхнею, котить по голові дитини, обличчю, ший, плечах, животу, ногам називаючи частини тіла. Потім кладе в руки дитини кульку, допомагаючи їй повторити ті ж рухи. Повторюють вправу з предметами з різним матеріалів: мочалка, щіточка, м'яка рукавичка, ватні диски, гребінець тощо.

Відтворення вказівного жесту на самого себе «Я»

Дорослий стає навпроти дитини, показує пальцем на себе промовляючи «Я», потім пропонує дитині повторити за ним. Якщо дитина не повторює – бере в свою руку дитини руку і показує на неї пальцем, повторює кілька разів. Потім повторюють вправу перед дзеркалом.

Демонстрація жестів «Дай», «На».

Виконується переважно в горизонтальній площині всієї долоні. Дорослий кидає м'яча, дитина протягує руки в очікуванні м'яча – дорослий робить невелику паузу. Якщо дитина самостійно не витягує руки, дорослий допомагає їй.

Впізнання жестів в предметному кольоровому зображенні (робота за столом).

Дорослий кладе перед дитиною її фотопортрет, пропонує дитині показати себе «Покажи своїм пальцем Іру». Якщо дитина не показує пальчиком або кулачком, дорослий бере її руку та підкладає до фотографії. Далі кладе фотографію із зображенням дитини, яка показує на себе пальчиком. Пропонує дитині «Покажи, на якій фотографії ти показуєш на себе». По черзі викладає інші фотографії із зображенням дитини, яка показує пальцем на свої частини тіла. Пропонує дитині «Покажи, на якій фотографії ти показуєш на руку».

Формування практичних дій зі предметом-замінником -лялькою.

Дорослий кладе ляльку перед дитиною, демонструє рухи з частинами тіла ляльки промовляючи «Давай поглянемо на ляльку Іру. Лялька Іра – дівчинка, бо у неї є бантики та платтячко. Погладимо її по голові, по волоссю. Привітаємось за руку. Похитаємо ногами.

Роздивимось її платтячко. Платтячко м'яке, гладеньке. На ньому є сині квіточки».

Пропонує дитині «Візьми ляльку та погладь по голові», «Візьми її за руку». «Похитай ніжки», «Проведи пальчиком по обличчю ляльки. Торкнись носика, Покажи очки, вухка».

Практичні вправи з малюнками та рисунками знаків та символів.

Співвіднесення себе, дорослого із площинними зображеннями на фотографіях (портретах) власних та дітей з групи, предметних малюнках дітей, зліпленим зображенням людини (вибирати об'ємні форми частин тіла за плоским зразком, плоскі форми – за об'ємним зразком).

Вправа 1.«Впізнай себе».

Дорослий викладає на столі перед дитиною 2 фотографії(портрет): на одній – зображення дитини (дівчинка), на іншій – зображення дитини іншої статті (хлопчик). Демонструє фотографію із зображенням дитини, піднімає ближче до очей, одночасно промовляє: «Це дівчинка Іра. Іра охайна. Іра любить розглядати свої фотографії. Давай подивимось на неї».

Кладе фото на стіл біля іншого фото, звертається до дитини: «Де Іра?», при цьому шукає поглядом по столі, розводить руками. Якщо дитина не впізнає свою фотографію, дорослий промовляє «Ось вона!» та підсуває ближче до дитини, дає їй в руки.

Дорослий продовжує озвучувати вербальні інструкції до дитини: «Дай фото Іри». «Візьми фото із дівчинкою Ірою». «Поклади своє фото на місце». «Встав фото в шаблон».

Вправа 2.

Дорослий викладає в один ряд справа на ліво 2 фотографії та 2 предметні кольорові картинки із зображенням дітей різної статті. Звертається до дитини «Це фотографія Іри. Ось намальована дівчинка. Накладаємо на фотографію, бо Іра дівчинка. Картинка підходить до фотографії. Це фотографія Діми. Діма- хлопчик. Ось картинка, на якій намальований хлопчик. Накладаємо на фотографію Діми». Розкладає їх знову в один ряд та просить дитину підібрати картинку до своєї фотографії.

Ігрова навчальна ситуація

Покажи-сховай.

Дорослий пропонує пограти в гру. Викладає перед дитиною 2-3 різних фотографії з зображенням дітей. Звертається до дитини «Візьми свою фотографію» - дає в руки дитині. «Сховай її (перевертає зображенням до столу). Візьми фотографію з хлопчиком. Сховай її. Покажи пальчиком, де твоя фотографія сховалась».

Робота зі схемами та робота в предметно-просторовому середовищі

Вправа «Схема».

Мета: орієнтація в схемі тіла.

Дорослий кладе кольорову предметну картинку (А5 формат) із зображенням дівчинки. Називає всі частини тіла, показує пальцем. Дає дитині вирізані зображення частин тіла, пропонує їй накласти на такі самі на великий малюнок.

Вправа «Знайди дівчинку у класі»

Мета: знаходження людей (дітей, дорослих) в предметно-просторовому середовищі (повертання голови, погляду, показ вказівним пальцем).

Дорослий розміщує на стіні перед дитиною картинку із зображенням дівчинки, на іншій стіні – картинку із зображенням хлопчика. Дитина спостерігає за діями дорослого. Дорослий звертається до дитини «Знайди картинку, на якій намальована дівчинка, підклади до своєї фотографії».

Дорослий показує картинку із зображенням дівчинки «Знайди у класі таку саму. Принеси її»

Релаксаційні завдання

Дорослий просить дитину покласти ручки на парту долонями догори – проводить по них своїми руками. Переверни ручки долонями до столу – проводить своїми руками по руках дитини. Молодець, твої ручки нам допомагають гратися.

3. Робота з зошитом

Аплікація дитини на контурній картинці (вклеїти платтячко дівчинці, штанці-хлопчику).

4. Підсумкова частина

5. Робота з батьками

Дорослий пропонує виконати спільну роботу батьків з дитиною – виліпити з пластиліну платтячко та наліпити його на контурне зображення дівчинки і забрати додому.

Заняття 2

1. Організаційний момент.

1.1.Корекційна зарядка.

Вправа «Пальчики зустрілись».

1. Дорослий прикладає вказівний палець правої руки дитини до вказівного пальця її лівої руки - натискає кожен палець по черзі. При цьому дорослий промовляє «Наші пальчики зустрілись, доторкнулись та розбіглись!». Повторює дію так само на іншій руці

2. Дорослий розгладжує долоньку дитини, розсуває трішки пальчики, прикладає руки дитини одну до одної, так щоб пальчики лівої руки торкнулись пальчиків правої руки, промовляючи «Одночасно торкаємось подушечок пальців лівої та правої руки».

Вправа «Вухо-ніс». За командою «Вухо» дитина повинна схопитися рукою за вухо, за командою «ніс» - за ніс. Дорослий показує на собі, потім виконує дії разом з дитиною, але через якийсь час повинен «припуститися помилки». Дитина, не звертаючи увагу на помилки дорослого, повинна показувати тільки ту частину обличчя, яку назвав дорослий.

1.2.Зосередження уваги на знаках та символах.

Дорослий маркує (позначає, прив'язує) праву руку дитини за допомогою браслета (тасьми, резинки), злегка поціпує її. Промовляючи «У Іри є права рука, ось вона, ми її позначимо тасьмою. Правою рукою Іра бере іграшки та картинки. Підніми вверх праву руку. Опустити праву руку. А ліва рука без тасьми. Підніми ліву руку. Покажи ліву руку. Опустити її».

Вправа 1. Активізація м'язів обличчя. Потерти кожну щічку дитини по колу ватною подушечкою правою рукою, на яку одягають рукавичку з м'якої тканини (). Рухи мають бути рівномірними та енергійними, починати від країв носу, рухаючись вверх до вісків, від вісків – вниз. При цьому промовляє «На обличчі у Іри є щічки. Де щічки у Іри. Покажи їх.»

2. Основна частина.

Практичні вправи з реальними предметами та фотографіями

Ідентифікація себе (хлопчик, дівчинка). Впізнання себе у дзеркалі (робота біля дзеркала).

1. Дорослий підводить дитину до дзеркала, пропонує дитині схопитись за голову, якщо дитина самостійно не виконує - піднімає руки дитини до її голови, гладить, промовляє «Іра тримає свою голову. Гладить себе по голові. Іра гладить свої щічки. Іра гладить свої вуха. Іра дівчинка, бо має бантики, платтячко». «Покажи де, бантики у Іри. Покажи платячко».

2. Дорослий демонструє на обличчі, водить руками дитини по її частинам обличчя промовляючи «Щічки, носик зморщили. Брови підняли вверх. Губи витягнули в трубочку. Посміхнулись нам!».

3. Дорослий і дитина стають поруч обличчям до дзеркала, виконують одні і ті ж рухи (хлопають в долоні, потирають долоні, згинають пальці) над головою, під бородою, за вухом, перед очима, під носом, на рівні грудей. Дорослий коментує дії «Давай похлопаємо в долоні над головою» і т.д.

Доторкання до частин тіла (голова, рука, нога, тулуб) різними за структурою предметами (руками, кулькою, мочалкою, щіточкою).

Дорослий і дитина стають поруч обличчям до дзеркала, бере в руки кульку з гладкою поверхнею, котить по голові дитини, обличчю, шії, плечах, животу, ногам називаючи частини тіла. Потім кладе в руки дитини кульку, допомагаючи їй повторити ті ж рухи. Повторюють вправу з предметами з різним матеріалів: мочалка, щіточка, м'яка рукавичка, ватні

диски, гребінець тощо.

Впізнання себе у дзеркалі; себе, хлопчика/дівчинку, дорослого на фотографіях, на предметних (кольорових, контурних) та сюжетних малюнках.

1. Дорослий і дитина стають поруч обличчям до дзеркала, дорослий пропонує дитині «Поглянь на Іринку», «Посміхнись Іринці»,

2. Дорослий підводить 2-ох дітей хлопчика і дівчинку до дзеркала, ставить їх обличчям до дзеркала. Пропонує дітям по черзі піднімати руки, коли почують своє ім'я. Дорослий швидко називає «Коля хлопчик», «Кіра дівчинка». Повторює до десяти разів. Далі в тому ж темпі промовляє «Хлопчик», «Дівчинка». Слідкує за тим, щоб діти правильно реагували на його слова.

3. Дорослий підводить 2-ох дітей хлопчика і дівчинку до дзеркала, ставить їх обличчям до дзеркала, пропонує показати рукою на «Колю», «Хлопчика», «Кіру», «Дівчинку», «Вчителя». Повторює кілька разів.

4. Дорослий і дитина сідають поруч за стіл. Дорослий кладе перед дитиною 2-і фотографії (фотопортрет дитини, фотопортрет дорослого), пропонує дитині «Поглянь на свою фотографію», «Покажи, де Іринка». Якщо дитина не реагує на інструкцію, дорослий бере в руку фотопортрет дитини та підносить на рівень її очей, промовляє ім'я дитини «Це Іринка», повторює інструкцію «Поглянь на Іринку», «Візьми в руку фотографію», кладе ближче до рук дитини. Потім повторює з фотопортретом дорослого.

Відтворення вказівного жесту на самого себе «Я»

Дорослий стає навпроти дитини, показує пальцем на себе промовляючи «Я», потім пропонує дитині повторити за ним. Якщо дитина не повторює – бере в свою руку руку дитини і показує на неї пальцем, повторює кілька разів. Потім повторюють вправу перед дзеркалом.

Демонстрація жестів «Дай», «На».

Виконується переважно в горизонтальній площині всієї долоні. Дорослий кидає м'яча, дитина протягує руки в очікуванні м'яча – дорослий робить невелику паузу. Якщо дитина самостійно не витягує руки, дорослий допомагає їй.

Демонстрація жестів та мімічної позиції обличчя.

Дорослий сідає перед дитиною та демонструє жести.

«охайний» - внутрішньою стороною долоні проводить по одягу від шиї до пояса, посміхається дитині,

«брудний» - рух, яким імітують струшування рукою бруду з одягу. Дорослий стає позаду дитини, бере її руки, виконує рух струшування, кривляє обличчям.

Жести «Голова», «Рука», «Нога», «Обличчя», «Ніс», «Рот», «Зуби» - дорослий показує вказівним пальцем на ці частини тіла. Пропонує дитині повторити жест за інструкцією.

Жести, які позначають частини обличчя (очі, ніс, рот, зуби) дорослий виконує вказівними рухами однієї руки в напрямку відповідної частини обличчя.

Жести, які позначають частини голови (волосся, вуха) дорослий виконує вказівними рухами обох рук в напрямку відповідної частини голови.

Впізнання жестів в предметному кольоровому зображенні (робота за столом).

Дорослий кладе перед дитиною її фотопортрет, пропонує дитині показати себе «Покажи своїм пальцем Іру». Якщо дитина не показує пальчиком або кулачком, дорослий бере її руку та підкладає до фотографії. Далі кладе фотографію із зображенням дитини, яка показує на себе пальчиком. Пропонує дитині «Покажи, на якій фотографії ти показуєш на себе». По черзі викладає інші фотографії із зображенням дитини, яка показує пальцем на свої частини тіла. Пропонує дитині «Покажи, на якій фотографії ти показуєш на руку».

Відтворення вказівного жесту спрямованого на частини тіла (голову, руку) впізнання такого жесту на фотографіях, предметних кольорових та контурних зображеннях.

Дорослий піднімає перед очима дитини фотографію із зображенням дитини, яка показує пальцем на свої частини тіла, пропонує «Покажи так само на собі». Повторює з кількома

фотографіями. Потім відсуває фотографії ближче до провідної руки дитини, кладе в ряд 2 предметні кольорові картинки: із зображенням хлопчика (дівчинки), який показує пальцем на себе та хлопчика, який показує пальцем на голову. Пропонує дитині «Знайди таку ж фотографію. Підклади під малюнок».

Виділення частин тіла на собі, на фотографіях, предметних, сюжетних картинках з використанням вказівного пальця.

Дорослий садить дитину перед дзеркалом, пропонує «Поглянь на себе», «Покажи, де у тебе голова», «Покажи, де у Іри носик» тощо. Потім показує фотографії, на яких дитина показує на свої частини тіла. Дорослий демонструє на собі жест та пропонує дитині «Знайти такий же на малюнку».

Формування практичних дій зі предметом-замінником -лялькою.

Дорослий кладе ляльку перед дитиною, демонструє рухи з частинами тіла ляльки промовляючи «Давай поглянемо на ляльку Іру. Погладимо її по голові. Привітаємось за руку. Похитаємо ногами».

Пропонує дитині «Візьми ляльку та погладь по голові», «Візьми її за руку». «Похитай ніжки», «Проведи пальчиком по обличчю ляльки. Торкнись носика, Покажи очки, вухка».

«Давай виміряємо пальчиками ручку ляльки» - дорослий показує дію.

«Давай посадимо ляльку на стільчик. Перекладемо на ліжечко».

Практичні вправи з малюнками та рисунками знаків та символів

Співвіднесення себе, дорослого із площинними зображеннями на фотографіях (портретах) власних та дітей з групи, предметних малюнках дітей, зліпленим зображенням людини (вибирати об'ємні форми частин тіла за плоским зразком, плоскі форми – за об'ємним зразком).

1.Вправа «Впізнай себе».

Дорослий викладає на столі перед дитиною 2 фотографії(портрет): на одній – зображення дитини, на іншій – зображення іншої дитини. Демонструє фотографію із зображенням дитини, піднімаю ближче до очей, одночасно промовляє: «Це дівчинка Іра. Іра охайна. Іра любить розглядати свої фотографії. Давай подивимось на неї».

Кладе фото на стіл біля іншого фото, звертається до дитини: «Де Іра?», при шукає поглядом по столі, розводить руками. Якщо дитина не впізнає свою фотографію, дорослий промовляє«Ось вона!» та підсуває ближче до дитини.

Дорослий продовжує озвучувати вербальні інструкції до дитини: «Дай фото Іри».«Візьми фото із дівчинкою Ірою». «Поклади своє фото на місце». «Встав фото в шаблон».

2.Вправа «Знайди вчителя».

Дорослий викладає на столі перед дитиною 3 фотографії (портрет): на одній – зображення дитини, на другій – зображення іншої дитини, на третій – зображення вчителя. Демонструє фотографію із зображенням дитини, піднімаю ближче до очей, одночасно промовляє: «Це дівчинка Іра. Іра охайна. Іра любить розглядати свої фотографії. Кладе фото на місце. По черзі демонструє наступних два фото та коментує їх зображення».

Дорослий продовжує озвучувати вербальні інструкції до дитини: «Дай фото вчителя». «Поклади фото вчителя біля фото з Ірою».

3. Вправа «Знайди таку саму».

Дорослий кладе на столі перед дитиною кілька фотографій. Дає дитині її фотографію. Дає вербальну інструкцію «Знайди таку саму».

4. Вправа «Підбери картинку».

Дорослий демонструє дитині кольорову картинку із зображенням обличчя дівчинки, промовляє «Ось дівчинка», підкладає її до фотографії дитини. Потім бере кольорову картинку із зображенням обличчя дорослого, промовляє «Ось дорослий», підкладає її до фотографії вчителя. Потім кладе в руку дитині її фотографію і просить «Підклади до картинки».

5.Впізнавання, розрізнення частин тіла (голова, рука) на дотик за назвою, за вербальною інструкцією (вибір з 3-ьох).

Вибір за зразком тактильно-кінестетичних відчуттів частин тіла (голова-волосся, рука).

Продовження формування реакцій на різні тактильно-кінестетичні (доторкання мочалкою, зубною щіточкою до частин тіла дитини) та слухові подразники (кашель, посопування, клацання зубами).

Впізнання, розрізнення сигналів аудіального типу (шморгання носиком, кашель).

Диференціювання звучання 2-ох -3-ьох сигналів (сопіння носом, хлопання руками, стукання ногами) реагуючи на зміну звучання певною дією (піднімання руки).

Визначення послідовності звучання сигналів.

Розрізнення гучного і тихого звучання одного і того ж сигналу.

Ігрові навчальні ситуації

I. Дістань – сховай: «Великий-маленький», «Цікава коробочка», «Мішечок з подарунками», «Цукерниця», «Сховай предмет».

Склади-розбери: «Склади картинку»

Кинь-злови: «Кинь м'яч», «Лови кульку».

Підніми, збери: «Підніми коврик», «Збери схожі предмети».

Знайди – сховай: «Що в лоточку», «Сховай в долоньки».

II. Переклади: «Переклади як я», «Зроби як я», «Чого не вистачає?», «Що змінилось?».

Відкрий-закрий: «Відкрий коробочку», «Закрий двері».

Кинь-злови: «Кинь мішечок», «Злови червону кульку».

Пошук-ховання, діставання: «дістань кульку», «Сховай червоне мило», «Сховай руки за спину», «Сховай руки під стіл», «Знайди такий же малюнок»,

Котиться-не котиться: «Покотимо по столику», «Котиться м'ячик».

Нанизування: «Буси для ляльки»,

Робота зі схемами та робота в предметно-просторовому середовищі

Орієнтація в схемі тіла на собі, на фотографіях дітей та дорослих, сім'ї, на предметних малюнках (хлопчик, дівчинка, чоловік, жінка), рисунках та сюжетних малюнках (діти граються, діти у класі).

Ознайомлення з просторовим розташуванням частин тіла. Сприймання простору між частинами тіла по вертикалі (голова вверху, ноги внизу).

Знаходження людей (дітей, дорослих) в предметно-просторовому середовищі (повертання голови, погляду, показ вказівним пальцем).

Релаксаційні завдання. Дитина закриває очі, педагог пропонує послухати побутові звуки (два). Далі дитина відкриває очі показує картинку, на якій зображений предмет, звук якого вона прослухала.

3. Робота з зошитом

Продовження створення тематичної сторінки в зошиті: практичне використання прийомів накладання, прикладання, підкладання, перекладання, практичного примірювання, порівняння, вклеювання, конкатного повторного обведення пальцем, складання розрізаної картини (з 2-ох частин), розкладання, з'єднання, роз'єднання, чергування за зразком при розкладанні, групування, вимірювання, конструювання схеми тіла (обличчя з його частин, тіла з частин)

Малювання схеми тіла людини в зошиті: малювання за трафаретом, замальовування, штригування, домалювати частини тіла, яких не вистачає.

Аплікація людини на контурній картинці (вклеїти частини тіла).

4. Робота з батьками

Дорослий пропонує виконати спільну роботу батьків з дитиною – виліпити з пластиліну дитину.

5. Підсумкова частина

Таблиця 3.2.4.

Структура заняття 3-ого етапу навчання ПЗССЗ

Назва структурного компоненту	Тривалість (хвилини)	Мета
1. Організаційний момент	3	
Корекційна зарядка	2	активізація позитивних емоцій; формувати емоційно-позитивне ставлення до звуконаслідування дорослого; активізація уваги в межах аналізаторних систем (зорова, слухова) - зосередження уваги на процесі дуття, формувати вміння дуги, артикуляції звуків (візуально та дотиково), дослідження вібрації голосової складки, використанні звуків у різних практичних ситуаціях; розвиток органів артикуляції; формування вміння досліджувати букви на дотик
Зосередження уваги на графічному зображенні назв знаків та символів	1	активізувати пізнавальний інтерес дитини до назв знаків та символів, які будуть вивчатися на занятті; опису їх місця знаходження та практичному застосуванні
2. Основна частина	6-13	
Впізнавання та називання назв знаків та символів	2-4	формування пошукових способів орієнтування у графічних зображеннях назв знаків та символів; формування зацікавленості до них в цілому, зорове впізнавання, їх розрізнення та називання; співвідношення графічного позначення назв знаків та символів з рисунками (пиктограмами) та схематичними зображеннями; зосередження уваги на звуках, словах
Називання та групування графічних зображень назв	2-4	називання та групування графічних зображень назв, виокремленні графічних зображень назв знаків та символів у предметно-просторовому середовищі
Робота зі схемами та робота в предметно-просторовому середовищі з мовленнєвим супроводом	2-4	самостійне моделювання процесу дій з використанням рисунків, схематичних зображень, процесу змодельованого у схемі; називання узагальнюючих слів; називання місцезнаходження графічного (буквенного) позначення знаків та символів у предметно-просторовому середовищі
Релаксаційні завдання	1	закріплення уявного способу (із закритими очима, зосередження на відчуттях)
3. Робота з зошитом	11-12	застосування засвоєних знань у практичній діяльності, повторення та закріплення матеріалу; формування способів орієнтування у практичних діях із знаками та символами
4. Експерсії по закладу	10-12	орієнтування в предметно-просторовому середовищі за графічними позначеннями назв знаків та символів, їх впізнавання та називання
5. Підсумкова частина	2	фіксація ступеню досягнення мети заняття, формування мети наступного заняття
6. Робота з батьками	3	демонстрація виконаних дитиною завдань, спільне виконання тих завдань, які не виконала дитина самостійно
Загальна тривалість	35- 45	

Таблиця 3.2.5.

Структура заняття 4-ого етапу початку ПЗССЗ

Назва структурного компонента	Тривалість (хвилини)	Мета
1. Активізація знань сформованих у дитини	3	активізувати пізнавальний інтерес дитини до практичних ситуацій з використанням знаків та символів; опису їх місця знаходження та практичного застосування
2. Робота з зошитом	8-10	доповнення засвоєного матеріалу; визначення способів орієнтування у практичних діях із знаками та символами; актуалізації знань, пригадування засвоєних знань орієнтуючись в зошиті
3. Впізнавання та називання знаків та символів в предметно-просторовому середовищі	4-6	називання та групування знаків та символів, в тому числі побутових сигналів, жестів виокремленні знаків та символів у предметно-просторовому середовищі; називання місцезнаходження графічного (буквеного) позначення знаків та символів у предметно-просторовому середовищі
4. Практично-пошукові ситуації з орієнтуванням на схематичні зображення знаків та символів	4-6	аналіз практично-пошукових способів орієнтування серед знаків та символів; називання узагальнюючих слів;
5. Відтворення схеми	4	моделювання процесу дій (гігієнічної процедури) з використанням рисунків, схематичних зображень, процесу змодельованого у схемі; самостійне практичне відтворення гігієнічної процедури за назвою, за схемою.
6. Екскурсії по закладу, громадських місцях (магазин, торговельний центр, туалет)	8-12	визначення рівня орієнтування в предметно-просторовому середовищі за графічними позначеннями знаків та символів, їх впізнавання та називання
7. Підсумкова частина	2	фіксація ступеню досягнення мети заняття, формування мети наступного заняття
8. Робота з батьками	2	демонстрація виконаних дитиною завдань, спільне виконання тих завдань, які не виконала дитина самостійно
Загальна тривалість	35-45	

Орієнтовний опис схем до теми «Я мию руки», які рекомендовано використовувати під час здійснення III та IV етапу навчання ПЗССЗ

Процес «Я мию руки» для I етапу навчання (4-5 елементів):

1. Відкрити кран.
2. Змочити руки.

3. Закрити кран.
4. Витерти в рушник.

Процес «Я мию руки» з більшою кількістю елементів для II етапу (8-9 елементів):

1. Відкрити кран.
2. Змочити руки.
3. Взяти мило.
4. Намочити руки з милом.
5. Покласти мило.
6. Потерти руки.
7. Змити руки.
8. Витерти в рушник.

Процес намилювання рук:

1. Взяти мило.
2. Намочити руки з милом.
3. Покласти мило.
4. Потерти руки.
5. Змити руки.

Процес витирання рук рушником:

1. Зняти рушник.
2. Витерти руки.
3. Повісити рушник.

Ситуації перед миттям рук:

«Миємо руки після того, як:

1. Погуляли на вулиці.
2. Малювали фарбами.
3. Виконували працю: підмітали підлогу, витирали дошку, доглядали за квітами.
4. Гralися з тваринами.

В яких випадках брудні руки?

В яких випадках чисті руки?

Чисті руки тоді, коли:

1. Ми їх виміємо.
2. Працюємо в рукавицях.

Таблиця 3.2.6.

Анкета для аналізу виконання завдань на занятті

№	Зміст роботи	I етап			II етап			III етап			IV етап		
		дитина /вік	дитина /вік	дитина /вік	дитина /вік	дитина /вік	дитина /вік	дитина /вік	дитина /вік	дитина /вік	дитина /вік		
I.1.	Динаміка включення аналізаторної системи дитини:												
1.1.	ведуча:												
	зорова												

