

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЇ ТА МАСОВИХ КОМУНІКАЦІЙ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

До захисту допустити:
Зав. кафедри
«_____» _____20__р.

Кваліфікаційна робота
за освітнім ступенем «Магістр» на тему:
«Педагогічні умови сенсорного розвитку дітей дошкільного віку із вадами зору»

Студентки факультету філології та масових комунікацій спеціальності «Дошкільна освіта» освітнього ступеня «Магістр» Турлової Альони Сергіївни
Науковий керівник:
Брежнєва Олена Геннадіївна
доктор педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Рецензент:
Рейпольська О.Д.
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторії дошкільної освіти і виховання Інститут проблем виховання НАПН України

Кваліфікаційна робота захищена з оцінкою _____
Секретар ЕК _____
« _____ » 2020р.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ВАДАМИ ЗОРУ	7
1.1. Проблема сенсорного розвитку дошкільників у вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях.....	7
1.2. Аналіз психофізіологічних особливостей розвитку дітей з вадами зору.....	15
1.3. Обґрунтування педагогічних умов сенсорного розвитку дітей з вадами зору.....	36
Висновки до розділу 1	55
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ОРГАНІЗАЦІЇ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ВАДАМИ ЗОРУ	58
2.1. Вивчення індивідуального рівня сенсорного розвитку дітей з вадами зору в практиці роботи спеціального закладу дошкільної освіти.....	58
2.2. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов сенсорного розвитку дітей з вадами зору.....	68
2.3. Динаміка сенсорного розвитку дошкільників з вадами зору: контрольний етап експерименту.....	75
Висновки до розділу 2	81
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	83
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	87
ДОДАТКИ	96

ВСТУП

У сучасному світі все більше дітей мають вади як фізичного здоров'я, так і психічного. Цей фактор обумовлює впровадження інклюзивної освіти, яка в свою чергу дає змогу дітям із вадами здоров'я стати в майбутньому повноцінними членами суспільства, адаптованими до сучасного життя. З такими дітьми працює команда вузьких спеціалістів, які разом з родиною та педагогами сприяють всебічному розвитку маленької людини.

Останнім часом кількість слабкозорих дошкільників збільшується. Порушення у роботі зорового апарата потребує корекції задля успішного навчання та впливає на предметне середовище дітей із вадами зору. Розвиток слабкозорої дитини суттєво відрізняється від розвитку дитини без фізичних вад. Важливим елементом навчання та виховання дітей дошкільного віку є сенсорний розвиток, який в свою чергу сприяє розвитку компенсаторних функцій, а саме: слуху, дотику, нюху, тощо. На думку В. Денискої, М. Земцової, Л. Плаксиної, Л. Фомічової, найсильніший компенсаторний ефект у галузі пізнавальної діяльності та процесах просторової орієнтації досягається разом із сумісним функціонуванням залишкового аномального зору та збережених аналізаторів.

Оскільки досліджень у галузі вивчення педагогічних умов, за яких здійснюється сенсорний розвиток дітей із вадами зору недостатньо, це зумовлює потребу у детальному вивченні педагогічних умов, в яких здійснюється навчання та виховання дітей дошкільного віку із вадами зору в умовах закладу спеціальної освіти. Вчені-дослідники визначають педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей, що забезпечують успішне вирішення поставлених завдань або як функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах.

Проблему сенсорного розвитку дітей досліджували О. Катаєва, І. Сасіна, Т. Гребенюк, О. Запорожець, О. Усова, В. Бондар, Л. Гречко, В. Засенко, А. Колупаєва, Ю. Найда, Т. Сак, В. Синьова. Вважаємо тему дослідження

актуальною, оскільки не зважаючи на те, що проблема сенсорного розвитку дітей вивчалася багатьма науковцями, аспект сенсорного розвитку дітей із вадами зору потребує більш глибокого вивчення та доопрацювання.

Отже, маємо зазначити, що проблема сенсорного розвитку дітей з вадами зору є актуальною у світлі трансформаційних процесів, які відбуваються у дошкільній освіті України в останні роки. У зв'язку з цим для вихователів та спеціальних педагогів закладів дошкільної освіти постає завдання зрозуміти механізми становлення сенсомоторної діяльності дітей й опанувати технологію сенсорного розвитку дітей з вадами зору.

Актуальність проблеми, її недостатня теоретична й практична розробленість та виявлені протиріччя й зумовили вибір теми кваліфікаційної роботи: «**Педагогічні умови сенсорного розвитку дітей дошкільного віку із вадами зору**».

Об'єкт дослідження – процес сенсорного виховання дітей із вадами зору в умовах спеціального закладу дошкільної освіти компенсуючого типу.

Предмет дослідження – педагогічні умови сенсорного розвитку дітей дошкільного віку із вадами зору.

Мета дослідження: наукове обґрунтування й експериментальна перевірка педагогічних умов формування сенсорних еталонів у дітей дошкільного віку із вадами зору

Завдання дослідження:

1. На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень дослідити проблему сенсорного розвитку дітей дошкільного віку. З'ясувати особливості розвитку уявлень про сенсорні еталони у дітей з вадами зору.

2. Визначити критерії оцінки та показники, охарактеризувати рівні сформованості знань про сенсорні еталони у дітей з вадами зору.

3. Розробити структурно-функціональну модель реалізації педагогічних умов сенсорного розвитку дітей із вадами зору в умовах закладу спеціальної освіти.

Гіпотеза дослідження: ефективний сенсорний розвиток дітей з вадами зору в умовах спеціального закладу дошкільної освіти можливий за наступних педагогічних умов:

- 1) створення активного предметно-розвивального середовища;
- 2) готовності вихователя до реалізації завдань сенсорного розвитку дітей з вадами зору;
- 3) індивідуального підходу в організації предметно-ігрової діяльності дитини;
- 4) взаємодія із родиною.

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз психологічної, педагогічної літератури з проблеми дослідження; *порівняльний аналіз* – визначення педагогічних умов формування сенсорних еталонів у дітей дошкільного віку із вадами зору; *моделювання і проектування* – розроблення структурно-функціональної моделі та експериментальної методики формування сенсорних еталонів у дітей дошкільного віку із вадами зору; *емпіричні* – спостереження, інтерв'ювання дітей, бесіда, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і контрольний етапи) – перевірка ефективності моделі й експериментальної методики сенсорного розвитку у дітей дошкільного віку, які мають вади зору; *математичні* – кількісний і якісний аналіз й інтерпретація отриманих результатів, методи математичної статистики.

Практична значущість дослідження полягає в можливості застосування його результатів в практичній роботі вихователів спеціального закладу дошкільної освіти для дітей із вадами зору. Практичні розробки можуть бути використані для уточнення вимог освітнього стандарту дошкільної освіти в роботі з дітьми дошкільного віку у процесі сенсорного розвитку.

Наукове дослідження проводилося протягом 2019 – 2020 років та охоплювало чотири етапи наукового-педагогічного пошуку.

На *аналітико-пошуковому етапі* (вересень-жовтень 2019 р.) вивчено історичну, філософську, психологічну та педагогічну літературу з наукової проблеми; сформульовано мету, завдання та робочу гіпотезу дослідження,

проведено аналіз навчально-виховної документації закладів дошкільної освіти, спеціальних навчальних програм для дітей із вадами зору, анкетування вихователів, бесіди з педагогами та вузькими спеціалістами Початкової школи - ЗДО) з метою конкретизації предмета і завдань кваліфікаційної роботи.

На *аналітико-констатуючому етапі* (листопад – грудень 2019 р.) теоретично обґрунтовано педагогічні умови сенсорного розвитку у дітей дошкільного віку із вадами зору відповідно до зорового навантаження, визначено дослідно-експериментальні методики, розроблено програму експерименту, встановлено кількісний і якісний склад учасників експерименту.

На *формувальному етапі* (січень - липень 2020 р.) здійснено експериментальну перевірку визначених педагогічних умов сенсорного розвитку дітей дошкільного віку, перевірено ефективність запропонованих методичних рекомендацій; оформлено узагальнюючі висновки, систематизовано результати дослідження.

На *завершальному-узагальнюючому етапі* (вересень – листопад 2020 р.) проводилася узагальнююча обробка даних, зіставлення результатів з метою та гіпотезою, їх аналіз, узагальнення та оформлення результатів дослідження.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що розглянуто сенсорний розвиток дітей дошкільного віку із вадами зору як самостійну дослідницьку проблему; експериментально обґрунтовано педагогічні умови та визначено сутність дефініції «сенсорний розвиток»; розроблено структурно-функціональну модель навчального процесу, яка ефективно впливає на формування знань про сенсорні еталони дошкільників із вадами зору.

Експериментальною базою дослідження є Комунальний заклад «Початкова школа – ЗДО зі спеціальними класами (групами) для дітей із вадами зору» №71 Департаменту освіти Міської ради м. Маріуполя. Загалом у дослідженні брали участь 30 дітей та 6 вихователів.

Апробація матеріалів дослідження та публікації. Основні теоретичні положення й експериментальні дані викладено на наукових конференціях: Декада студентської науки у МДУ «Актуальні напрями модернізації сучасної

дошкільної освіти» (Маріуполь, 2018), «Сухомлиновські читання» (Маріуполь, 2018), Всеукраїнська Інтернет-конференція викладачів, студентів, аспірантів та молодих вчених «Еволюційні процеси в галузі дошкільної освіти: інноватика, досягнення, перспективний досвід» (Маріуполь, 2020). Зміст теоретичного обґрунтування проблеми дослідження викладено у науковій статті [21, 209].

Структура та обсяг роботи: робота складається з вступу, двох розділів, висновків, бібліографічного списку та додатків. Робота включає таблиці – 10, малюнки – 7. Загальний обсяг роботи 108 сторінок комп'ютерного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ВАДАМИ ЗОРУ

1.1 Проблема сенсорного розвитку дошкільників у вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях.

Головна задача сучасної педагогіки – створення сприятливих умов для всебічного розвитку дитини, її виховання в умовах сучасного світу та успішної соціалізації в майбутньому. Сенсорний розвиток дітей дошкільного віку є пріоритетним, оскільки пізнання навколишнього світу формує особистість та сприяє нормальному розвитку дитини. Процес сенсорного пізнання в майбутньому визначає якість засвоєних дитиною навичок та знань.

Сенсорний розвиток дитини - це розвиток її сприйняття й формування уявлень про зовнішні властивості предметів: їхню форму, колір, величину, розташування у просторі, а також запах, смак тощо. Значення сенсорного виховання в ранньому й дошкільному віці важко переоцінити. Саме цей вік найбільш сприятливий для вдосконалення діяльності органів чуття, накопичення уявлень про навколишній світ.

Спеціалісти в галузі дошкільної педагогіки (Я. Коменський, Ф. Фребель, М. Монтессорі), а також вітчизняні представники дошкільної педагогіки та психології (С. Русова, Є. Тихеева, О. Запорожець, О. Усова, Н. Сакуліна та ін.) справедливо вважали, що сенсорне виховання, спрямоване на забезпечення повноцінного сенсорного розвитку та є однією з базових компетентностей дитини раннього й дошкільного віку.

Сенсорне виховання – це базис дидактики. Адже золоте правило дидактики: «Усе, що тільки можна, надавати для сприйняття відчуттями, а саме: видиме — для сприйняття зором; те, що можна чути,— слухом; запахи — нюхом; що має смак,— смаком; що підлягає сприйняттю дотиком – дотиком» [2, с.4].

Я. Коменський (1592–1670), автор книги «Велика дидактика», розглядав розумове виховання як важливий засіб формування особистості дитини. Необхідною умовою розумового розвитку, на його погляд, є розвиток чуттєвих основ мислення: пізнання починається з відчуття, відчуття передає пам'яті образи дійсності, а пам'ять, в свою чергу, зберігає їх протягом усього життя. Починати навчання Я. Коменський радив з реального спостереження за речами, а не зі словесного пояснення про них. У процесі розумового виховання важливу роль відіграють відчуття й уявлення, думки і слова, мова та дії. Коменський вважав, що набутий у ранньому дитинстві досвід супроводжує людину протягом усього її життя.

«Тільки те в людині є міцним та стійким, що вона пізнає в ранньому віці. Це зрозуміло з тих самих прикладів. Навіть розбита ємність зберігає запах, якого вона набула під час першого вживання. Дерево, яке простягло своє гілля в ніжному віці вгору, вниз та у різні боки, так і зберігає його впродовж сотні літ, доки його не зрубають. Хутро так міцно утримує колір, якого воно набуло спочатку, що перефарбувати його не можна. Дерев'яний обід колеса, затвердівши, скоріш розлетиться на тисячу шматків, ніж стане знов прямим. Так само і в людині перші враження настільки стійкі, що було б дивно, якби вони змінилися. Тому вкрай розумно, щоб вони тлумачилися в юному віці відповідно до вимог істинної мудрості» [47, с.22].

Засновник дитячого садка Ф. Фребель (1782 – 1852) стверджував, що головна мета дошкільного виховання полягає у знайомленні дитини з оточуючим світом, діяльністю людей, розвивальними іграми, підготовкою до школи. Цій меті він підпорядковував дидактичний матеріал, призначений для формування уявлень про форму, величину, просторові відношення, числа, — так звані дари, а також систему занять та ігор, спрямовану на розвиток сенсорних еталонів. На думку вченого дитина наділена інстинктом пізнання, жагою до відкриттів. Тобто, саме спостереження за оточуючим є основою сенсорного пізнання та сприятиме пізнавальному розвитку дитини.

На думку М. Монтесорі (1870 – 1952) – сенсорний розвиток є основою формування особистості, тобто без розвинених органів чуття не може бути інтелектуальної вихованої людини. Чуттєве сприйняття є основою розумового і морального життя. Метод М. Монтесорі не тільки вказує дитині на якості предметів і явищ навколишнього світу, а дає можливість самостійно набувати знання і відкривати свій внутрішній світ, бо самостійне пізнання важливіше, ніж повідомлення з боку дорослих. Система сенсорного виховання М. Монтесорі включає поняття «сенсорна культура дитини». Розроблений М. Монтесорі, матеріал, побудований так, щоб розвивати окремі сфери відчуттів, вчити слухати тишу і звуки, розрізняти кольори, форму, вагу та інші ознаки предметів. Тобто розвиток тактильних відчуттів, сприймання ознак предметів є запорукою успішного сенсорного розвитку. Цінність системи виховання Монтесорі полягає у тому, що дидактичний матеріал у ній – це засіб пізнання, а не самоціль. Дидактична система М. Монтесорі сьогодні займає певне місце у методиці сенсорного виховання дітей у закладі дошкільної освіти. Задля процесу сенсорного розвитку важливо організувати педагогічне «підготовче середовище» наголошувала М. Монтесорі, яке є передумовою реалізації дитиною можливостей власного розвитку через самостійну діяльність. Одним із головних чинників цього середовища є дидактичний матеріал зорієнтований на розвиток окремих сфер чуттів [62, с.110].

Філософська основа методу Монтесорі полягає в організації виховної діяльності згідно з природними проявами дитини, передбачає індивідуалізацію педагогічного процесу, спрямованого на розвиток особистості. Педагогічна система М. Монтесорі, яка ґрунтується на тому, що кожна дитина з її можливостями, потребами, системою взаємозв'язків проходить свій індивідуальний шлях розвитку — повною мірою відповідає специфіці Базового компоненту дошкільної освіти та Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» [2, с.11].

Система сенсорного виховання М. Монтесорі була високо оцінена засновницею дитячих садків в Україні С. Русовою, яка теж розглядала розвиток

органів чуття як перший крок до самостійної свідомості дитини та використовувала у своїй педагогічній та науковій діяльності. С. Русова вважала, що розвиток органів чуття є першим кроком до самостійності свідомості дитини та висловлювала думку про те, що формувати знання дітей слід на основі розвитку чуттів, адже саме добре розвинені органи чуття сприяють формуванню допитливості, спостережливості, активності. Педагог зауважувала, що «тільки здорові, добре розвинені чуття дають провідні відчуття, з яких складаються і правдиві сприймання, а з них правдиві уяви» [21, с. 278].

Серед вчених дослідженням сенсорного виховання займалися О. Катаєва, Л. Венгер, Н. Венгер, О. Запорожець, Н. Сакуліна, Є. Тихєєва, О. Усова та інші.

О. Катаєва в 1977 році захистила дисертацію на ступінь доктора психологічних наук на тему «Сенсорний розвиток і сенсорне виховання аномальних дітей дошкільного віку (глухих, з вадами слуху і розумово відсталих)». Науковець поділила процес сенсорного виховання у дошкільному віці на підготовчий етап (перші три роки життя) та систематичне засвоєння дитиною сенсорної культури.

В свою чергу, опоненти О. Катаєвої - О. Запорожець і О. Усова роблять наголос на тому, що не варто штучно залучати сенсорний досвід, а також вказували на обстеження предметів, як засіб формування сенсорних здібностей дітей, перенесення засвоєних способів дій в нові умови, на нові предмети. На думку вчених, варто побудувати діяльність дитини таким чином, щоб сенсорний досвід впливав на неї. Разом з тим дослідження у цій галузі підтверджують, що за правильної орієнтації змістовної діяльності розвивається чуттєвий досвід дітей. Тому так важливо вчасно і правильно організувати розвиток чуттів дитини і сприймання. Це дає можливість дітям самостійно орієнтуватися в різноманітних властивостях нових предметів [43, с.83].

К. Ушинський виокремлював принцип наочності в розумовому вихованні, наголошував на необхідності того, щоб предмет безпосередньо

відображався у душі дитини, її відчуття у цьому процесі перетворювалися на поняття, а з понять складалася втілена в слові думка.

З кінця ХХ ст. в педагогіці України спостерігається підвищений інтерес до проблем сенсорного виховання: проводяться науково-практичні конференції з питань всебічно розвиненої особистості дитини, узагальнюються психолого-педагогічні дослідження розвитку сенсорних здібностей та особистісних якостей на етапі дошкільного віку, вийшли у світ Закон «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти, Коментар до Базового компонента й, нарешті, Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», які розглядають проблеми розвитку й виховання дітей дошкільного віку, зокрема й їхнього сенсорного розвитку. Саме це й дозволяє створити певну систему сенсорного виховання.

Водночас накопичений досвід досліджень і методичних рекомендацій значною мірою втрачений. Постає потреба в узагальненні досягнень науковців і практиків у галузі сенсорного виховання дітей із вадами зору, систематизації рекомендацій з удосконалення виховної роботи з дітьми дошкільного віку з метою визначення ефективних форм, методів та їх застосування на практиці. У Базовому компоненті дошкільної освіти й Коментарі до Базового компонента підкреслено негативний вплив заміни реального кольорового, різноманітного світу на штучні моделі, поняття віртуального ілюзорного світу. Саме тому так багато уваги приділяється сенсорному, чуттєвому розвитку дошкільника.

У методичних посібниках розглядається виховання сенсорної культури дітей у галузі сприйняття форми, величин та кольорів. Пізнання цих властивостей предметів складає основний зміст сенсорного виховання дітей дошкільного віку, бо саме форма, величина і колір мають визначальне значення для формування зорових уявлень про предмети і явища дійсності. А зорове сприйняття є найбільш інформативним. Тому дійсно багато уваги приділяється сенсорному розвитку у дошкільників із вадами зору. Вірне сприйняття форм, величин та кольорів необхідне для успішного засвоєння багатьох учбових предметів в школі, від цього залежить і формування здібностей до творчої

діяльності. Що стосується сенсорного виховання в області слухового сприйняття, то воно в цей час не виділене в особливу область, оскільки є складовою частиною роботи з розвитку мови, навчанню грамоті і музичному вихованню дошкільників.

Н. Поддьяков розробив оригінальну теорію пізнавального розвитку дитини, яка мала фундаментальне загально психологічне значення. Вчений вперше дослідив психіку дитини як первинну цілісність, яка є результатом взаємодії та взаємоутворення двох протилежних тенденцій розвитку; у першій представленій момент руху, зміни, розвитку, росту невизначеності психічних утворень (складова, яка розвивається), у другій - обставина стабільності, стійкості, закінчення (консервативна складова). Центральною ланкою компонента, що розвивається є глобальні дифузні психічні утворення. Протиріччя поміж стійкістю психічних утворень та їх мінливістю – це центральне внутрішнє протиріччя дитячої психіки, що розвивається. Це протиріччя виступає як джерело психічного розвитку дитини. Таке положення Н. Поддьякова робить внесок не тільки в уявлення про розвиток психіки дитини, але й складних динамічних систем взагалі, вершиною яких є психіка людини. На кожному віковому етапі формується певна ланка сенсорної культури.

Н. Поддьяков виділив три періоди засвоєння еталонних значень якостей:

I період (вік дитини до трьох років) - період сенсомоторних передеталонів, коли дитина відображає лише окремі особливості предметів, які мають істотне значення для безпосереднього рухового пристосування - деякі особливості форми, величину предметів, відстань і тому подібне);

II період (до п'яти років) - дитина користується предметними еталонами, тобто зразки властивостей предметів співвідносяться з певними предметами, наприклад, овал визначається через форму огірка;

III період (старше п'яти років) - на основі накопичення досвіду і його узагальнення під керівництвом дорослого відбувається засвоєння дітьми загальноприйнятих еталонів, коли самі властивості предметів набувають

еталонне значення у відриві від конкретного предмета (трава зелена, яблука як куля, дах будиночка трикутний) [69, с.74].

Сенсорне виховання у цей період є пріоритетним взагалі. Нові враження формують діяльність органів чуття, а в подальшому стають основою нормального фізичного та психічного розвитку дитини. Відомо, що в умовах обмеженості нових вражень діти відчують так званий «сенсорний голод», який може привести до значних затримок загального розвитку. Під час такого голоду у дитини дошкільного віку починають накладатися одне на одне уявлення про колір, форму, величину та інші властивості предметів. Важливо, щоб ці уявлення були різноманітними, тобто дитину потрібно знайомити зі всіма основними різновидами властивостей - шістьма кольорами спектра (блакитний колір потрібно виключити, оскільки діти погано відрізняють його від синього), білим і чорним кольором, з такими формами, як коло, квадрат, овал, прямокутник [24, с.113].

Під сенсорним вихованням в даний час розуміють розвиток у дітей сенсорних процесів (відчуттів, сприймань, уявлень). Сенсорне виховання здійснюється не тільки в повсякденному житті, але й на заняттях, під час корекційної роботи з дітьми з вадами зору. Мета педагогів розкрити не помічені дитиною елементи та процеси навколишньої дійсності, але зробити це треба так, щоб уникнути перетворення повсякденного життя в дидактичний процес. Психологи відзначають, що сенсорний процес лише поступово стає сприйняттям, на відміну від аналізаторів, які наявні у дитини вже при народженні. Сенсорні реакції перетворюються на перцептивні дії, що будують загальну картину розвитку сенсорних реакцій дитини молодшого дошкільного віку. Діти із вадами зору потребують сенсорного виховання постійно, бо розвиток компенсаторних функцій сприяє гармонійному сприйняттю картини світу дитиною із вадами зору.

Сучасна педагогічна наука визначає зміст сенсорного виховання, зокрема на принципі психології, який ґрунтується на основі принципу збагачення та поглиблення шляхом формування в дітей широкого орієнтування в

навколишньому світі з раннього віку. Наразі, одночасно зі спеціальним ознайомленням із кольором, формою, розміром предметів слід удосконалювати звуковий аналіз мови, формувати музичний слух, розвивати м'язово-суглобову чутливість, знайомити з орієнтацією у просторі, тощо. Ці вміння відіграють важливу роль у здійсненні музичної, образотворчої, трудової діяльності, у мовленнєвому спілкуванні. Навчання сенсорних дій поєднується з різними видами діяльності, що забезпечує життєву придатність сенсорних знань та вмінь. Водночас сенсорне виховання передбачає спеціальну роботу щодо ознайомлення дітей із сенсорними еталонами, а також спеціальними способами зіставлення якостей предметів із засвоєними зразками, тобто способами обстеження предметів.

У багатьох дослідженнях розкриваються особливості сприйняття оточуючого світу дітьми із порушеннями зору, серед яких особливе значення мають збіднення уявлень та зорових образів предметів та явищ. Ці особливості впливають на зниження рівня чуттєвого досвіду, який визначає зміст образів мислення, мовлення та пам'яті, у зв'язку з чим виявляються труднощі в оволодінні засобами мовлення у спілкуванні та їх неадекватне використання. В той самий час через низьку оцінку себе як суб'єкта комунікативної діяльності у дітей із порушеннями зору виникають труднощі емоційного характеру, що призводить до обмеження у спілкуванні, зниженню бажання йти на контакт, або до зникнення активності та ініціативності у спілкуванні (Г. Ампилова, Н. Белоусова, Г. Григор'єва, В. Гудонис, В. Денискіна, М. Заорська, М. Костючек, І. Хорнилова, Є. Лапп, О. Литвак, І. Моргуліс, Г. Никуліна, І. Новичкова, Л. Плаксина, Л. Солнцева, С. Тарських, В. Феоктистова, С. Хрусталева, Н. Яковлева та ін.).

Сучасні дослідники приділяють значну увагу проблемі сенсорного виховання. Для дітей раннього віку вони пропонують спеціально організовані заняття із сенсорного виховання. Спочатку ця робота передбачає накопичення сенсорних уявлень, створення навколишнього середовища дитини (мовні й немовні звуки, різноманітні й достатні за кількістю зорові враження), а також

спеціальні заняття із сенсорного виховання (на першому році життя). Надалі проводяться заняття, у яких використовують дидактичні ігри та вправи зі спеціально виготовленими наочними матеріалами (вкладки й решітки, кольорові палички, кольорові пірамідки, природній матеріал дидактичні столики, тощо). Подальший сенсорний розвиток здійснюється під час малювання, елементарного конструювання, у повсякденному житті.

На нашу думку, проблема педагогічних умов сенсорного розвитку дітей із особливими освітніми проблемами, а саме дітей із вадами зору – досліджена не у повному обсязі, хоча досліджень цієї галузі спеціальної психології та педагогіки багато. Зазначена проблема представляє інтерес для досліджень психологів та педагогів і в умовах сучасності, адже останнім часом все більше дітей мають вади у роботі зорового аналізатора.

1.2 Аналіз психофізіологічних особливостей розвитку дітей із вадами зору.

Сенсорний розвиток має за мету опанування дітьми визначеними перцептивними діями (ідентифікації, співвіднесення, перцептивного моделювання), а також засвоєння системи сенсорних еталонів, тобто загальноприйнятих зразків зовнішніх властивостей сприймальних об'єктів і є вкрай важливим для дітей із порушеннями зору. Саме через порушення зорових функцій у дітей знижуються усі показники зорового сприйняття (точність, цілісність, швидкість), в той самий час сам процес сприйняття з урахуванням вікових властивостей ще не є якісним та недостатньо розвинений. Тифлологи розглядають сенсорний розвиток як важливий фактор компенсації в освітньому процесі дітей із вадами зору в єдності трьох напрямків: як засіб розвитку дитини, як об'єкт корекційного впливу і як засіб компенсації порушеного зорового сприйняття.

На сьогодні в Україні порушення зору у дітей переважають серед інших вад розвитку. До цієї групи належать сліпі (близько 10%) та діти з вадами зору.

Основну інформацію про навколишній світ (близько 90 %) дитина отримує через зір, який є провідним сенсорним каналом взаємодії з дійсністю, порушення зору зумовлює труднощі у пізнавальному, емоційному, соціальному та особистісному розвитку дитини. Основним критерієм зорових порушень є гострота зору, оскільки вона має найбільше значення для життєдіяльності людини. При зорових порушеннях гостроту зору поділяють на такі види:

- 1) відносну (гострота зору без окулярів);
- 2) абсолютну (гострота зору в окулярах/лінзах) [17, с.26].

До порушень зору також відносять: сліпоту, слабкозорість, косоокість. На нашу думку, корекційний вплив є вкрай важливим формуючим засобом розвитку слабкозорих дітей. Корекційна робота залежить від зорового діагнозу. Відтак, виділяють наступні порушення у роботі зорового аналізатора:

Сліпі (незрячі) діти - це діти з абсолютною гостротою зору, зорова функція яких наявна із оптичною корекцією від 0 до 0,04 %. У таких дітей або зовсім відсутні зорові відчуття, через те, що обидва ока втрачають спроможність до відчуття світла та диференціацію кольорів, або спостерігається світловідчуття чи незначний залишковий зір [17, с.28].

В залежності від гостроти зору сліпота буває:

- 1) тотальною - при такій сліпоті гострота зору дорівнює 0 або залишається незначне світловідчуття; до цієї категорії відносять також дітей з різким звуженням поля зору. При такій сліпоті корекційний вплив спрямований на розвиток тактильних відчуттів – тактильні відчуття є засобом сприйняття картини світу, вони несуть інформацію про навколишнє.

- 2) частковою (парціальною) - при такій сліпоті наявний залишковий збережений формений зір (здатність розрізняти форми, виділяти фігури предметів та яскраві кольори на загальному тлі, дає можливість орієнтуватись під час ходьби). Залишковий зір може мати різні характеристики залежно від клінічних форм захворювання очей і є глибоким порушенням системи зорового сприймання [17, с.36].

Велике значення для психічного розвитку дитини має час виникнення глибокого порушення зору. За часом виникнення глибокі порушення зору поділяють на наступні види:

- сліпонароджені - діти з уродженою тотальною сліпотою, які втратили зір до становлення мовлення (приблизно до трьох років) і не мають зорових уявлень, тобто весь процес психічного розвитку проходить в умовах повного «випадіння» зорової системи;

- осліплі - діти, які втратили зір у дошкільному віці й пізніше, тобто мають зорові уявлення про навколишній світ [17, с.38].

Слабкозорі діти – ті, хто має значне зниження зору (в межах від 0,05 до 0,2% при використанні коригуючих окулярів). Основною причиною зниження гостроти зору є вроджені захворювання або аномалії очей (близько 70% випадків). Такі порушення зору в основному відбуваються за рахунок тяжких захворювань зорового аналізатора. Діти з таким станом зору мають труднощі в навчанні та процесі пізнання довкілля. Однак зір у них залишається провідним аналізатором сприймання предметів і явищ і може використовуватись як провідний аналізатор у різних видах діяльності. Тому його треба оберегати, необхідним є регуляторна діагностика, періодичні консультації в офтальмолога та тифлопедагога. Корекційна робота з такими дітьми зумовлена наявністю хоча і незначного, але зорового аналізатора [17, с.43].

Діти зі зниженим зором – особи з абсолютною гостротою зору з використанням звичайних засобів корекції. Зниження зору відбувається за рахунок функціональних порушень зорового аналізатора. Своєчасна спеціальна цілеспрямована лікувально-профілактична робота та корекційно-розвивальна організація навчально-виховного процесу (зазвичай у спеціальному закладі дошкільної освіти для дітей з порушеннями зору) можуть сприяти нормалізації гостроти зору у дітей цієї групи, що дає можливість подальшого навчання в загальноосвітніх навчальних закладах [17, с. 42].

Причини порушення зорової функції можуть бути вродженими і набутими:

1) *вроджені порушення зору* зумовлені генетичними спадковими факторами (вроджені форми катаракти, помутніння кришталика ока, атрофія зорового нерва, альбінізм, мікрофтальм); хворобливим впливом на організм у період ембріонального розвитку (перенесені матір'ю вірусні захворювання: токсоплазмоз, краснуха тощо; пологові травми, що провокують внутрішньочерепні та внутрішньо очні крововиливи, переломи та зміщення кісток черепа, гормональні порушення у матерії плоду; резус-несумісність крові матерії плоду).

2) *набуті порушення зору* – зумовлені зовнішніми та внутрішніми впливами у процесі життєдіяльності: механічними травмами ока, черепно-мозковими травмами, фізичними перенавантаженнями, перенесеними хворобами (цукровий діабет, менінгіт), інтоксикацією різного походження [17, с. 68].

Фактори, що спричиняють аномалії очей надзвичайно різноманітні. Серед ендогенних (внутрішніх) - спадковість, гормональні порушення у матері та плоду, резус-несумісність, вік батьків, порушення обміну речовин тощо. До ендогенних (зовнішніх) факторів можна віднести різноманітні інтоксикації, інфекційні та вірусні захворювання та ін. Серед поширених розладів органів зору - мікрофтальм, анофтальм, катаракта, глаукома, атрофія зорового нерва, дегенерація сітківки, астигматизм, короткозорість, далекозорість, амбліопія та інші [17, с.72].

Порушення у роботі зорового аналізатора призводить до складних порушень зорової функції - знижується гострота, звужується поле зору, порушується просторовий зір. Внаслідок неповного чи спотвореного сприйняття довкілля уявлення дітей із вадами зору певною мірою збіднені, фрагментарні, одержана інформація погано запам'ятовується. Діти відчувають труднощі під час навчання: швидко втомлюються, що зумовлює зниження розумової та фізичної працездатності.

Сучасна система сенсорного виховання створена на основі наукових даних про психологічний і фізіологічний розвиток дитини.

Форма та зміст чуттєвого відображення формують сенсорну організацію, яка залежить від способу життя і діяльності людини. Сукупність аналізаторів відображає навколишнє середовище загалом, саме як середовище існування, включаючи процес взаємодії організму з необхідними для життя умовами зовнішнього середовища. Тобто, аналізатори виконують роль пізнання навколишнього світу.

Від самого народження природа наділяє людину очима, вухами і тактильними рецепторами. Це все дозволяє дитині з самого раннього віку встановити тісний контакт із зовнішнім світом. Ці органи, є периферичною частиною аналізаторів, центр яких знаходиться в головному мозку. Вади розвитку, зумовлені порушеннями в роботі органів людини призводять до інакшого пізнання дійсності, пізнання, яке суцільно відрізняється від такого, яким володіє абсолютно здорова людина. Вади розвитку фізичного зумовлюють необхідність психологічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, особистісного підходу педагогів до такої дитини та співпрацю педагогів із родиною.

Дитина вчиться дивитися й бачити. Те, що вона вміє побачити своїми очима, - результат певного життєвого досвіду та роботи зорового аналізатора. Так само й слухові сприйняття дитини є наслідком раніше сформованих умовних зв'язків: вона привчається розрізняти й синтезувати звуки мови, музики, природних звуків оточуючого середовища. Вухом дитини - це не стрічка магнітофона, що записує всі звуки поспіль. Можна сказати, що дитина взагалі чує не вухом, а скроневою ділянкою кори мозку. І те, що вона чує, залежить від якості умовних зв'язків, сформованих до цього моменту в скроневої ділянці кори [3, с.95].

В дошкільному віці сприйняття перетворюється в особливу пізнавальну діяльність, що має свої цілі, завдання, засоби і способи здійснення. Досконалість сприйняття, повнота і точність образів залежать від того, наскільки повною системою засобів, необхідних для обстеження, володіє дошкільник. Тому головними лініями розвитку сприйняття дошкільника

виступають освоєння нових за змістом, структурою і характером дослідницьких дій та опанування сенсорними еталонами [4, с.22].

Специфіка корекційної роботи з дітьми із вадами зору полягає в тому, що разом із зоровим сприйняттям необхідно розвивати усі інші компенсаторні види чуттєвості: дотик, слух, смак, нюх. На думку В. Денискої, М. Земцової, Л. Плаксиної, Л. Фомічової, найсильніший компенсаторний ефект у галузі пізнавальної діяльності та процесах просторової орієнтації досягається разом із сумісним функціонуванням залишкового аномального зору та збережених аналізаторів.

Методика навчання дітей із обмеженими можливостями здоров'я пропонує матеріал та прийоми з формування сенсорних еталонів та навичок виокремлювати ті, чи інші ознаки предметів за допомогою аналізаторів різної модальності. Але не приділяється достатньо уваги для формування у дітей свідомого ставлення до себе та знайомству із власними сенсорно-перцептивними можливостями. Це означає, що сенсорний розвиток не можна підводити до механічного тренування відчуттів, бо це системний процес тісно пов'язаний із формуванням чисельних психічних функцій (пам'ять, мислення, мовлення).

Дослідження О. Селєзньової у галузі сенсорного розвитку дітей, демонструють те, що дітям із порушенням зору складно співвідносити орган чуття із тією інформацією, яку вони отримують від органу чуття, тобто є проблема в усвідомленні своїх сенсорних можливостей. Діти недостатньо активно користуються збереженими аналізаторами, що об'єднує їх чуттєвий досвід. У дитини дошкільного віку ще не має розуміння того, що її зір неповноцінний і вона повністю довіряє зоровому аналізатору. Практика роботи свідчить про те, що навички та знання полісенсорного сприйняття не формуються спонтанно, тому необхідний цілеспрямований педагогічний вплив. Саме від ефективного педагогічного впливу залежить сенсорний розвиток дитини з обмеженими можливостями .

Особливості психофізичного розвитку дітей з порушеннями зору спостерігаються передусім у сфері чуттєвого пізнання: у дитини порушуються зорові відчуття та сприймання, що впливає на формування кількості зорових уявлень, а це, у свою чергу, відбивається на формування образів, уявлень, понять, мовлення; порушується співвідношення образного та понятійного в діяльності мислення; спостерігаються особливості емоційно-вольової регуляції; знижується пізнавальна активність і послаблюється розвиток пізнавальних процесів.

У сліпих дітей втрачена функція зорового аналізатора компенсується за рахунок активної діяльності так званих збережених компенсаторних аналізаторів – слухового, рухового, тактильного, тощо.

Велике значення для сприймання та пізнання навколишнього у сліпих і слабкозорих дітей має тактильне сприймання, яке забезпечує отримання комплексу різних відчуттів (торкання, натискання, рух, тепло, холод, біль, фактура матеріалу) й допомагає визначити форму, розміри, встановити пропорційні відношення. Відчуття, що сприймаються нервовими закінченнями шкіри та слизовими оболонками, передаються у відділ кори головного мозку, пов'язані з роботою рук і кінчиків пальців. Так незрячі діти вчать «бачити» руками і пальцями.

Поряд з дотиком важливу роль відіграють слухове сприймання й мовлення. За допомогою звуків діти з порушенням зору можуть визначати предметні та просторові властивості навколишнього середовища.

Успішність оволодіння різними видами діяльності залежить від уміння орієнтуватись у просторі. Просторове орієнтування є значущою частиною вільного руху у просторі, тому незрячі діти потребують навчання орієнтування у просторі: вміння витримувати напрямок руху, визначати своє місце у просторі, долати або обходити перешкоди.

Просторова орієнтація в різних видах діяльності сліпих дітей потребує здатності диференціювати звуки, локалізувати їх джерело, тому при постійному використанні слуху підвищується слухова чуттєвість. Сліпі та слабо зорі діти

поступаються своїм одноліткам у розвитку точності рухів, в оцінці рухів і м'язовій напрузі.

Слабкозорим дітям важко сприймати предмети на відстані, особливо ті, що рухаються, а також великі та дрібні за розміром, тому багато чого залишається поза увагою цих дітей та збіднює уявлення про навколишній світ.

Пам'ять, як форма психічного відображення, представляє собою сукупність процесів накопичення, збереження і забування, розпізнавання та відтворення. Пам'ять є необхідною умовою суспільно-трудової діяльності людини. Розвиток пам'яті тісно пов'язаний з розвитком суспільства – економічний та технічний прогрес обґрунтовують необхідність ускладнення функцій пам'яті. Розвиток пам'яті впливає на інтелектуальний розвиток особистості в цілому.

Найважливіші аспекти проблематики пам'яті глибоко вивчає загальна психологія, розвиток пам'яті дітей із вадами зору вивчає спеціальна психологія.

Пам'ять відіграє важливу роль у розвитку дітей із різними вадами зору, оскільки обсяг пам'яті дітей із зоровими порушеннями набагато більший, такі діти мають запам'ятовувати більше, ніж діти із нормальним зором. Якщо до цього додати труднощі, які відчувають сліпі та слабо зорі при роботі з різними об'єктами навчальної діяльності, то необхідність міцного запам'ятовування і тривалого збереження великої кількості додаткової (порівняно з нормою) інформації для даного контингенту є природною.

У перших роботах по вивченню пам'яті при недоліках зору, що з'явилися на початку ХХ століття, об'єктом дослідження були сліпі. У поглядах на пам'ять сліпих існували серйозні розбіжності.

Тифлопедагоги К. Бюркле, А. Крогіус, К. Штумпф стверджували, що пам'ять сліпих дітей розвинена набагато краще, ніж у дітей із нормальним зором. Причину більш швидкого запам'ятовування, тривалого збереження і збільшення обсягу пам'яті сліпих пояснювали як результат вивільнення «специфічної енергії», що прямує при втраті зору до зберігання системи організму, або як результат мнемічних вправ.

Л. Виготський, аналізуючи дослідження пам'яті сліпих, пояснював деякі переваги в розвитку пам'яті тим, що у них є «тенденція до підвищеного розвитку пам'яті, розвивається вона на ділі дуже високо - це залежить від багатьох і складних обставин» [10, с.32].

У середині ХХ століття особлива увага приділяється вивченню пам'яті слабкозорих школярів в зв'язку з відкриттям спеціальних корекційних шкіл для таких дітей.

У 1954 році Т. Головіною вперше було проведено експериментальне дослідження пам'яті слабкозорих, яке було присвячене процесу впізнавання. Ще одне порівняльне дослідження було здійснено В. Лоніним у 1985 році. Надалі вивченням процесів пам'яті займалися М. Земцова, А. і Л. Зотов, Н. Глезденєва, Л. Солнцева та ін. Всі вони досліджували особливості запам'ятовування словесного матеріалу дітьми із вадами зору.

Сучасні дослідження свідчать про те, що сліпі і слабкозорі зазнають труднощів в процесі запам'ятовування, збереження і відтворення інформації, а також про те, що всі ці процеси у слабкозорих та сліпих протікають своєрідно. Разом з тим було встановлено, що розвиток їх пам'яті відбувається за загальними з нормою закономірностями.

Запам'ятовування – осмислене і механічне, довільне і мимовільне - є ключовим процесом пам'яті, саме від рівня його розвитку залежить успішність діяльності людини.

1) при порушеннях зорових функцій спостерігається уповільнене (порівняно з нормою) утворення тимчасових зв'язків і вироблення диференціювання, що потребує більшої кількості підкріплень. Це дає підстави припустити, що дефекти зорового аналізатора порушують співвідношення основних процесів збудження і гальмування та негативно впливають на швидкість запам'ятовування.

2) експерименти, під час яких досліджувалися особливості пам'яті сліпих і слабкозорих, довели знижену продуктивність запам'ятовування матеріалу. За даними В. Лоніна, продуктивність запам'ятовування наочного матеріалу

дошкільниками старшого віку зі слабким зором нижче, ніж у дошкільників середнього віку із нормальним зором.

3) не зважаючи на недостатній рівень розвитку логічної пам'яті, запам'ятовування матеріалу, що має смислові зв'язки, відбувається у дітей з порушеними зоровими функціями успішніше, ніж матеріалу, не пов'язаного смисловими відносинами.

4) найбільш продуктивно сліпі і слабкозорі запам'ятовують початок матеріалу, що, ймовірно, пояснюється їх підвищеною стомлюваністю. У сліпих і слабкозорих дошкільників слабкіше проявляється дія «закону краю», згідно з яким краще запам'ятовуються початок і кінець матеріалу.

5) великий розмах індивідуальних коливань в обсязі пам'яті, швидкості запам'ятовування, співвідношенні механічного та осмисленого запам'ятовування є характерним для сліпих і слабкозорих дітей.

6) допускаються помилки при запам'ятовуванні і відтворення місць розташування предметів. Найхарактерніші - плутанина предметів, розташованих поряд; змішання предметів, що знаходяться у верхньому правому і нижньому правому куті; подібних за родовою приналежністю і функціональному призначенню.

7) зазначені у слабкозорих дітей старшого дошкільного віку недоліки впізнавання і називання предметів негативно впливають на повноту, точність і швидкість мимовільного запам'ятовування і відтворення зображень предметів. Спотворення і неточні їх образи гірше запам'ятовуються і утримуються в пам'яті.

Не зважаючи на наявність деяких специфічних особливостей, процес запам'ятовування у сліпих і слабкозорих підпорядковується тим самим закономірностям, яким підпорядковується пам'ять дітей із нормальним зором. Це, зокрема, підтверджується збільшенням обсягу і швидкості запам'ятовування з віком, переважанням смислового запам'ятовування над механічним, кращим запам'ятовуванням слів, які не мають смислових зв'язків.

Психологічне пояснення уповільненого розвитку процесу запам'ятовування у сліпих і слабкозорих дослідники знаходять в нестачі наочно-дієвого досвіду, підвищеної стомлюваності, а також у недосконалому методів навчання дітей з вадами зору. Недостатній обсяг, знижена швидкість і інші недоліки запам'ятовування сліпих і слабкозорих дітей обумовлені не самим дефектом зору, а викликаються відхиленнями в психічному розвитку та мають вторинний характер. Рання корекція психічної діяльності сліпих і слабкозорих є ефективною профілактикою подібних відхилень.

Процеси пам'яті, що відображають міцність і динамічність тимчасових нервових зв'язків, - залежать від якості засвоєння матеріалу, його значущості для дитини, числа повторень, типологічних особливостей особистості.

1) образи пам'яті сліпих і слабкозорих за відсутності підкріплень виявляють тенденцію до згасання, адже навіть невеликі проміжки часу (1-3 місяці) між підкріпленнями негативно позначаються на уявленнях, що проявляється в різкому зниженні рівня диференційованості, адекватності образів стандартам (об'єктів сприйняття).

2) швидке забування засвоєного матеріалу пояснюється не тільки недостатньою кількістю або відсутністю повторень, але і недостатньою значимістю об'єктів і визначеністю їх понять, про які сліпі можуть отримати тільки вербальне знання.

Впізнавання і відтворення - процеси пам'яті, в яких проявляється якість запам'ятовування і збереження матеріалу. Впізнавання є діяльністю, в процесі якої зіставляється образ пам'яті з об'єктом сприйняття. Якість впізнавання залежить від того, наскільки повно і точно в минулому і сьогодні було і є сприйняття того, які суттєві або несуттєві властивості і ознаки були виділені і тепер порівнюються:

1) впізнавання об'єктів при дефектах зору здійснюється уповільнено і менш повно, ніж у дітей із нормальним зором, причому правильність впізнавання залежить від гостроти зору: у дітей, які частково бачать вона зростає приблизно в 1,5 рази.

2) характерним для сліпих і слабкозорих є неспецифічне впізнавання під яким мається на увазі розпізнавання об'єктів за другорядними, несуттєвими, неспецифічними ознаками. (Приклад: замість «бузок» - «незабудки»). Це пояснюється труднощами при виділенні істотних, специфічних ознак.

3) не всі предмети пізнаються дітьми успішно. Ускладнення найчастіше виникає при ідентифікації, називанні предметів з груп «квіти», «музичні інструменти».

4) діти зі зниженим зором потребують більше часу для розглядання та впізнавання предметів.

Обмеженість чуттєвого досвіду при порушеннях функцій зорового аналізатора уповільнює розвиток процесу впізнавання. В процесі спеціально організованого навчання незрячі, частково зрячі і слабкозорі опановують відповідно навичками дотикового, дотиково-зорового та зорового впізнавання.

Відтворення, на відміну від впізнавання, передбачає більш повне сприйняття і збереження раніше побаченого.

У ряді досліджень пам'яті сліпих і слабкозорих відзначається недостатньо повне і уповільнене відтворення матеріалу. Цілком очевидно, що на якості цього процесу позначаються недоліки запам'ятовування і збереження. Однак можна припустити, що уповільнене відтворення сліпими дітьми того чи іншого матеріалу пояснюється ще й посиленням гальмівного процесу, особливостями діяльності їх нервової системи. Можливо, цим пояснюється явище ремінісценції у слабкозорих дітей. Отже, педагог спеціального закладу освіти повинен проявляти особливу увагу, особистісний підхід і такт під час учбової діяльності, оскільки уповільнене відтворення навчального матеріалу може свідчити не про відсутність або недостатній рівень знань, а про особливості вищої нервової діяльності дитини.

Таким чином, найважливішими умовами успішної реалізації таких функцій пам'яті, як запам'ятовування, збереження і відтворення дітей із вадами зору є:

- якість і характер матеріалу;

- правильність і точність зорового сприйняття;
- сформованість уявлень;
- активність і самостійність [19, с.109].

Характер діяльності і зміст матеріалу, що запам'ятовується визначають тип і вид пам'яті. Тому можна вважати, що залучення дітей з глибокими ураженнями зорового аналізатора до різних видів діяльності і широке використання всіх збережених аналізаторів, а також залишкового зору є об'єктивною педагогічною умовою та мотивацією для гармонійного розвитку всіх видів пам'яті. Що стосується типу пам'яті, то спільна діяльність збережених аналізаторних систем повинна сприяти формуванню її змішаного типу, оскільки домінування одного аналізатора обумовлює виникнення пам'яті одного типу.

Сліпі та слабкозорі діти вимушені запам'ятовувати й утримувати в пам'яті більшу кількість інформації, ніж діти, які мають нормальну гостроту зору. Тому, зазвичай, у сліпих і слабкозорих дітей обсяг пам'яті великий. Систематизація, класифікація, групування матеріалу та створення умов для його чіткого відтворення є передумовами розвитку пам'яті при порушеннях зору.

Розумова діяльність сліпих і слабкозорих дітей, як показали дослідження вітчизняних психологів (М. Земцової, О. Зотова, Т. Головіної, Ю. Кулагіна, В. Лоніна, О. Самойлова, Л. Солнцевої, О. Української, В. Феоктистової та ін.), розвивається за тими ж закономірностями, що і мислення дітей із нормальним зором. Хоча певні специфічні особливості цього процесу, викликані обмеженням чуттєвого досвіду, уповільнюють інтелектуальний розвиток і в чималому ступені змінюють зміст мислення, але його сутності вони змінити не можуть.

Повна відсутність або часткове порушення зору різко обмежує повноту, точність і диференційованість чуттєвого відображення дійсності, що негативно впливає на процес інтелектуального розвитку. Сліпим доводиться здійснювати додаткову роботу, в значній мірі за допомогою мислення відшкодовуючи

недоліки чуттєвого досвіду, долаючи фрагментарність і схематизм відчутних образів. Однак цей шлях нерідко призводить до так званої фіктивної компенсації. Вказуючи на це, Л. Виготський підкреслював, що «ніде вербалізм, гола словесність, не пустила таких глибоких коренів, як у тифлопедагогіці. Сліпий все отримує в розжованому вигляді, йому про все розповідають ... Слова особливо неточні для сліпого, оскільки досвід його складається іншим чином ... Отримуючи в готовому вигляді будь-яке знання, він сам розучується розуміти його» [27, с.32].

Формування таких операцій мислення, як синтез, аналіз, порівняння, класифікація, узагальнення, відбувається у слабкозорих дітей пізніше, ніж у дітей із нормальним зором. Труднощі встановлення змістовних зв'язків і відставання в розвитку зазначених операцій обумовлені недостатнім розвитком наочно-дієвого й наочно-образного мислення. Проте, пряма залежність між ступенем порушення зору та рівнем розвитку пізнавальної діяльності не спостерігається.

У дітей з порушеннями зору наявний дисонанс у взаємодії чуттєвих та інтелектуальних функцій. Так, перевага словесно-логічної форми пізнання над чуттєвою пояснюється тим, що сліпі діти мають іноді досить великий запас абстрактно-словесних, формально правильних, але не наповнених конкретно-предметним змістом знань, спостерігається також певне відставання в розумінні слів з конкретним значенням.

У дітей з порушеннями зору наявна перевага слухової уваги над зоровою, а також відзначаються значні труднощі формування довільної уваги. Важливо зазначити, що всі якості уваги (активність, спрямованість, обсяг, розподіл, переключення, інтенсивність, стійкість) знаходяться під впливом порушень зору, але здатні до високого розвитку, який може перевищувати рівень дітей, які мають нормальний зір.

Видатні тифлопсихологи К. Бюркле, П. Вілла, А. Крогіус, Ф. Цех, стверджували, що звуження сфери чуттєвого пізнання у незрячих негативно

впливає на увагу, відзначаючи в той же час, що воно у сліпих може розвиватися, причому досягати того ж рівня, що і у зрячих.

Безпосередній зв'язок з діяльністю, в процесі виконання якої формуються духовні потреби, інтереси, вольові якості і усвідомлення себе як особистості, визначає і характеризує рівень розвитку уваги і його спрямованість. Отже, включення незрячих в діяльність є неодмінною умовою розвитку довільного і мимовільного видів уваги [13, с.24].

Стан уваги дитини з нормальним зором при будь-якому виді діяльності - розгляданні, слуханні, обмірковуванні - знаходить вираз у міміці і пантомімі, певну роль грає при цьому наслідування міміці дорослих. Візуальне сприйняття незрячими дітьми виразних рухів обличчя і тіла (міміки і пантоміміки) неможливо, тому у них такі прояви уваги не формуються.

Рухова сфера незрячих відрізняється цілим рядом специфічних особливостей: обмеження руху, окремі рухи здійснюються з великою обережністю, млявістю, повільністю. Положення тіла кілька зігнуте. Пересуваються вони нерішуче.

У незрячих також відзначена виражена моторна недостатність (А. Ярмоленко і М. Беліков). При цьому встановлена пряма залежність між залишковим зором і ступенем моторних порушень.

За спостереженням О. Міщенко, є певні особливості довільних рухів мускулатури обличчя незрячих, має місце різке зниження можливостей виконання окремих рухів, при цьому помічено, що стан моторики нижньої частини обличчя порівняно кращий.

Дінамографічне вивчення м'язової працездатності зрячих і незрячих, виконане М. Мегентовік і Т. Гут, виявило значне зниження у останніх як м'язової сили, так і м'язової працездатності.

Встановлено також, що ті рухи, які зазвичай контролюються зором, незрячі виконують значно гірше, ніж зрячі.

При наявності навіть невеликого залишкового зору моторні порушення виражені менш різко. Виявлено, що моторна недостатність залежить також від часу настання сліпоти: у сліпонароджених вона виражена більш різко.

У незрячого стан уваги характеризується маскоподібним виразом обличчя і фіксованим положенням голови і тіла (поворот боком до того, хто говорить), спрямованим на виразне слухове сприйняття.

Характер реакцій і поведінку дітей з порушенням зору в дитячому віці (двох-тримісячних) часто не відрізняються від тих, що спостерігаються у однолітків, які не мають вад зору. Їх увага по суті і залежить від якості зовнішніх подразників: слабкозорих привертають яскраві, блискучі або рухомі предмети, як слабкозорих, так і незрячих - гучні, різкі звуки. Одним з важливих напрямків, що сприяють розвитку уваги у дітей з глибоким порушенням зору, є використання поєднання дискантного слухового і контактного тактильного сприйняття, на основі яких зміцнюються зв'язки між звуковою характеристикою об'єкта та його відчутних чином [13, с.27].

Розвиток уваги у дітей даної категорії трохи сповільнено в часі. Інтенсивність, стійкість, обсяг уваги збільшуються з віком. До кінця дошкільного віку відзначаються зачатки управління увагою.

Однак у дошкільників старшого віку переважаючим все ще залишається мимовільна увага, залежна більшою мірою від інтересу до роботи (навчальної таїн.), від наочності, емоційної сторони їхньої психіки. Обсяг уваги - два - три об'єкти, розподіл уваги доволі слабкий.

Оволодіння мовою, як відомо, відбувається у дитини в процесі її взаємодії з навколишнім середовищем, зокрема, мовленнєвим оточенням, яке є для дитини джерелом наслідування. В нормі, дитина при цьому користується як слуховим, так і зоровим аналізатором, імітуючи відповідні рухи губ, язика таїнших частин обличчя дорослих людей. Кінетичні подразнення, які при цьому виникають, надходять до відповідної ділянки кори великих півкуль. Між трьома аналізаторами (руховим, слуховим і зоровим) встановлюється і закріплюється

умовно-рефлекторний зв'язок, який забезпечує подальший розвиток у дитини нормальної мовленнєвої діяльності [6, с. 85].

Мовленнєвий розвиток дітей зі зниженим зором, до числа яких належать діти слабкозорі та діти з різними функціональними порушеннями (косоокістю, амбліопією, ністагмом та ін.), є одним із основних компонентів психологічної основи засвоєння знань у школі. Порушення мовлення у цієї категорії дітей зустрічаються значно частіше, ніж у зрячих, і мають свої фізичні та психічні особливості розвитку. Дитина, яка має мовленнєві та зорові порушення, розвивається в нерівних умовах порівняно зі зрячими дітьми, проте ці порушення мають багато спільного з порушеннями мовлення у дітей з нормальним зором (в межах однієї або декількох мовних систем). Не можна однозначно говорити про те, що існуючі порушення мовлення ніяк не співвідносяться з вадами зору. Встановлено, що мовленнєві порушення можуть посилюватися (під час взаємодії з іншими факторами) під впливом зорового порушення. При цьому знижується компенсаторна роль мовлення, що негативно позначається на формуванні пізнавальної діяльності дітей, підготовленості до засвоєння шкільного курсу рідної мови [6, с.86].

Проте, загальна кількість порушень звуковимови, які виникають під впливом недостатності і нечіткості або відсутності зорового сприймання артикуляційних укладів, наявності суто мовленнєвої патології (звуковимови), є досить великою через рухову не сформованість і недостатність практики спілкування, а також відсутність цілеспрямованої профілактичної роботи зі звукової культури мовлення у дошкільний період розвитку. При цьому не варто говорити про пряму залежність порушень мовлення від гостроти зору й забувати, що наявність зорової вади (переважно, вродженої) ставить слабкозору дитину стосовно формування мовлення в ранній період розвитку в нерівні умови зі зрячими, адже у них звужується сфера для розвитку рухомоторної активності, порушується взаємодія з довкіллям [6, с.93].

Сліпі та слабкозорі діти є найбільш вразливими, особливо за шкалою самооцінки. Водночас слабкозорі діти є більш тривожними та емоційними, ніж

сліпі діти – їм властивий страх перед невідомим простором і невідомими предметами. Це саме стосується і знайомства з іншими людьми. Їх емоції мало виражаються через міміку, жести, пози, в основному це відбувається завдяки інтонації, тембру і гучності голосу. Вони добре відчують емоційний стан співрозмовника.

У тифлопсихологічній літературі опис емоційних станів і відчуттів сліпих дітей представлено в основному за результатами спостереження або самоспостереження (А. Крогіус, Ф. Цех, К. Бюркле та ін.). Емоції і відчуття людини, які відображення у її реальних відносинах до значущих для неї об'єктів і суб'єктів, не можуть не змінюватися під впливом порушень зору, при якому звужуються сфери чуттєвого пізнання, змінюються потреби та інтереси. Сліпі і слабозорі мають ті ж емоції та відчуття, що і діти із нормальним зором, хоча ступінь і рівень їх розвитку відмінні від зрячих (А. Літвак, Б. Гомулицький та ін.).

Особливе місце у виникненні важких емоційних станів займає розуміння своєї відмінності від однолітків, що нормально бачать, яке виникає у віці 4-5 років.

У порівняльних експериментальних дослідженнях зі зрячими та сліпими і слабкозорими дітьми спостерігається більше неблагополуччя в емоційному відображенні своїх відносин зі світом речей, людей та суспільством. Д. Хастінгс встановив, що слабкозорі діти мають велику емоційність і тривожність у порівнянні з тотально сліпими дітьми. Заслуговує обговорення той факт, що діти з шкіл-інтернатів показали велику невпевненість при самооцінці, чим діти з сім'ї. Це свідчить про те, що в розвитку емоцій і відчуттів у дітей з порушенням зору велику роль відіграє соціальне оточення та адекватні умови: сліпа дитина більш залежна від суспільства та організації корекційно-педагогічних умов її життя. Для сліпих властиві також страх перед невідомим, незвіданим простором, що наповнений предметами з небезпечними для дитини властивостями. Але цей страх з'являється у дітей лише при невмілому керуванні батьків, що допустили безліч спроб, які невдало закінчилися в процесі

задоволення дитиною своєї потреби в русі та освоєнні простору. Це відноситься також до знайомства з живими об'єктами. Поширена думка про те, що сліпі менш емоційні, спокійніші і врівноважені, чим люди, які не мають дефектів зору. Це враження пояснюється відсутністю віддзеркалення їх переживань в міміці, жестах, позах. Проте мовлення їх досить інтонаційно виразне. Дослідження розуміння сліпими емоційних станів людини по голосу, інтонації, темпу, гучності та іншим експресивним ознакам мови (Т. Корнєва) свідчать про те, що сліпі виявляють велику точність в розпізнаванні емоційних станів мовця. Оцінюючи емоційні стани, вони виділяють і адекватно оцінюють такі якості мовця, як активність, домінантність, тривожність. А. Крогіус також відзначав виняткові здібності сліпих розуміти емоційні стани, вловлювати «найтонші зміни голосу співбесідника».

Установка осіб з порушенням зору по відношенню до себе має свої особливості. В першу чергу це пов'язано з оцінкою своєї зовнішності. При цьому самооцінка незрячими саме цього чинника залежить від критерію, який вони використовують: або за точку відліку береться своє власне уявлення про себе, побудоване виходячи з оцінки свого положення, або відбувається орієнтація на зовнішні оцінки, що йдуть від зрячих. Б. Келлер говорила про те, що найважче не сліпота, а відношення зрячих до сліпого.

Як відзначає Т. Руппонен, зміна в самооцінці пов'язана з адаптацією до свого стану, а також з тим, що в процесі розвитку діти з вродженою сліпотою переживають декілька психологічних криз, пов'язаних з усвідомленням того, що вони не такі, як багато їх однолітків. Особливо гостро ця криза відбувається зазвичай в підлітковому віці. Про це ж свідчать дані дослідження Т. Маєвського, який встановив, що в підлітковому віці відбувається загострення порушень соціальних відносин у зв'язку з тим, що діти починають усвідомлювати свій зоровий дефект.

Успішність соціальної реабілітації (або абілітації) багато в чому залежить від того, які особисті якості будуть сформовані у дітей, що мають глибокі порушення зору на початок їх самостійного життя.

Як показують вищенаведені дослідження, мова все ж таки повинна йти не про якості особистості, а про цілісну систему відносин особистості. У цю систему входять:

- 1) уявлення про себе самого, відношення до свого дефекту, відношення до інших людей;
- 2) відношення до життєвих цілей, до минулому і майбутньому, до життєвих цінностей;
- 3) відношення до безпосереднього соціального оточення.

Ці відносини складають базові структури особи, такі як образ свого **Я**, спрямованість особи та її тимчасова перспектива, відносини з іншими.

Вплив різних типів відносин в сім'ї на розвиток особових якостей сліпої та слабозорої дитини вивчали Г. Буткіна та С. Хороший.

Істотну психолого-педагогічну проблему представляє виховання сліпої дитини в атмосфері надмірної турботи. Дорослі члени сім'ї ні до чого не привчають дитину, оберігають від щонайменшого зусилля, попереджаючи будь-яке її бажання. Зайва опіка супроводжується часто надмірним проявом любові до сліпої, її захвалювання, переоцінкою її здібностей. У неї формується суто споживча психологія, гальмується утворення необхідних якостей особи, таких, як працьовитість, самостійність, відчуття особистої відповідальності та ініціативи, що, у свою чергу, перешкоджає формуванню найважливіших особових утворень: волі та емоційного опору до різних життєвих перешкод.

Другий варіант внутрішньо сімейного спілкування, що призводить до формування негативних якостей особи сліпого визначається деспотичним, таким, що пригнічує волю поведінкою батьків у відносинах зі своєю дитиною. На перше місце дорослі ставлять строгість, твердість і жорсткість. При цьому вони, як правило, ігнорують труднощі дітей, що викликані порушеннями зору. Вимушена підкорятися волі дорослого, дитина переживає почуття прихованої або відкритої неприязні та в якийсь момент переходить до відкритої непокори. Деякі діти в цій ситуації, замикаються, вдаються до мріянь і фантазій.

Дитина або росте несамостійною, пригніченою, часто малоініціативною, або вступає на шлях безперервного хронічного конфлікту, постійно знаходячись у стані відкритої або прихованої агресивності.

Третій варіант неблагонадійного внутрішньо-сімейного спілкування характеризується емоційним відчуженням дорослих членів сім'ї дитини з порушеннями зору, що приводить до відсутності взаєморозуміння між ними, до розриву духовної близькості. Сліпа дитина в такій сім'ї живе своїми інтересами, замкнувшись на внутрішньому світі, куди вона не допускає батьків. В даному випадку, педагогічний вплив здійснити вкрай важко, адже у дитини не формується потреба у спілкуванні як з членами сім'ї, так і з оточенням

Атмосфера емоційного відчуження вражає дитину із вадами зору не менше, а навіть, і більше, ніж явна відкрита неприязнь до неї через недуг. Спираючись на проведені нами спостереження, робимо висновок, що такий тип спілкування з дорослими створює і загострює у дитини відчуття неповноцінності та непотрібності, рано формує у неї стан глибокої тривожності, і така дитина врешті-решт не зможе розвинути в собі адекватне відчуття власної гідності. Її самооцінка неадекватно занижена.

Очевидним є факт, що психолого-педагогічні умови, в яких опиняється дитина, що має глибокі порушення зору, впливають на процес формування її особистості.

Розвиток мислення в процесі навчання та виховання пов'язаний також і з формуванням інтелектуальних відчуттів, що виявляються вже в дошкільному і шкільному віці в бажанні вирішувати "важкі завдання" і у відчутті задоволення від їх виконання або засмучення при неправильному виконанні.

На нашу думку, становлення естетичних відчуттів у сліпих і слабозорих великою мірою ускладнене порушеннями або втратою зору, оскільки при цьому вимикається зі сфери сприйняття ціла гамма відчуттів, що виникають при зоровому сприйнятті краси. Проте сприйняття світу на основі збережених аналізаторів дозволяє сліпій або дитині із слабким зором переживати естетичні почуття, насолоджуватися природою, поезією, музикою, архітектурою.

Формування естетичних відчуттів пов'язане з вихованням. Здатність естетично насолоджуватися розвивається перш за все не у сфері споглядання, а у сфері діяльності (О. Єгорова).

Виходячи з вищезазначеного робимо висновок, що психофізіологічний розвиток дітей із вадами зору має свої особливості, то ж ключове завдання оточуючих дорослих створити такі педагогічні умови розвитку, виховання та навчання дитини із вадами зору, аби у майбутньому ця дитина змогла стати повноцінним членом суспільства.

1.3. Обґрунтування педагогічних умов сенсорного розвитку дітей з вадами зору.

До кількості умов, життєво необхідних, для психічного розвитку дитини, відноситься спілкування (Б. Ананьєв, А. Бодалев, О. Запорожець, О. Злобіна, М. Лісіна, Т. Репіна, З. Целенко та ін.). Комунікативна діяльність з ранніх етапів онтогенезу носить особистісний характер та передбачає тісну взаємодію дитини і з суспільством. Тому вона вимагає першочергової уваги в індивідуальному психолого-педагогічному аналізі розвитку.

Дослідження у тифлопсихології и тифлопедагогії демонструють, що у багатьох дошкільників із порушеннями зору в процесі комунікації існують значні складнощі, що негативно впливають на перебіг самого процесу спілкування та його результативність (Л. Волкова, Г. Григорьева, В. Денискина, М. Заорска, М. Земцова, И. Корнилова, И. Новичкова, Л. Плаксина, Л. Солнцева, С. Тарських, Н. Яковлева та ін.). Якщо така дитина не отримує своєчасно необхідну допомогу дорослого, то поступово у неї формується неадекватна, така яка не відповідає тому, що відбувається навколо поведінка, яка призводить до дезадаптації у суспільстві.

Системний аналіз психолого-педагогічної, філософської, методичної та соціологічної літератури дає можливість розглядати категорію «умови» як

складову будь-якого процесу, зокрема і процесу формування професійної етики майбутніх інженерів-педагогів при вивченні спеціальних дисциплін.

Науковці спеціально визначають термін «педагогічна умова» як певну обставину, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [4, с.179].

Дослідники А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий під педагогічними умовами розуміють чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на:

а) зовнішні: позитивні відносини вихователя та вихованця; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо;

б) внутрішні (індивідуальні): індивідуальні властивості дітей (стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо).

На думку О. Бражнич, педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [4, с.82].

В. Андреев вважає, що педагогічні умови – це результат «цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення ... цілей» [1, с.124].

Отже, вчені-дослідники визначають педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей, що забезпечують успішне вирішення поставлених завдань або як функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах [4, с.32].

Загальною рисою усіх визначень цього поняття є направленість умов на вдосконалення взаємодії учасників педагогічного процесу при вирішенні конкретних дидактичних завдань. Отже, педагогічні умови визначимо як сукупність факторів, що забезпечують організацію, регулювання, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети.

Серед чисельних завдань сенсорного виховання найважливішими для корекційного навчання дошкільників із вадами зору є створення умов, сприяючих розвитку в дітей широкого орієнтування в оточуючому предметному світі; формування узагальнених способів обстеження предметів та їх властивостей; засвоєння необхідної бази сенсорних еталонів; своєчасне і правильне поєднання сенсорного досвіду зі словом; формування сенсорних уявлень (О. Гаврилушкіна, А. Катаєва, Н. Соколова, Е. Стребелева та ін.) [18, с.69].

Вказані завдання є загальними як для дітей, що нормально розвиваються, так і для дітей із вадами зору. Крім того, О. Стребелева, О. Катаєва та інші виділяють специфічні завдання сенсорного виховання, скеровані на корекцію і компенсацію порушень сенсорно-перцептивної сфери дітей. До них належать: забезпечення раннього розвитку сприймання; прискорення його темпу, інтенсифікація; подолання відхилень у сенсорному розвитку.

На вирішення цих завдань спрямована система сенсорного виховання, яка враховує особливості аномального розвитку та специфіку кожного виду дитячої діяльності для загального психічного і сенсорного розвитку дитини. Сенсорне виховання здійснюється під час формування основних видів діяльності, які властиві дітям як із нормальним, так і з аномальним розвитком, — предметної, ігрової, образотворчої, конструктивної тощо (О. Гаврилушкіна, А. Катаєва, О. Стребелева та ін.) [3, с. 45].

Основними завданнями спеціального дошкільного закладу для дітей з порушеннями зору, як і для дітей з нормальним зором, є:

- забезпечення умов для своєчасного, повноцінного і гармонійного розвитку кожної дитини, з метою виховання ініціативної, творчої особистості;
- залучення дітей до основних складових людської культури – рідної мови, традицій, звичаїв, праці, мистецтва, моралі та ін.;
- виховання активного пізнавального, морального та естетичного ставлення до навколишнього світу - до явищ природи, предметів побуту, до людей, до власної особи;

- формування у дітей сенсорного (перцептивного) досвіду, на основі активізації полісенсорного сприймання, адже зорове сприймання завжди здійснюється у взаємозв'язку з іншими видами відчуттів (слух, дотик, нюх, смак та ін.);

- забезпечення кваліфікованої турботи про зміцнення і збереження фізичного і психічного здоров'я дітей з порушеним зором, привчання до здорового способу життя у них здорового способу життя;

- створення в спеціальному дошкільному закладі та в сім'ї умов для оволодіння дітьми морально-етичними нормами, культурою поведінки і спілкування, способами попередження та розв'язування конфліктних ситуацій;

- спільно з сім'єю дбати про те, щоб кожна дитина зростала вихованою, чемною, любила своїх батьків, родину, друзів, рідну країну.

Одночасно з загальноосвітнім процесом, в спеціальному закладі дошкільної освіти здійснюється спеціальна корекційна робота, спрямована на подолання відхилень в психофізичному розвитку дітей з патологією зору. Корекційні заняття мають носити індивідуально-диференційований характер, в залежності від потреб в них дитини. Кінцевою метою спеціального закладу дошкільної освіти є стабілізація всього ходу психофізичного розвитку дитини, для її успішної інтеграції в загальноосвітню або спеціальну школу і середовище однолітків.

Актуальність підготовки дитини з вадами зору до навчання у школі загострюється ще й тим, що значна частина дітей з вадами зору на час вступу до закладів дошкільної освіти не отримує необхідної корекційної допомоги в умовах родини, спрямованої на виправлення й розвиток на ранньому етапі невербальних засобів комунікації, спричинених недостатністю чи відсутністю зорового сприймання живих об'єктів довкілля та їх емоційних характеристик. Водночас на початковому етапі навчання в спеціальних закладах дошкільної освіти організована навчально-виховна й побутово-ігрова комунікації, які стають основними засобами розширення й отримання інформації в системі взаємостосунків «вихователь – дошкільник», «дошкільник – дошкільник».

Розлади зорового аналізатора у дітей провокують обмеження їхньої життєдіяльності та труднощі у самообслуговуванні, спілкуванні, набутті професійних навичок, призводять до соціальної дезадаптації, стають причиною інших порушень у розвитку. Перебування дітей з вадами зору тривалий час в умовах замкнутого простору спеціальної школи чи інтернату призводить до проблем самостійного та повноцінно включення у соціальне життя. Отож зрозуміло, що діти з порушеннями зору потребують особливих умов для повноцінного всебічного розвитку.

Спеціальні заклади дошкільної освіти та групи для дітей з порушеннями зору є тими установами, що мають на меті виховання, лікування, можливе відновлення і розвиток порушених функцій зору у дітей та підготовку їх до навчання в школі [5, с. 34].

Зміст корекційно-розвивальних занять у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для дітей без зорового сприймання та зі зниженим зором реалізується через такі навчальні предмети та курси: «Орієнтування у просторі», «Лікувальна фізкультура», «Ритміка», «Розвиток мовлення», «Корекція вад розвитку», «Соціально-побутове орієнтування».

Програми для таких дітей поряд із загальними вирішують й специфічні завдання, спрямовані на корекцію вторинних відхилень у розвитку дітей, зумовлених порушенням зору. У програмах передбачено більш поглиблену та цілеспрямовану пропедевтичну підготовку до системного вивчення навчальних предметів, перерозподіл навчального матеріалу за часом. У них повністю реалізується корекційно-розвивальна спрямованість спеціального навчання, конкретизовано шляхи й засоби корекції недоліків сенсорного, розумового, мовленнєвого і особистісного розвитку дітей з вадами зору. Щоденно проводяться індивідуальні заняття з дітьми, які потребують додаткових вправ для засвоєння чи корекції умінь, навичок, зорових функцій, мовленнєвих дефектів та інших відхилень у загальному розвитку. Заняття починаються із зорової гімнастики на розслаблення, важливо звертати увагу на поставу дітей (положення ніг, рук, голови, спини), завдання слід поступово ускладнювати (від

простого до складного). Чергувати завдання так, щоб діти спрямовували погляд то на далеку, то на близьку відстань (1 демонстраційне завдання, 1 індивідуальне; або 1 демонстраційне та 2 індивідуальних). Закінчувати заняття слід роботою на розвиток дрібної моторики та зорових функцій (складати ціле з частин і навпаки, малювання за крапками, по пересічному контуру, обведення та домальовування предметів, трафарети, розфарбовування тощо). Після першої половини заняття необхідно провести фізкультхвилинку (відповідно до теми, що вивчається) та зорову гімнастику.

Кількість завдань на корекційному занятті залежить від віку дітей:

- перша молодша група - 3-4 завдання (10-15 хв);
- друга молодша група - 4-5 завдань (15-20 хв);
- середня група - 5-6 завдань (20-25 хв);
- старша група - 6-7 завдань (25-30хв).

Наприкінці заняття доречно зробити підсумок, та оцінити діяльність дітей(у старшій групі - хто як працював) [7, с.52].

Часто проводяться заняття з підгрупами дітей (не більше 4 осіб). Для корекційних занять формуються підгрупи, згідно з висновками ППО, за рівнем розвитку: I (високий) рівень, II (середній) рівень, III (низький) рівень. У підгрупу включаємо троє дітей з середнім ступенем зорового дефекту та одна дитина з важкою формою зорового дефекту. Такий підхід полегшує роботу тифлопедагога при виготовленні індивідуальних посібників (3 комплекти мінімального розміру та один комплект - максимального).

Важливого значення набуває розташування дітей за столами, що залежить від гостроти зору, а також корекції та оклюзії (якщо у дитини збіжна косоокість і амбліопія правого ока, гострота зору 0.2, оклюзія лівого ока, то такій дитині рекомендована перша парта, ліва сторона, що виключить можливість посилення дефекту, до того ж буде забезпечена корекція косоокості).

Враховується також обладнання робочих місць та основні вимоги до проведення заняття: всі індивідуальні посібники потрібно розкласти на дитячих столах (у верхній частині) у порядку їх використання (зліва направо),

зворотною стороною догори, щоб не відволікати уваги дітей передчасно. Дрібний роздавальний матеріал вкладається в індивідуальні бокси з кришками чи у конверти. Процес використання індивідуальних посібників дітьми, дефектолог чітко коментує та надає установки (звідки взяти посібник, куди покласти, як з ним працювати). Використані посібники діти складають і повертають на попереднє місце. Все це забезпечує порядок на робочих місцях дітей та чітке виконання завдань. В умовах пандемії необхідно обробляти тверді поверхні іграшок та посібників дезінфікуючим розчином після кожного використання.

Для того щоб не створювати додаткового коливання погляду дітей з вадами зору та не порушувати зорової уваги, всі відповіді на запитання тифлопедагога діти дають, сидячи за столом (не встаючи).

Для відновлення гостроти зору й розвитку зорових функцій вихователь закладу спеціальної освіти використовує спеціальні дидактичні ігри-вправи і завдання, які тренують зір, формують у дітей певні уявлення про предмети і явища, розвивають зорову увагу, пам'ять. Важливо пам'ятати, що дидактичні ігри та завдання для розвитку зору і зорового сприймання підбирають індивідуально для кожної дитини в залежності від стану зору і періоду відновлювальної роботи.

У роботі з дітьми з вадами зору, велике значення має обстеження, виділення і класифікація предметів та їх властивостей. Для цього практикуються дидактичні ігри: «Що відчуваєш», «Казкова торбинка», «Яке на смак?» тощо. Для виготовлення ігор важливо дотримуватись гігієнічних та естетичних вимог. Використовувати міцні матеріали яскравих та барвистих тонів, необхідних розмірів. Для дитини з порушенням зору важливі знання про світ, в якому вона живе отримані в грі, зокрема дидактичній.

Під час добору ігрового та дидактичного матеріалу для групових і підгрупових занять необхідно враховувати вимоги, зумовлені своєрідними особливостями психофізичного розвитку дітей з різними порушенням зору, а саме:

- відповідність матеріалу заняття змісту програми дитячого садка для певної вікової групи, а також реального стану зору та наявних у дітей уявлень, виявлених в результаті індивідуального обстеження;

- реалістичність об'єктів та їх зображень;

- доступність матеріалу для сприймання кожною дитиною;

- педагогічна доцільність, корекційна місткість матеріалу (можливість багаторазового його використання, у різних видах діяльності, з різними корекційними цілями);

- зовнішня привабливість та естетичність;

- системність при доборі матеріалу, надання переваги посібникам, які розкривають динаміку розвитку явища, процесу, предмета тощо);

- адаптація дібраного матеріалу до особливостей зорового сприймання дітей з порушенням зору (виключення зайвих деталей, підсилення контрастності зображення, озвучення тощо). Для дитини з порушенням зору мовлення педагога має слугувати зразком і бути образним, виразним, емоційно забарвленим і доступним дітям.

У процесі спеціально організованих занять дошкільники навчаються виділяти властивості предметів на основі засвоєння перцептивних дій і сенсорних еталонів. У конструктивній діяльності О. Гаврилушкіна виокремлює завдання опанування способами сприймання. Цьому сприяють спеціальні вправи, скеровані на формування вмінь розрізняти, зіставляти, виділяти, групувати предмети й елементи будівельних наборів за формою, величиною, розташуванням. Особливу увагу рекомендується приділяти формуванню вмінь обстежувати предмет, аналізувати його, передбачати майбутній результат дії з ним. Ці уміння - необхідна умова формування орієнтовної фази діяльності і багато в чому визначають успішність виконання поставленого завдання. Під час навчання образотворчої, конструктивної діяльності дітей дошкільного віку з інтелектуальною недостатністю у підготовчий період пропонується використовувати спеціальні дидактичні ігри, вправи, спрямовані на розвиток сприймання різних властивостей предметів, а також ігри з розвитку зорово-

рухової координації. У процесі проведення занять з предметного малювання та ліплення з натури дітей спеціально навчають розглядання, спостереження, під час яких відбувається сприймання властивостей предмета.

Особливе місце в роботі з розвитку сприймання займає навчання обстеження, що передбачає цілісне сприймання предмета; виділення основних частин; аналіз форми, кольору, розташування та відносної величини частин; повторне цілісне сприйняття предмета. Правильність сприймання форми предмета забезпечується проведенням індивідуальної роботи з формування моделюючих рухів (обведення предметів по контуру перед малюванням, обмацування перед ліпленням) [2, с.75].

Важливою умовою розвитку сенсорної сфери дитини є необхідність використання всіх доступних дитині способів передачі сенсорного досвіду, добір програмних завдань відповідно до вимог сенсорного розвитку незалежно від рівня мовленнєвого розвитку дитини; повсякденне формування і закріплення власного мовного досвіду дитини, створення образів уявлень, які можуть бути актуалізовані за словом. До системи сенсорного виховання повинна включатися спеціальна робота з оволодіння всіма способами засвоєння сенсорного досвіду: розуміння жестової інструкції, наслідування, аналіз зразка, самостійний аналіз завдання, дія за словесною інструкцією або за словесним описом.

При виборі змісту навчання необхідно спиратися на такі дидактичні принципи: доступності навчання, зв'язку його з життям, послідовності, систематичності, науковості, урахування індивідуальних і вікових можливостей дитини, а також на прийнятому в поточний час підході, в межах якого сприймання розглядається як діяльність. В її структурі мотиваційно-особистісні та операційно-технічні компоненти взаємопов'язані, а їх розвиток свідчить про вдосконалення сприймання. Мотиваційна сторона перцептивних процесів визначає їх спрямованість, селективність і напруженість і є важливим фактором індивідуального розвитку. Операційний план діяльності включає

перцептивні операції, що являють собою способи виконання перцептивних дій [1, с.105].

Оскільки мотиваційний і операційний плани тісно пов'язані, можливо, хоча досить умовно, виділити два напрями розвитку сенсорно-перцептивної сфери дітей. У рамках першого висувається завдання формування мотиваційної сторони діяльності: розвиток емоційного контакту дитини з дорослим, інтересу до різних видів діяльності (насамперед предметно-маніпулятивної, ігрової, продуктивної). У ході цієї роботи збагачується сприймання дітей, засвоюються чуттєві властивості й ознаки предметів. У межах виділеного напрямку висуваються завдання розвитку операційного фонду дітей. Вони вирішуються за допомогою вправ із розвитку чутливості.

Розвиток операційного плану включає в себе також навчання дітей обстеження іграшок, предметів побуту - спочатку на заняттях, а згодом у ході виконання режимних моментів. Важливо формувати в дітей уявлення про колір, форму і величину предметів, навчати дітей обстеження цих ознак (обведення, дотик, накладання тощо), формувати розуміння слів - назв сенсорних еталонів і самостійне їх називання.

Робота з формування уявлень про розмір відбувається у певній послідовності. Спочатку формуються уявлення дитини про розмір як просторову ознаку предмета (про абсолютну величину предметів: великий - маленький). Дітей навчають виділяти ту чи іншу ознаку (розмір), користуючись спеціальними прийомами обстеження - накладанням і прикладанням. Такий спосіб практичного порівняння спочатку встановлює рівність чи нерівність пари однорідних предметів. Далі дітей навчають порівняння кількох предметів, один з яких використовується як зразок. Надалі переходять від практичного порівняння до формування в дитини вміння визначати величину предметів «на око».

Від встановлення серіаційних відношень, орієнтуючись на рівняння розбіжностей між елементами ряду, діти переходять до засвоєння методу системного вибору елементів. Вони вчаться послідовно розташовувати

елементи різного розміру у ряд з використанням правила: обирай кожного разу найбільший. Діти виконують завдання без спроб і пересувань тільки за умови попереднього порівняння елементів «на око» та використання названого правила. Від навчання систематизації елементів в одному напрямку слід переходити до навчання дітей систематизації як за збільшенням, так і за зменшенням ознаки. У процесі виконання кожної наступної вправи необхідно змінювати і матеріал, і принцип вимірювання, за яким зіставляються елементи.

Від зіставлення елементів, що відрізнялися одним вимірюванням за довжиною, висотою чи шириною, діти переходять до виконання завдань, що передбачають зіставлення елементів, що відрізняються водночас за різними вимірами, із зміною критеріїв систематизації. У процесі виконання цих вправ діти навчаються зіставляти предмети за одним виміром, не звертаючи увагу на інші. Таким чином, у дітей формуються уявлення про те, що відношення між предметами змінюються при зміні принципу вимірів, за якими проводиться вимірювання. Увага дітей звертається на місце об'єкта серед інших залежно від виміру, за яким складається серіаційний ряд.

Знайомство дитини з геометричними тілами, фігурами і формою предметів включає в себе дотиково-рухове обстеження під контролем зору (взаємне накладення або прикладання, проведення рукою або пальцями по поверхні з фіксацією уваги на ознаках вимірювання: наявності / відсутності кутів, довжини сторін тощо). Крім того, навчання передбачає виділення чотирьох геометричних тіл (шар, куб, трикутна призма, паралелепіпед) і п'яти геометричних фігур (круг, квадрат, трикутник, прямокутник, овал) за наслідуванням, за зразком та за словесним позначенням. Дітей вчать розуміти слова — назви сенсорних еталонів геометричних фігур, оминаючи за можливості стадію, коли дитиною засвоюється не нормативна назва ознаки, а його предметний еквівалент. Таке уникання пов'язано з прагненням зробити процес навчання і виховання дітей із вадами зору більш ефективним. Слід повідомляти дітям одразу правильні назви геометричних фігур або тіл і, коли це можливо, пропонувати самостійно називати геометричні тіла і фігури,

використовуючи такі назви: куля (кулька), куб (кубик), прямокутний паралелепіпед (цеглинка), трикутна призма (дах); коло, квадрат, трикутник, прямокутник, овал.

Надалі доцільно організовувати різноманітні дії з тілами і фігурами, включаючи їх у вправи з групування, в дидактичні ігри та ігрові вправи з елементарного конструювання, ліплення, малювання, аплікації. Крім того, необхідно проводити роботу по зіставленню форми реальних предметів з геометричними еталонами (безпосереднє зіставлення предмета простої форми з еталонами, а потім визначення форми не тільки предмета, а й його деталей на основі практичного розчленування предмета на складові частини).

При ознайомленні дітей із кольором слід звертати увагу на накопичення ними кольорових уявлень. Цей етап передує засвоєнню еталонних уявлень про колір і є необхідною передумовою подальшої роботи з розвитку сприймання кольорів. Для успішного засвоєння цих уявлень необхідно забезпечити організацію широкої орієнтації у кольорі з використанням усіх кольорів спектра та чорного і білого. Після цього етапу розпочинається безпосереднє ознайомлення дітей з еталонами кольору. Водночас формування в дітей еталонів кольору недостатньо для того, щоб вони могли використовувати їх під час сприймання різноманітних предметів. Крім наочних уявлень про основні кольори, дитина повинна навчитися співвідносити їх із властивостями реальних предметів. Способи порівняння властивостей предметів, що сприймаються, із засвоєними зразками – це і є способи обстеження предметів, яких необхідно навчити дітей.

Враховуючи особливості й етапи розвитку сприймання кольору дітьми із вадами зору, необхідно використовувати ті дидактичні ігри та вправи, зміст яких найбільшою мірою сприяв би засвоєнню системи сенсорних еталонів кольору, співвідношенню предметів з кольоровими еталонами, формуванню елементарних способів аналізу кольорових поєднань.

Реалізація цих завдань включає низку етапів, що послідовно ускладнюються. Спочатку формують уявлення про шість кольорів: червоний,

синій, жовтий, зелений, чорний і білий, далі навчають виділяти колір спочатку в групі однорідних, а потім різнорідних предметів; потім звертають увагу дитини до цієї властивості, навчають виділяти колір за назвою і самостійно називати колір. Крім того, дітей навчають передавати колір предметів при їх зображенні за допомогою фарб.

Завдання сенсорного виховання на кожному етапі роботи необхідно пов'язувати із загальними завданнями навчання та виховання дітей дошкільного віку і формувати відповідно до принципу спрямованості навчання на вирішення взаємопов'язаних завдань освіти, виховання та загального розвитку дітей.

Становлення і розвиток перцептивної дії з урахуванням всіх виділених її складових і характеристик стає можливим в разі використання цілісної системи дидактичних ігор та вправ у поєднанні з практичною, продуктивною діяльністю вихованців. При цьому дидактичні ігри і вправи застосовуються з метою опрацювання уявлень і дій, що необхідні для успішного виконання різних видів продуктивної діяльності; в діяльності ж використовуються, уточнюються, коригуються і закріплюються набуті завдяки іграм і вправам сенсорні знання та вміння. Тільки за цих умов можлива взаємодія дидактичних ігор і вправ з продуктивними видами діяльності дитини із розладами зорового аналізатора, результатом якої є її сенсорний розвиток.

Як зазначає В. Кузьменко, важливим орієнтиром для педагога є окреслення очікуваних результатів, його бачення перспектив розвитку та тих змін, що мають відбутися в ситуації посиленої уваги до особливих потреб певної дитини. Порівняння очікуваних результатів із реальними, отриманими пізніше об'єктивними досягненнями дає змогу визначити ефективність корекційно реабілітаційної роботи загалом та встановити проблемні, малоефективні заходи з метою подальшої корекції індивідуалізованих освітніх програм та побудови їх на засадах максимально сприятливої взаємодії з дитиною [6, с.114].

Основна форма корекційного впливу на дитину з порушеннями зору в закладі дошкільної освіти – це організовані корекційні заняття (колективні, групові, індивідуальні), що передбачають розвиток: - сенсорики, чуттєвого пізнання.

Процес ознайомлення таких дітей із навколишнім світом зумовлений насамперед потребою активізації їх пізнавальної діяльності. Вона передбачає постійну стимуляцію у дітей аналізуючого сприймання, збудження їхнього інтересу до об'єктів довкілля, допомогу у дослідженні властивостей предметів та явищ, їх різноманітних якостей і відношень, що сприятиме успішності розвитку пізнавальних інтересів, формуванню навичок порівняння предметів та явищ, диференціюванню певних ознак і властивостей, їх класифікації та узагальненню. Систематична допомога з боку дорослого створює передумови для збагачення чуттєвого досвіду дітей, опанування навичок доступного полісенсорного сприймання об'єктів довкілля, а саме:

- комунікації і мовлення. Через недостатність сенсорного досвіду у дітей із розладами зору може спостерігатися деякий розрив між предметною практичною дією та її словесним позначенням. Тому у системі логопедичних занять із такими дітьми велика увага надається розвитку сенсорного сприймання, зорово-просторових уявлень, співвіднесенню слова з його лексичним значенням. Передбачаються різноманітні види діяльності на заняттях: формування зв'язного, граматично правильного мовлення, збагачення й уточнення словникового запасу, формування правильної звуковимови, логоритміка, попередження порушень писемного мовлення [9, 161];

- загальної та дрібної моторики, координації рухів. Для дітей з патологією зору характерні порушення і недорозвиток дрібної моторики, зорово-рухової координації, відсутність співдружності обох рук, координації «руки - ока». Усуненню зазначених вад сприяють логоритмічні заняття, на яких проводяться ігри з мовленнєвим супроводом і рухами, хороводи, ритмічні вправи, пальчикова гімнастика;

- просторової орієнтації і мобільності. Орієнтування у просторі розглядається як здатність дитини з порушеннями зору визначити своє місцеперебування серед предметів і об'єктів, що її оточують, напрямок вибраного руху, вміння знаходити предмет або об'єкт у закритому чи відкритому просторі, формування образу простору. Для дітей дошкільного віку з аномаліями зору характерні проблеми розвитку рухової сфери та практичного мікро- і макроорієнтування. Орієнтування у просторі на обмеженій сенсорній основі потребує спеціального навчання дітей, активного використання збереженого зору і всіх інших аналізаторів. Тільки за таких умов можливе створення у дітей цілісного образу досліджуваного простору [9, 127];

- культурно-гігієнічних навичок та самообслуговування. Формування належного та відповідного до віку рівня культурно гігієнічних навичок та навичок самообслуговування у дітей із порушеннями зору – вкрай необхідне для їх успішної інтеграції у соціум.

Важливим також є завдання цілеспрямованого розвитку особистісних якостей: звички до трудових зусиль, відповідального ставлення до справи, прагнення до позитивного результату, вміння працювати разом. Потрібно навчати слабкозорих дітей бути організованими у праці, формувати навички планування трудовий дій та вміння діяти відповідно до плану. Специфіка роботи дошкільного педагога зі слабкозорими дітьми полягає не лише в організації і плануванні занять, а й у підборі та виготовленні дидактичного матеріалу. Беруться до уваги його величина, інтенсивність кольорів, рельєфність тощо. Педагогові слід мати достатню кількість ілюстрацій та інших наочних матеріалів, аби діти з порушеним зором змогли краще роздивитися зображення. Необхідно зазначити, що зображення на малюнках має бути чітким і не перевантаженим зайвими деталями. У дітей з аномалією рефракції підвищується втомлюваність очей, тому зорову роботу необхідно частіше чергувати з іншими видами діяльності [32, с.68].

Після інтенсивного зорового навантаження упродовж 10 - 15 хв (робота з книгою, з природним матеріалом, малювання тощо) дитині можна

запропонувати вправи для зняття м'язового напруження, виконання танцювальних рухів під музику, відпочинок із заплющеними очима, розслаблений погляд у далечінь тощо. Відстань від очей до робочої поверхні має бути не меншою 30 см. Під час роботи з книгою чи роздавальним матеріалом необхідно користуватися підставкою, постійно слідкувати за поставою дошкільника. Не менш важливо виховувати у дитини позитивне психологічне ставлення до подолання труднощів, які можуть виникнути у неї у процесі гри, діяльності, навчання. Доцільно ознайомити здорових вихованців ЗДО з особливостями слабкозорої дитини та сформувати у дитячому колективі доброзичливе ставлення до останньої [8, с.27].

Так, для занять зі слабкозорими дітьми Л. Вавіна та В. Ремажевська пропонують жовто-чорні малюнки. Саме ці контрастні кольори (чорне на жовтому тлі) діти сприймають найлегше. М'який жовтий фон полегшує зорове сприйняття тексту (абстрактних знаків). Розроблені дослідницями завдання дають змогу не тільки розвивати зорові навички, а й діагностувати можливі проблеми писемного мовлення (дисграфія) у дошкільників. Якщо дитина цілісно не сприймає зображені предмети чи малюнки, не розрізняє окремих деталей, погано орієнтується у просторі, не координує рухи ока і руки, не контролює зором рухи руки, порушує їх послідовність, це може свідчити про її схильність до дисграфії [18, с.265]. Завдання типу «Хто сховався у хатинці?», «Що ти бачиш на картині?» (пошук елементів накладених одне на одне контурних зображень простих предметів), «Знайди шість відмінностей між слониками», «Чого бракує?» (необхідно назвати відсутні деталі та домалювати їх), «Домалюй по крапках» (з'єднати крапки, назвати зображення), «Збери ціле з частин» (зібрати з частин ціле зображення) тощо сприяють розвитку і стимулюванню у дітей візуальної уваги. У процесі такої роботи вони привчаються концентрувати увагу та зір, щоб виділити потрібну деталь під час цілісного сприйняття об'єктів і розгледіти саме те, що вимагається, абстрагуючись від інших деталей. Щоб навчити дитину добре орієнтуватися у мікропросторі, сприймати і відтворювати послідовність зображених предметів,

доцільно включати в ігри такі завдання, як: «Роздивись малюнки. Опиши їх, використовуючи слова на, біля, під, у, зверху, знизу, ліворуч, праворуч», «Знайди в кожному ряді малюнок, який відрізняється від інших. Поясни, чим».

Важливо навчити дітей визначати місце розміщення об'єктів у просторі відносно себе, моделювати різні просторові ситуації. З цією метою використовуються вправи для розвитку окоміру: визначити, скільки кроків до столу, до ляльки, до перехрестя (на вулиці); розділити коло, квадрат, прямокутник на 2, 3, 4 рівні частини; розрізати смужку на рівні частини. Адже орієнтування у просторі дуже важливе для всіх видів діяльності дитини, особливо в період навчання грамоти [1, с. 126].

Одним із чинників успішної корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми, що мають порушення зору, є мультисенсорний підхід, що передбачає активізацію різних органів чуття і способів сприймання інформації, комбінує зорові, слухові і тактильні елементи у процесі пізнання. Вибір різноманітних завдань, що орієнтовані на різні канали сприймання, дає змогу активізувати пізнавальні інтереси дітей, утримувати їхню увагу; залучення всіх органів чуття сприяє якіснішому засвоєнню матеріалу, забезпечує інтегрований підхід до різних видів дитячої діяльності.

Цікавим, доступним та ефективним може бути заняття, організоване за казковим сюжетом. Якщо вихователь планує ознайомити дітей із сенсорною кімнатою вперше, він може заінтригувати їх, розповівши, що на них чекає незабутня подорож до казкової чарівної кімнати, де всі речі «оживають». Здивує дітей зустріч на порозі сенсорної кімнати із відомим персонажем казки, який запропонує їм розв'язати цікаві завдання і дасть змогу поринути в атмосферу казки, наповнену різними звуками, запахами, яскравими барвами. Ігрові форми роботи активізують сприймання, сприяють урівноваженню емоційного стану та поліпшенню зору кожної дитини упродовж її перебування у сенсорній кімнаті.

Науковці Т. Козлова та Н. Кондратенко умовно поділяють обладнання сенсорної кімнати на кілька осередків: релаксації, звукових та зорових відчуттів, тактильних відчуттів, ароматерапії і вважають, що корекційну роботу

у сенсорній кімнаті слід починати із занять, спрямованих на розвиток шкірно-кінестетичної чутливості, оскільки вона може бути базою для формування зорового та слухового сприймання [5, с.30].

В практиці закладу спеціальної дошкільної освіти також можливе використання окулярів віртуальної реальності на заняттях ознайомлення дітей із навколишнім світом. Так, наприклад, під час знайомства з мешканцями океану у дітей із залишковим зором можливо використовувати спеціальний додаток для окулярів віртуальної реальності з демонстрацією дна океану, увімкнути звук шуму води, ніжки занурити у таз із водою кімнатної температури, у цей час педагог спокійним тоном розповідає про мешканців океанських глибин. Під час таких занять також доцільне використання ароматерапії з нейтральними фіто екстрактами. Така форма роботи вирішує багато цілей та корекційних задач. Такі заняття доцільно проводити у приміщенні сенсорної кімнати.

Тож сенсорна кімната відкриває широкі можливості для розширення світогляду дітей, які мають порушення зору. Робота в ній дає їм змогу повноцінно аналізувати інформацію про навколишній світ, що надходить до них через сенсорні канали, стимулює нервову систему, полегшує взаємодію з оточенням та поліпшує фізичне і психологічне самопочуття.

Аналіз наукових публікацій за темою дослідження дозволив визначити основні педагогічні умови, які мають важливе значення для здійснення педагогами корекційної роботи з дітьми із порушеннями в роботі зорового аналізатора.

Ефективність корекційного процесу багато в чому залежить від того, як педагоги взаємодіють із родиною та сприяють оволодінню батьками методикою психолого-педагогічної та корекційної роботи з дитиною в умовах родини. В цьому випадку діяльність батьків набуває не тільки зацікавленій, але й професійний характеру підготовці слабкозорої дитини до життя у суспільстві. Тому забезпечення коригуючого, навчаючого та спрямовуючого впливу спеціалістів закладу дошкільної освіти на родину, яка виховує дитину із

зоровими порушеннями, є першою важливою умовою запобігання наявних у неї вторинних відхилень (в тому числі в корекції комунікативної діяльності), пов'язаних з порушенням зору.

Вирішальним моментом у здійсненні корекції в умовах навчального закладу та родини, на думку О. Белоша, В. Бушиной, Н. Головановой, В. Слободчикова, є високий рівень психолого-педагогічної та комунікативної компетентності батьків, які виховують дитину із порушеннями зору, яка визначається як здатність батьків цілеспрямовано створювати емоційно прийнятну, розвивальну взаємодію з дитиною, а також з педагогічним колективом закладу освіти.

Вважаємо, що корекційна робота в умовах закладу спеціальної освіти буде успішною за таких педагогічних умов:

Отже, педагогічне керівництво пізнавальною діяльністю дошкільників із порушеннями зору у процесі корекційно-реабілітаційної роботи передбачає знання та врахування психофізичних особливостей кожної дитини; дотримання режиму охорони зору; створення необхідної навчально-дидактичної бази для забезпечення обладнанням навчально-виховного процесу на основі врахування характеру порушеного у дітей зору; забезпечення принципу наступності та зв'язку в роботі вихователів, тифлопедагогів, медичного персоналу та батьків, дотримання загальних вимог і рекомендацій, узгодженості в педагогічних і медичних впливах; забезпечення корекційної спрямованості навчально-виховної роботи, прогнозування очікуваних результатів унаслідок її застосування залежно від можливостей кожної дитини.

Висновки до розділу 1

У першому розділі нами висвітлено стан розробленості досліджуваної проблеми сенсорного розвитку дітей із вадами зору. Уточнено сутність поняття «сенсорний розвиток», «компенсаторні функції» «педагогічні умови».

Результати здійсненого аналізу сучасних теоретико емпіричних досліджень проілюстрували відсутність єдиного підходу вітчизняних та зарубіжних вчених до тлумачення понять «сенсорний розвиток» та «педагогічні умови». Поняття «сенсорний розвиток» у сучасних педагогічних дослідженнях визначається як розвиток у дітей сенсорних процесів (відчуттів, сприймань, уявлень).

В той самий час щодо визначення поняття «педагогічні умови» думка вчених дещо відрізняється. Ми згодні з визначенням даного поняття О.Бражнич, яка визначає педагогічні умови як сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети.

На нашу думку, сенсорний розвиток дітей із вадами зору – це розвиток чуттєвого сприйняття картини світу із залученням компенсаторних функцій організму. Результатом впровадження в освітній процес структурно-функціональної моделі формування сенсорно пізнавальної компетенції молодших дошкільників є: оволодіння дітьми назвами сенсорних еталонів; вміння класифікувати предмети за їх якісними та кількісними ознаками; орієнтуватись в часових та просторових відношеннях; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між різними явищами природнього та соціального довкілля. Саме дошкільний вік є сензитивним для якісного формування сенсорно-пізнавальної компетенції, тому що у дитини підвищується інтерес до навколишнього світу, її цікавить усе, що відбувається навколо. Саме у навчальній діяльності відбувається ефективне формування сенсорно-пізнавальної компетенції дошкільників із вадами зору, оскільки концентрація

уваги є найвищою саме під час навчальної діяльності, яка здійснюється за сприятливих педагогічних умов: у дитини формуються уявлення про властивості та якості предметів, форму колір, величину, положення у просторі.

У зв'язку з вищезазначеним, центральним завданням першого розділу був теоретичний огляд психолого-педагогічної літератури, присвячений темі нашого дослідження, на основі якого ми розробили функціональну модель педагогічних умов для сенсорного розвитку дітей дошкільного віку із вадами зору в умовах спеціальних навчальних закладів.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ОРГАНІЗАЦІЇ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ВАДАМИ ЗОРУ

2.1. Вивчення індивідуального рівня сенсорного розвитку дітей з вадами зору в практиці роботи спеціального закладу дошкільної освіти.

Експериментальна частина нашої роботи розпочалася з аналітико-констатуючого етапу (листопад – грудень 2019 р.) – під час якого було теоретично обґрунтовано педагогічні умови сенсорного розвитку у дітей дошкільного віку із вадами зору відповідно до зорового навантаження, визначено дослідно-експериментальні методики, розроблено програму експерименту, встановлено кількісний і якісний склад учасників експерименту.

Мета: визначити рівень сенсорного розвитку вихованців із вадами зору в умовах закладу спеціальної освіти, вихідний рівень сформованості сенсорно-пізнавальної компетенції дітей середнього та старшого дошкільного віку, розвиток сенсорних еталонів як показник якості роботи вихователя.

У відповідності до гіпотези та мети дослідження вирішувалися наступні завдання:

1. Вивчити педагогічні умови забезпечення сенсорного розвитку дітей із вадами зору в практиці роботи спеціального закладу.
2. Визначити рівні сформованості сенсорно-пізнавальної компетенції дошкільників середнього та старшого дошкільного віку в умовах спеціального навчального закладу.
3. Визначити рівень готовності вихователів до здійснення сенсорного виховання дітей з вадами зору.

Методи дослідження:

- проведення анкетування вихователів, спостереження, бесіда з вихователями;
- діагностика дошкільників середнього та старшого віку з метою визначення рівня сенсорного розвитку;
- проведення розвивальних занять та дидактичних ігор з дітьми, які мають різні розлади у роботі зорового аналізатора, спрямованих на розвиток компенсаторних функцій в умовах спеціального навчального закладу;
- вивчення педагогічних умов сенсорного виховання дітей дошкільного віку із вадами зору;
- методи статистичного аналізу при обробці даних.

Таким чином, для досягнення поставленої мети констатуючого етапу експерименту ми проводили роботу у двох напрямках: робота з вихователями та робота з дітьми.

Робота з вихователями передбачала:

- 1) анкетування вихователів для визначення їх обізнаності з проблеми дослідження;
- 2) спостереження за роботою вихователя, з метою визначення педагогічних умов для формування сенсорно-пізнавальної компетенції дітей із вадами зору середнього та старшого дошкільного віку;
- 3) сприяння наявності у групі розвивального освітнього простору.

Робота з дітьми передбачала:

- 1) спостереження за дітьми;
- 2) проведення циклу розвивальних занять, спрямованих на розвиток компенсаторних функцій вихованців із різними видами порушень у роботі зорового аналізатора із впровадженням мультимедійних засобів, а саме окулярів віртуальної реальності; комп'ютерних додатків, орієнтованих на розвиток слуху. А також використання матеріалів природного походження для розвитку тактильних відчуттів;

3) діагностику рівня сформованості сенсорного розвитку дошкільників середнього та старшого віку із вадами зору.

З метою виявлення у вихователів закладу спеціальної освіти дітей середнього та старшого дошкільного віку рівнів сформованості знань про сенсорний розвиток та розвиток компенсаторних функцій у дошкільників із вадами зору в умовах закладу спеціальної освіти було проведене анкетування. Анкета складалась з 10 питань на які потрібно було дати розгорнуту відповідь. Детально анкета представлена у додатку А.

Критерієм оцінювання знань вихователів з проблеми виступила кількість правильних відповідей. Для цього були визначені такі рівні:

- *високий рівень*: 10-9 правильних відповідей;
- *достатній рівень*: 8-7 правильних відповідей;
- *середній рівень*: 6-5 правильних відповідей;
- *низький рівень*: до 4 правильних відповідей.

Оцінка результатів здійснювалася за 10 бальною шкалою (1 бал за правильну відповідь, 0 балів за неправильну).

В анкетуванні брали участь 6 вихователів. Після анкетування, ми визначили, що у двох вихователів високий рівень обізнаності з проблеми сенсорного розвитку та розвитку компенсаторних функцій у дітей із вадами зору, а у 4 вихователів достатній рівень. Результати у відсотках відображені у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Рівні сформованості знань про сенсорне виховання та розвиток компенсаторних функцій у вихователів дітей середнього та старшого дошкільного віку із вадами зору

№	Рівень сформованості знань про сенсорне виховання у вихователів	Кількість вихователів у %
1.	Високий	33,3%

2.	Достатній	66,7%
3.	Середній	0%
4.	Низький	0%

Для виявлення рівнів сформованості сенсорного розвитку дітей середнього та старшого дошкільного віку із вадами зору ми визначили критерії та показники, які відображено у табл. 2.2

Таблиця 2.2

Критерії та показники сформованості сенсорного розвитку дошкільників середнього та старшого віку із вадами зору

Критерії якості сформованості сенсорно пізнавальної компетенції	Показники якості сформованості сенсорно пізнавальної компетенції
Мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> - виявляє пізнавальну активність; - виявляє спостережливість; - виявляє самостійність в процесі пізнання.
Змістовний	<ul style="list-style-type: none"> - орієнтується в сенсорних еталонах (колір, форма, величина), їх видах, властивостях; - орієнтується в часі і просторі
Оцінний	<ul style="list-style-type: none"> - вміє узагальнювати, класифікувати, порівнювати; - вміє встановлювати зв'язки між явищами

Для виявлення рівнів сформованості сенсорного розвитку дошкільників середнього та старшого дошкільного віку із вадами зору було обрано 5 тестів: «Кольорові пірамідки», «Що змінилося?», «Виключення зайвого слова», «Розрізнення форми» та «Сприйняття величини».

Тест 1. «Кольорові пірамідки»

Мета: оцінка здатності орієнтуватися в сенсорних еталонах (колір), видах сенсорних еталонів, властивостях; виявлення пізнавальної активності та самостійності в процесі пізнання.

Процедура проведення. У експериментатора і дитини однакові комплекти кольорових пірамідок, кожна складається з 4 кіл(синього, жовтого, зеленого, червоного кольорів).

- 1) експериментатор бере одне з кіл і пропонує дитині показати таке саме. Аналогічно виконуються завдання зі всіма кільцями.
- 2) дитині пропонують показати червоне кільце, потім синє, жовте, зелене.
- 3) експериментатор по черзі бере кільця і питає, якого вони кольору, розміру.

Критерії оцінки:

- дитина активна, самостійно показує і правильно називає кольори кіл – 2 бали.
- дитина досить активна, вірно показує кільця, але плутається в назвах кольорів – 1 бал.
- дитина не активна, не виявляє зацікавленості у виконанні завдання – 0 балів.

Тест 2. «Що змінилося?»

Мета: оцінка виявлення спостережливості; здатності орієнтуватися в часі і просторі.

Процедура проведення. Перед дитиною розміщують шість іграшок, пропонують дослідити їх кінчиками пальців та назвати їх вголос. Потім дитина закриває очі, а експериментатор прибирає дві іграшки та дзвенить дзвіночком: «Зараз іграшки будуть грати з тобою в хованки. Ти заплющиш очі, а якісь іграшки сховаються. Коли ти почуєш дзвіночок, треба буде знов торкнутися ручками іграшки та сказати, яких іграшок не вистачає».

Критерії оцінки:

- дитина запам'ятала 2 іграшки – 2 бали.
- дитина запам'ятала 1 іграшку – 1 бал.
- дитина не назвала жодного захованої іграшки або не зрозуміла інструкції – 0 балів.

Тест 3. «Виключи зайве слово»

Мета: оцінити здатність дошкільників встановлювати зв'язки між явищами; вміння узагальнювати, класифікувати предмети, порівнювати; виявити рівень пізнавальної активності.

Процедура проведення. Експериментатор називає три слова (наприклад, м'яч, місяць, вітер). Дитині необхідно залишити два слова, що позначають предмети, які в чомусь схожі між собою, і виключити третє, зайве слово, яке називає предмет, що не володіє загальними для перших двох предметів ознаками.

Головне завдання експериментатора - стимулювати дітей до пошуку якомога більшого числа варіантів виключення зайвого слова, починаючи від найпростіших рішень (виключити слово «вітер», тому що і м'яч, і Місяць - мають форму кола) і закінчуючи дещо несподіваними варіантами.

Критерії оцінки:

- дитина активна, назвала 2 і більше варіантів виключення зайвого слова - 2 бали.
- дитина досить активна, назвала 1 варіант – 1 бал.
- дитина не активна, не назвала жодного варіанта – 0 балів.

Тест 4. «Сортер»

Мета: оцінка здатності орієнтуватися в сенсорних еталонах (форма), їх видах, властивостях; виявлення пізнавальної активності та самостійності в процесі пізнання.

Інструкція: із запропонованих фігур обери ті, які підійдуть до отворів сортера.

Процедура проведення. Експериментатор демонструє дитині геометричні фігури і дає інструкцію.

В випадку якщо дитина не називає одну або кілька фігур, то після демонстрації всі фігури викладаються перед нею і експериментатор дає інструкцію: «Я назву фігуру, а ти покажи її».

Критерії оцінки:

- дитина виявляє пізнавальну активність, самостійно назвала всі геометричні фігури та дібрала отвори до таких фігур правильно – 2 бали.
- дитина досить активна, самостійно назвала не всі геометричні фігури, але змогла показати їх – 1 бал.
- дитина не активна, самостійно не назвала всі геометричні фігури та не змогла їх показати – 0 балів.

Тест 5. «Побудуй пірамідку»

Мета: оцінка здатності орієнтуватися в сенсорних еталонах (величина), їх видах, властивостях; виявлення пізнавальної активності та самостійності в процесі пізнання.

Обладнання: пірамідки з кільцями різного розміру

Інструкція: склади пірамідку так, щоб вийшло правильно.

Процедура проведення. Перед дитиною викладають кільця, дають інструкцію.

Критерії оцінки:

- дитина виявляє пізнавальну активність, самостійно нанизує кільця послідовно (по зростанню) – 2 бали.
- дитина досить активна, але нанизала одне кільце не правильно – 1 бал.
- дитина зовсім не проявляє пізнавальну активність, нанизала невірно всі кільця – 0 балів.

Результати за кожним проведеним тестом були оцінені в балах: 2 бали (вища оцінка), 1 бал (середня), 0 балів (низька). Після проведення діагностики в контрольній та експериментальній групі була підрахована загальна сума

балів. При кількісній обробці результатів тестування згідно критеріїв та показників сформованості сенсорного розвитку отримані результати умовно поділені на 4 рівня: високий, достатній, середній, початковий. Отже, на основі виявлених даних, маємо результати, представлені у додатку Б.

Після проведення діагностики нами було виявлено, що в контрольній групі високий рівень сенсорного розвитку (9-10 балів) - має 2 дитини, достатній (6-8 балів) - 1 дошкільник, середній (4-5 балів) - 5 дітей, початковий (0-3 бали) - 2 дошкільника.

Результати у відсотках відображені у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Рівні сенсорного розвитку дошкільників середнього та старшого дошкільного віку із вадами зору контрольної групи за результатами констатуючого етапу експерименту

Показники якості сенсорного розвитку дошкільників середнього та старшого віку в контрольній групі	Рівні сенсорного розвитку дошкільників із вадами зору			
	Високий	Достатній	Середній	Початковий
Виявляє пізнавальну активність	12%	5%	62%	21%
Виявляє спостережливість	15%	5%	77%	3%
Виявляє самостійність в процесі пізнання	7%	3%	66%	24%
Орієнтується в сенсорних еталонах (колір, форма, величина), їх властивостях	10%	5%	81%	4%
Орієнтується в часі і просторі	13%	6%	78%	3%
Вміє узагальнювати, класифікувати, порівнювати	6%	5%	75%	14%

Вміє встановлювати зв'язки між явищами	7%	6%	86%	1%
Всього	10%	5%	75%	10%

У таблиці ми бачимо, що в контрольній групі переважає середній рівень сформованості сенсорно-пізнавальної компетенції - 75% дітей, високий рівень має лише 10% дошкільників, достатній - 5%, початковий рівень спостерігається у 10% дошкільників.

Після проведення діагностики ми дізналися, що в експериментальній групі високого рівня (9-10 балів) немає, достатній рівень спостерігається у 1 дошкільника (6-8 балів), середній (4-5 балів) має 11 дітей, початковий (0-3 бали) – 3 дошкільника.

Результати у відсотках відображені у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Рівні сформованості сенсорного розвитку дітей середнього та старшого дошкільного віку із вадами зору експериментальної групи за результатами констатувального етапу експерименту

<i>Показники якості сенсорного розвитку дітей середнього та старшого дошкільного віку в експериментальній групі</i>	<i>Рівні сенсорного розвитку дітей середнього та старшого дошкільного віку</i>			
	Високий	Достатній	Середній	Початковий
Виявляє пізнавальну активність	0%	6%	50%	44%
Виявляє спостережливість	0%	4%	71%	25%
Виявляє самостійність в процесі пізнання	0%	5%	55%	40%

Орієнтується в сенсорних еталонах (колір, форма, величина), їх видах, властивостях	0%	3%	47%	50%
Орієнтується в часі і просторі	0%	6%	55%	39%
Вміє узагальнювати, класифікувати, порівнювати	0%	4%	58%	38%
Вміє встановлювати зв'язки між явищами	0%	7%	49%	44%
Всього	0%	5%	55%	40%

У таблиці ми бачимо, що в експериментальній групі як і в контрольній переважає середній рівень сенсорного розвитку - 55% дітей, високий рівень - 0%, достатній рівень отримали 5% дошкільників, початковий рівень спостерігається у 40% дошкільників із вадами зору.

Цілісний аналіз даних констатуючого експерименту показує, що в обох групах переважають діти з середнім рівнем сенсорного розвитку. Варто зазначити, що показники контрольної групи значно вищі, ніж у експериментальній групі. Підтвердженням є порівняльний аналіз результатів експериментальної та контрольної групи, який представлений у табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Порівняльний аналіз рівнів сенсорного розвитку в контрольній та експериментальній групі під час констатувального етапу експерименту

<i>Рівні сформованості сенсорно пізнавальної компетенції молодших дошкільників</i>	Контрольна група	Експериментальна група
Високий	10%	0%
Достатній	5%	5%
Середній	75%	55%
Початковий	10%	40%

Високий рівень сенсорного розвитку спостерігається в контрольній групі у 10% дітей, в експериментальній у 0%, достатній рівень і в контрольній і в експериментальній групі у 5% дошкільників, достатній рівень отримали в контрольній групі 75% дітей, в експериментальній – 55%, початковий рівень спостерігається у 10% дітей в контрольній групі і у 40% в експериментальній групі.

Звідси виникає необхідність проведення системи роботи з сенсорного розвитку у дошкільників із вадами зору. Після проведення констатувального експерименту було сформовано експериментальну і контрольну групи, кожна група складалася з 15 дітей середнього та старшого дошкільного віку.

2.2 Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов сенсорного розвитку дітей з вадами зору

У зв'язку з тим, що результати діагностики показали, що лише 2 дитини дошкільного віку мають високий рівень сенсорного розвитку, разом з тим 10 дітей - з початковим рівнем сенсорного розвитку, на формувальному етапі експерименту нами була складена і впроваджена в роботу експериментальної

групи структурно-функціональна модель сенсорного розвитку дітей середнього та старшого дошкільного віку, мета якої забезпечити сенсорний розвиток дітей із вадами зору шляхом наступних педагогічних умов:

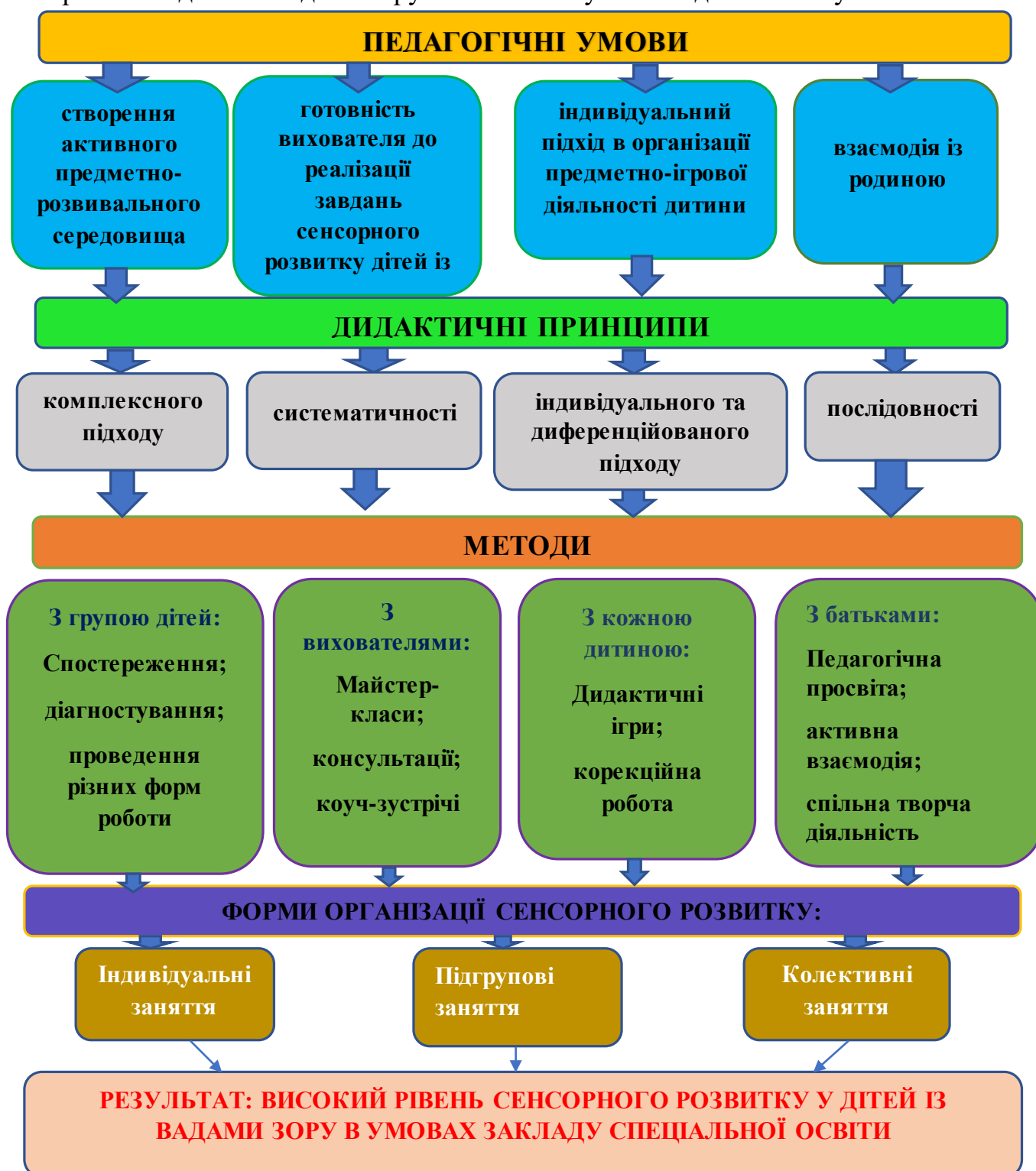


Рис.1 Структурно-функціональна модель педагогічних умов сенсорного розвитку дітей дошкільного віку із вадами зору.

У основу структурно-функціональної моделі покладено принцип системності, оскільки виключно чітка, продумана структура сприятиме максимально ефективному формуванню сенсорного розвитку дошкільників із вадами зору. Зрозуміло, система занять побудована з урахуванням принципів послідовності та системності у формуванні знань, умінь і навичок. Характер занять спрямований на формування ігрової мотивації, що дає можливість дитині відчувати невимушеність і комфорт в процесі діяльності.

Під час реалізації структурно-функціональної моделі сенсорного розвитку дітей середнього та старшого дошкільного віку слід враховувати індивідуальні особливості дітей. Тому вкрай важливо дотримуватися особистісного підходу у навчанні та вихованні дітей із розладами у роботі зорового аналізатора.

Індивідуальна робота з дітьми полягає в конкретизації загальних цілей сенсорного розвитку з віковими та індивідуальними особливостями, розвитку компенсаторних пізнавальних функцій, в гнучкому використанні методів і форм, а також організації оптимальних педагогічних умов.

Результативність сенсорного розвитку простежується при плануванні індивідуальної роботи: рівень знань; характер і тривалість працездатності; ступінь активності і самостійності; наявність пізнавальних інтересів; ступінь вольового розвитку, зоровий діагноз.

Індивідуальна робота з дітьми як самостійна організаційна форма проводиться у вільні години (під час ранкового прийому, прогулянок і тому подібне) в групових приміщеннях і на свіжому повітрі.

Для ефективного сенсорного розвитку слабкозорих дітей дошкільного віку нами була розроблена програма загальноосвітніх занять, що відображена у Додатку В. Для реалізації нашої мети був складений перспективний план і розроблені конспекти занять з сенсорного розвитку з урахуванням результатів комплексної діагностики. При плануванні занять нами було сформульовані цілі, дібрані методики і техніки для роботи, підготовані необхідні матеріали та обладнання, сплановані різноманітні форми організації дітей на занятті:

сидячи півколом на стільцях або на килимі, групами по декілька дітей. Також нами використовувалося чергування на занятті різних видів діяльності: організація практичних дій, вирішення проблемних ситуацій, використання дидактичних ігор, музично-ритмічних вправ, графічних завдань та інше.

Отже, програма формувального експерименту включала різні форми роботи з дошкільниками:

1. Заняття з ознайомлення дитини з навколишнім світом «Органи чуття».
2. Заняття з конструювання «Спритні рибки».
3. Заняття з екологічного виховання: «Мешканці океану».
4. Заняття з аплікації «Казковий острів».
5. Дидактична гра «Склади живу картинку».
6. Заняття з екологічного виховання «Врятуємо річку».
7. Інтегроване заняття «Барви веселки».
8. Індивідуальне заняття «Два віконечка у світ».

В січні у дітей середнього та старшого дошкільного віку ми формували сприйняття форми предметів, сприйняття кольору, навички орієнтації в величині. В лютому робота з сенсорного розвитку здійснювалась над вдосконаленням умінь, з урахуванням вікових особливостей дітей середнього та старшого дошкільного віку із вадами зору.

Детально конспекти занять представлені у додатку Г.

Реалізація структурно-функціональної моделі сенсорного розвитку дошкільників із вадами зору почалась зі створення предметно-розвивального середовища. Середовище є одним з основних засобів розвитку особистості дитини, джерелом його індивідуальних знань і соціального досвіду. Предметно-розвивальне середовище не тільки повинно забезпечувати формування сенсорно-пізнавальної компетенції, а й бути основою самостійної творчості кожного дошкільника. Тому при проектуванні предметно-розвивального середовища ми враховували:

- індивідуальні соціально-психологічні особливості дітей;
- зоровий діагноз;

–інтереси, схильності, переваги, потреби дітей;

–вікові особливості.

Для ефективного сенсорного виховання дітей дошкільного віку із вадами зору нами було створено сенсорний куточок у приміщенні групи.

Куточок сенсорного розвитку оснащений: корекційними іграми, інструментарієм для здійснення самостійної художньо-продуктивної діяльності, природним матеріалом (для сортування за розміром та фактурою), геометричними фігурами для аплікації, м'якими об'ємними модулями, будівельним матеріалом (дерев'яний і пластиковий), залишковий матеріал для сенсорного розвитку (кришечки різного розміру та кольорів), аудіо засобами для прослухування музики для релаксації.

Особливий такт потрібно було проявити при плануванні індивідуальної роботи з дітьми. Важливо було пам'ятати, щоб ця робота не перетворилася в додаткові заняття. Потрібно було зацікавити і викликати бажання дітей пограти з дидактичним матеріалом.

Під час проведення занять з сенсорного розвитку для ефективного формування сенсорно-пізнавальної компетенції дошкільників із вадами зору ми використовували дидактичні ігри.

Організація дидактичних ігор з формування сенсорно-пізнавальної компетенції здійснювалася в трьох основних напрямках: підготовка до проведення дидактичної гри, власне її проведення та аналіз.

У підготовку до проведення дидактичної гри входять:

- відбір гри відповідно до завдань формування сенсорно-пізнавальної компетенції та зорового діагнозу дітей;
- встановлення відповідності відібраної гри програмовим вимогам;
- визначення найбільш зручного часу для проведення дидактичної гри;
- вибір місця для гри;
- визначення кількості граючих (вся група, невеликі підгрупи, індивідуально);
- підготовка необхідного дидактичного матеріалу для обраної гри;

- підготовка самого вихователя до гри: він повинен вивчити і осмислити весь хід гри, своє місце в грі, способи керування грою;
- підготовка дітей до гри: збагачення їх знаннями, уявленнями про предмети і явища навколишнього життя, необхідними для вирішення ігрової задачі [39, с.175].

Проведення дидактичних ігор включає:

- ознайомлення дітей з змістом гри, з дидактичним матеріалом, який буде використаний в грі (показ предметів, картинок, коротка бесіда, в ході якої уточнюються знання та уявлення про них);
- пояснення ходу і правил гри. При цьому вихователь звертає увагу на поведінку дітей відповідно до правил гри, на чітке виконання правил;
- показ ігрових дій, в процесі показу вихователь вчить дітей правильно виконувати дію. Доводячи, що в іншому випадку гра не призведе до потрібного результату;
- визначення ролі вихователя в грі, його участь в якості граючого, ведучого, вболівальника. Міра особистої участі вихователя в грі визначається віком дітей, рівнем їх підготовки, складністю дидактичної задачі, ігрових правил. Беручи участь в грі, педагог направляє дії граючих (порадою, питанням, нагадуванням);
- підведення підсумків гри – це відповідальний момент в керівництві грою, оскільки за результатами, яких діти досягли в грі, можна судити про ефективність та про те, чи буде вона з інтересом використовуватися в самостійній ігровій діяльності дітей. При підведенні підсумків вихователь підкреслює, що шлях до перемоги можливий тільки через подолання труднощів, увагу, дисциплінованість.

Аналіз проведеної гри спрямований на виявлення прийомів її підготовки та проведення: які прийоми виявилися ефективними в досягненні поставленої мети, що не спрацювало і чому. Це допомагало удосконалювати як підготовку, так і сам процес проведення гри, уникнути надалі помилок. Крім того, аналіз

дозволяв виявити індивідуальні особливості в поведінці та характері дітей та дозволив правильно організувати індивідуальну роботу з ними.

Підводячи підсумки гри з дітьми із вадами зору, вихователь відзначає тільки позитивні сторони: грали дружно, навчилися робити (вказати конкретно що), прибрали на місце іграшки.

Ознайомлення дітей із вадами зору з кольором, формою, величиною предмета дозволило створити систему дидактичних ігор і вправ спрямованих на формування сенсорно-пізнавальної компетенції.

1. Величина: «Великі і маленькі», «Який м'яч більше», «Почастуй зайчика» і т. д. Ці ігри формують вміння розрізняти, чергувати, групувати предмети за величиною.

2. Форма: «Яка це форма», «Коло, квадрат», «Чарівна пірамідка» і т. п. У цих іграх в дітей формується вміння розрізняти, групувати предмети за формою.

3. Колір: «Кольори веселки», «Що змінилося?», «Знайди предмет відповідного кольору» і т. д. Граючи в ці ігри, у дошкільників із вадами зору формується вміння групувати, співвідносити предмети за кольором.

Для ефективного сенсорного розвитку дітей із розладами у роботі зорового аналізатора необхідно проводити цілеспрямовану роботу з батьками.

Активізації інтересу батьків до проблеми сприяла участь батьків у виготовленні дидактичних ігор для групи, їх допомоги в оформленні куточка сенсорного розвитку дітей. Протягом двох місяців батьки брали участь в спільних виставках малюнків і виробів («Тато, мама і я – дружня сім'я», «Мешканці Азовського моря», «Я так бачу!»). Було проведено тематичне заняття за участю батьків «На гостині у Марсіка», де діти і батьки змогли бути повноправними учасниками, батьки мали можливість навчитися правильно грати зі своїми дітьми. Така співпраця батьків і педагогів буде сприяти сенсорному розвитку дошкільників із вадами зору і забезпечить гармонізацію відносин між батьками та дитиною.

З батьками проводилися індивідуальні бесіди на тему: «Ігри та вправи, що сприяють розвитку компенсаторних функцій слабозорих дітей», консультації «Знайомство з сенсорними еталонами, засобами обстеження предметів», батьківські збори. Були оформлені пересувні теки з інформацією про діагностику гостроти зору дітей та тлумаченням діагнозів зору. У батьківському куточку постійно розміщується матеріал з проблеми.

У роботі з батьками використовувалися різноманітні форми, узагальнені темою «Сенсорне виховання дітей із вадами зору в умовах закладу спеціальної освіти та вдома»: практикуми, консультації, інформаційні листи, пам'ятки.

В роботі з дошкільниками середнього та старшого віку перед проведенням занять ми створювали в групі спокійну, доброзичливу, позитивну атмосферу. Заняття базувалися на невимушеній атмосфері спілкування, яка, на прикладі власного емоційного ставлення педагога, викликала активність дітей.

Отже, нами було досліджено педагогічні умови сенсорного розвитку дітей із вадами зору в умовах закладу спеціальної освіти, ефективність яких підтверджена в ході експерименту:

- 1) створення активного предметно-розвивального середовища;
- 2) готовності вихователя до реалізації завдань сенсорного розвитку дітей з вадами зору;
- 3) індивідуального підходу в організації предметно-ігрової діяльності дитини;
- 4) взаємодія із родиною.

Структурно-функціональна модель сенсорного розвитку дітей середнього та старшого дошкільного віку із вадами зору в умовах закладу спеціальної освіти впроваджувалась в освітній процес експериментальної групи. Для того, щоб перевірити ефективність запропонованої нами структурно-функціональної моделі, було проведено наступний етап дослідження.

2.3 Динаміка сенсорного розвитку дошкільників з вадами зору: контрольний етап експерименту.

Завершальним етапом дослідження було проведення контрольного експерименту. Його основна мета - це перевірка гіпотези, виявлення динаміки рівнів сенсорного розвитку дітей середнього та старшого дошкільного віку із вадами зору.

Для досягнення визначеної мети було проведено 5 тестів: «Кольорові кубики», «Вгадай, що зникло?», «Виключення зайвого слова», «Розрізнення форми» та «Сприйняття величини». На основі виявлених даних ми маємо результати, що відображені у табл. 2.6. та 2.7.

Таблиця 2.6

Рівні сформованості сенсорно-пізнавальної компетенції дошкільників контрольної групи із вадами зору за результатами контрольного етапу експерименту

Показники якості сформованості сенсорно-пізнавальної компетенції дошкільників із вадами зору в контрольній групі	Рівні сформованості сенсорно-пізнавальної компетенції дошкільників середнього та старшого віку			
	<i>Високий</i>	<i>Достатній</i>	<i>Середній</i>	<i>Початковий</i>
Виявляє пізнавальну активність	12%	5%	62%	21%
Виявляє спостережливість	15%	5%	77%	3%
Виявляє самостійність в процесі пізнання	7%	3%	66%	24%
Орієнтується в сенсорних еталонах (колір, форма, величина), їх видах	10%	5%	81%	4%

Орієнтується в часі і просторі	13%	6%	78%	3%
Вміє узагальнювати, класифікувати, порівнювати	6%	5%	75%	14%
Вміє встановлювати зв'язки між явищами	7%	6%	86%	1%
Всього	10%	5%	75%	10%

У таблиці ми бачимо, що в контрольній групі показники не змінилися переважає середній рівень сформованості сенсорно-пізнавальної компетенції – 75% дітей, високий рівень має лише 10% дошкільників, достатній – 5%, початковий рівень спостерігається у 10% дошкільників із вадами зору.

Після проведення повторної діагностики ми дізналися, що в експериментальній групі показники якості сенсорного розвитку дошкільників із вадами зору змінилися. Високий рівень сформованості сенсорно-пізнавальної компетенції спостерігається у 20% дітей, достатній рівень отримали 20% дошкільників, середній рівень у 35%, початковий рівень спостерігається у 25% дошкільників. Результати у відсотках відображені у табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Рівні сенсорного розвитку дітей середнього та старшого дошкільного віку експериментальної групи за результатами контрольного експерименту

Показники якості сенсорного розвитку дошкільників із вадами зору в експериментальній групі	Рівні сенсорного розвитку дошкільників із вадами зору			
	Високий	Достатній	Середній	Початковий

Виявляє пізнавальну активність	30%	24%	32%	14%
Виявляє спостережливість	18%	14%	34%	34%
Виявляє самостійність в процесі пізнання	24%	30%	30%	16%
Орієнтується в сенсорних еталонах (колір, форма, величина), їх видах, властивостях	20%	20%	37%	23%
Орієнтується в часі і просторі	25%	21%	40%	14%
Вміє узагальнювати, класифікувати, порівнювати	13%	18%	33%	36%
Вміє встановлювати зв'язки між явищами	10%	13%	39%	38%
Всього	20%	20%	35%	25%

По завершенню проведених тестів та інтерпретації результатів можемо зробити узагальнення щодо рівня сенсорного розвитку дошкільників із вадами зору. Дані зіставлення результатів подаємо у табл. 2.8. та рис. 2.1.

Таблиця 2.8

Порівняльна характеристика рівнів сенсорного розвитку дошкільників під час контрольного експерименту

Групи	Рівні сформованості сенсорно-пізнавальної компетенції молодших дошкільників(у %)							
	Високий		Достатній		Середній		Початковий	
	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після

Група А (контрольна)	10%	10%	5%	5%	75%	75%	10%	10%
Група Б (експериментальна)	0%	20%	5%	20%	55%	35%	40%	25%

Результати розподілились таким чином: високий рівень в контрольній групі залишився сталим, а в експериментальній збільшився на 20%, достатній рівень в контрольній групі не змінився, а в експериментальній збільшився на 15%, середній рівень в контрольній групі залишився сталим, а в експериментальній знизився на 20%, низький рівень в контрольній групі не змінився, а в експериментальній знизився на 15%.

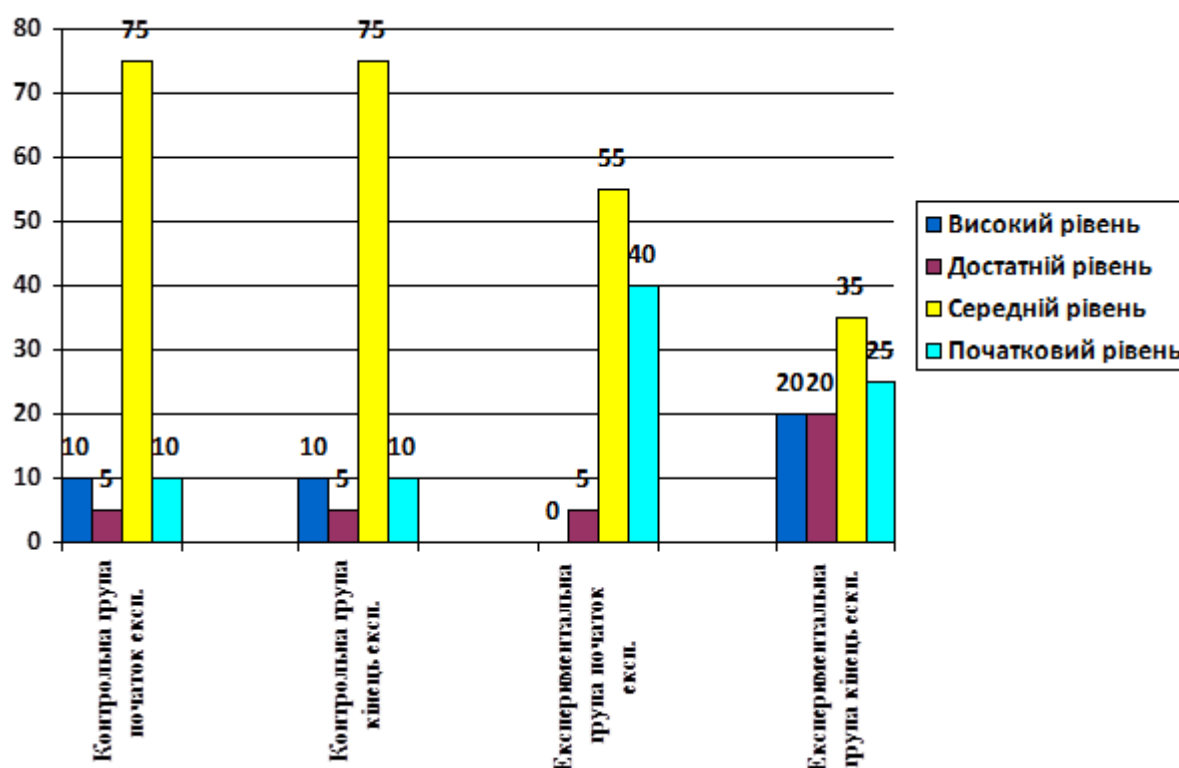


Рис. 2.1 Порівняльна характеристика рівнів сенсорного розвитку слабкозорих дошкільників експериментальної та контрольної груп під час контрольного експерименту.

Таким чином ми переконалися в тому, що якість сенсорного розвитку дошкільників середнього та старшого дошкільного віку буде забезпечена при реалізації наступних умов:

- 1) розробці структурно-функціональної моделі та програми її реалізації;
- 2) забезпечення індивідуальної підтримки та допомоги дитині із вадами зору;
- 3) організації розвивального освітнього простору;
- 4) забезпечення конструктивної взаємодії з батьками;

Слід зазначити, що подібну роботу необхідно проводити систематично для закріплення отриманих результатів.

Порівняльний аналіз констатувального і контрольного етапів дослідно-експериментальної роботи показав, що рівень сенсорного розвитку дітей в експериментальній групі суттєво підвищився.

У експериментальній частині ми використовували спеціально складену програму сенсорного розвитку дошкільників середнього та старшого дошкільного віку, спрямовану не лише на розвиток сенсорних еталонів, але й на розвиток компенсаторних функцій слабозорих дітей. На формувальному етапі експерименту для ефективного сенсорного розвитку дошкільників із вадами зору нами була складена і впроваджена в роботу експериментальної групи структурно-функціональна модель сенсорного розвитку дітей дошкільного віку із вадами зору. Важливим був останній етап контрольного експерименту, де ми виявили ефективність впроваджених педагогічних умов для сенсорного розвитку дошкільників із розладами зорового аналізатора в умовах закладу спеціальної освіти.

При плануванні своєї роботи ми враховували зорові діагнози дітей середнього та старшого дошкільного віку, їх вміння та навички. Важливо зазначити, що нами були створені максимально комфортні умови для розвитку дітей, атмосфера була доброзичлива. Також, під час підбору матеріалу ми враховували вже набуті дітьми знання.

Таким чином, результати експерименту свідчать, що результативність процесу сенсорного розвитку слабкозорих дітей обумовлена впровадженням в освітній процес структурно-функціональної моделі і переконують у доцільності її подальшого впровадження у роботу закладів спеціальної освіти.

Висновки до розділу 2

Експериментальна частина нашої роботи складається з трьох наступних етапів експерименту: констатувальний експеримент, формувальний експеримент, контрольний експеримент.

Базою для проведення експериментальної роботи став Комунальний заклад «Початкова школа – заклад дошкільної освіти зі спеціальними класами (групами) для дітей із вадами зору №71» Департаменту освіти Маріупольської міської ради. В дослідженні брали участь діти середнього та старшого дошкільного віку із вадами зору, в кількості 30 дітей. Було сформовано експериментальну і контрольну групи, кожна група складалася з 15 дітей.

Для виявлення рівнів сенсорного розвитку дошкільників середнього та старшого дошкільного віку із вадами зору було вибрано 5 тестів: «Кольорові пірамідки», «Що змінилося?», «Виключення зайвого слова», «Розрізнення форми» та «Сприйняття величини».

Після проведення діагностики за всіма тестами нами було підраховано загальну суму балів. Зважаючи на виділені нами критерії та показники сенсорного розвитку дошкільників середнього та старшого дошкільного віку результати поділені на 4 рівня: високий, достатній, середній, початковий.

Оцінка результатів представлена у формі таблиць та діаграм.

На етапі констатувального експерименту нами було з'ясовано, що існує проблема якості сенсорного розвитку дітей середнього та старшого дошкільного віку із вадами зору.

На формувальному етапі експерименту, протягом 2 місяців, ми впроваджували розроблену нами структурно-функціональну модель

формування сенсорно-пізнавальної компетенції дошкільників середнього та старшого дошкільного віку із вадами зору.

Завершальним етапом дослідження було проведення контрольного експерименту. Його основна мета – це перевірка гіпотези, виявлення динаміки рівнів формування сенсорного розвитку дошкільників із вадами зору та педагогічних умов сенсорного розвитку дітей із вадами зору в умовах закладу спеціальної освіти.

Результати розподілились таким чином: високий рівень в контрольній групі залишився сталим, а в експериментальній збільшився на 20%, достатній рівень в контрольній групі не змінився, а в експериментальній збільшився на 15%, середній рівень в контрольній групі залишився сталим, а в експериментальній знизився на 20%, низький рівень в контрольній групі не змінився, а в експериментальній знизився на 15%.

Порівняльний аналіз констатувального і контрольного етапів дослідно-експериментальної роботи показав, що рівень сенсорного розвитку слабкозорих дітей підвищився. Таким чином ми переконалися в тому, що створена нами структурно-функціональна модель педагогічних умов сенсорного розвитку дітей середнього та старшого дошкільного віку із вадами зору в умовах закладів спеціальної освіти є ефективною за умови її систематичного використання.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

В проведеному дослідженні здійснено теоретичне обґрунтування розв'язання проблеми сенсорного розвитку дітей дошкільного віку із вадами зору та педагогічних умов такого розвитку шляхом розробки та впровадження в освітній процес структурно-функціональної моделі сенсорного розвитку дітей середнього та старшого дошкільного віку із порушеннями зору в умовах закладу спеціальної освіти. Теоретичний аналіз проблеми та отримані результати дослідницько-експериментальної роботи дозволили зробити такі висновки:

1. Вивчення психолого-педагогічних, науково-методичних джерел, найважливіших законодавчих та нормативно-правових документів в галузі дошкільної та інклюзивної освіти дозволило обґрунтувати думку про те, що сенсорний розвиток дошкільників із вадами зору є важливим і складним завданням. Актуальність його розв'язання зумовлена тим, що середній та старший дошкільний вік є найбільш сприятливим для розвитку компенсаторних функцій слабкозорих дітей та вдосконалення діяльності органів чуття, одержання уявлень про довкілля, а отже, сенсорного розвитку. Визначено, що у сучасній науковій літературі проблема сенсорного розвитку розглядається в двох аспектах. Науковці з однієї сторони сенсорний розвиток розглядають як фундамент загального розумового розвитку, а з іншої розвиток пізнавальних процесів забезпечує наступність між дошкільною і початковою ланками освіти.

Доведено, що могутнім чинником сенсорного розвитку дошкільників із вадами зору є розвиток компенсаторних функцій, які формують сприйняття навколишнього світу дітьми із вадами зору, збагачує сенсорний досвід таких дітей шляхом виділення форми предметів, їх кольору, властивостей, а також просторових відносин.

2. З'ясовані педагогічні умови сенсорного розвитку дітей в умовах закладу спеціальної освіти. У практиці таких закладів ключову роль відіграє

розвиток компенсаторних функцій із застосуванням інноваційних технологій, засобів мультимедіа та організацією індивідуальних занять із слабкозорими дітьми. Діти із задоволенням виконують завдання, спрямовані на сенсорний розвиток. Ці види діяльності спрямовані на створення певного продукту, вимагають оволодіння особливими способами дій і здійснюють специфічний вплив на психічний розвиток дітей. Виявлено, що перед заняттями з сенсорного розвитку необхідно здійснювати спілкування з дітьми щодо з'ясування настрою, самопочуття, бажання або небажання займатися. Це є базисом особистісного підходу. Ефективна методика спілкування вихователя з дитиною - спілкування на основі художніх творів. Момент сприймання твору - це зустріч усього досвіду дитини із символом, надісланим автором твору. Уміння розшифрувати цей символ, зрозуміти ідею, задум автора, відчутти красу зображення зумовлене підготовленістю сприймання, яке ґрунтується на сенсомоторній натренованості очей, рук, тіла. Тому вихователь прагне активізувати роботу всіх аналізаторів під час сприймання. У слабкозорих дітей – залучаються в такій роботі компенсаторні функції. Вихователь залучає безпосередній емоційний досвід дитини або власний досвід. Якщо дитина бачить цю схожість, вона співвідносить власний досвід з мистецтвом, яке сприймає.

3. Встановлено критерії сенсорного розвитку дошкільників середнього та старшого дошкільного віку із вадами зору, які відображають: виявлення пізнавальної активності, спостережливості, самостійності в процесі пізнання; орієнтування в сенсорних еталонах (колір, форма, величина), їх видах, властивостях, в часі і просторі; вміння узагальнювати, класифікувати, порівнювати, встановлювати зв'язки між явищами. Визначено рівні сенсорного розвитку дітей середнього та старшого дошкільного віку із вадами зору: високий, достатній, середній та початковий.

4. Розроблено структурно-функціональну модель сенсорного розвитку дошкільників із вадами зору, яка складається з комплексу взаємозалежних компонентів і забезпечує поетапне формування

досліджуваного розвитку. Нами були визначені основні форми роботи з сенсорного розвитку дошкільників 5 – 6 років із вадами зору:

- загальноосвітні заняття (ознайомлення з навколишнім світом, екологічне виховання, логіко-математичний розвиток, конструювання – по підгрупах);
- індивідуальні заняття з розвитку компенсаторних функцій;
- самостійна діяльність дітей (під керівництвом дорослого);
- робота з родинами.

Базою для проведення експериментальної роботи став Комунальний заклад «Початкова школа – заклад дошкільної освіти зі спеціальними класами (групами) для дітей із вадами зору №71» Департаменту освіти Маріупольської міської ради. В дослідженні брали участь діти середнього та старшого дошкільного віку із вадами зору, в кількості 30 дітей. Було сформовано експериментальну і контрольну групи, кожна група складалася з 15 дітей.

Експериментальна частина нашої роботи включала три етапи: констатувальний, формувальний, контрольний, де ми використовували систему занять, спрямованих на сенсорний розвиток слабкозорих дітей у визначених педагогічних умовах.

На констатувальному етапі експерименту ми виявили рівень сенсорного розвитку дошкільників із вадами зору. На формувальному етапі експерименту ми впровадили в освітній процес структурно-функціональну модель формування сенсорно-пізнавальної компетенції дошкільників із вадами зору в умовах закладів спеціальної освіти.

У ході контрольного етапу експерименту – підтвердили ефективність сенсорного розвитку слабкозорих дошкільників та педагогічні умови сенсорного розвитку. Результати розподілились таким чином: високий рівень в контрольній групі залишився сталим, а в експериментальній збільшився на 20%, достатній рівень в контрольній групі не змінився, а в експериментальній збільшився на 15%, середній рівень в контрольній групі залишився сталим, а в експериментальній знизився на 20%, низький рівень в контрольній групі не

змінився, а в експериментальній знизився на 15%. Аналіз результатів експерименту переконав нас у тому, що у дітей підвищився рівень сформованості сенсорно-пізнавальної компетенції в експериментальній групі.

Отже, було з'ясовано, теоретично обґрунтовано і практично перевірено ефективність структурно-функціональної моделі сенсорно пізнавальної компетенції дошкільників із вадами зору в умовах закладу спеціальної освіти.

Матеріали дослідження можуть бути використані в освітньому процесі закладу спеціальної дошкільної освіти для дітей із вадами зору та студентами під час проходження виробничої практики у таких закладах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агранович З. Е. Дидактический материал по развитию зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса) у старших дошкольников и младших школьников. СПб.: Детство-Пресс, 2003. 40 с.
2. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: психологические основы: учеб. пособие. М.: Владос, 2004. 368 с.
3. Андреева, И. В. Сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья / И. В. Андреева, И. И. Лузинова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 23. С. 3-8.
4. Бистрова, Ю. О. Дослідно-експериментальна робота з формування природничо-математичних компетентностей учнів з особливими освітніми потребами / Ю. О. Бистрова, О. В. Архитко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 36. С. 11-17.
5. Бабич Н. М. Вплив сімейного чинника на формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту. Актуальні питання корекційної освіти, 2015. Вип. 5. С. 16-26.
6. Бабич Н. М. Допоміжна комунікація як один із засобів формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту. Актуальні питання корекційної освіти, 2014. Вип. 4. С. 6-14.
7. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. К. 1999. С.55-69.
8. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» /Науковий керівник та заг. ред. О. Л. Кононко. 3 вид., випр. К. Світич. 2009. 430 с.

9. Барінов Ю. В., Синьова Є. П. Регіональні особливості захворюваності на хвороби ока та придаткового апарата дітей різного віку [Електронний ресурс]. Архів офтальмології України, 2017. Т. 5. № 2. С. 6-10.
Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/aroft_2017_5_2_3
10. Барко В. В. Значення наукової школи І. С. Моргуліса для розвитку вітчизняної тифлопедагогіки. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 2015. Вип. 30. С. 11-17.
11. Бегас Л. Д. Історичні аспекти розвитку соціальної педагогіки як науки, її предмет, мета, завдання та особистість соціального педагога. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна, 2019. Вип. 32. С. 5-17.
12. Бех І. Д. Проблеми аномальної дитини. Науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України, 1995. № 2. С. 127-133.
13. Бігунов Д. О. Психологічні механізми виходу із конфліктних комунікативних ситуацій. Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія, 2018. Т. 23, Вип. 2. С. 33-40.
14. Бистрова Ю. О. Комплексна медико-психолого-педагогічна реабілітація дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного процесу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Сер. 21. Вип. 5. К., 2008. С. 12-18.
15. Бистрова Ю. О. Комплексний супровід навчально-реабілітаційного процесу в освітніх закладах для дітей з порушеннями зору. *Education and pedagogical sciences (Освіта та педагогічна наука)*. Луганськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2012. № 3(152). С. 13-18.
16. Битянова М. Р. Адаптація ребенка в школі: діагностика, корекція, педагогіческая підтримка. М.: Совершенство, 1997. 112 с.
17. Богач О. В., Висоцька З. І. Психологічний аналіз третього етапу процесу прийняття рішень у ситуаціях морального вибору. *Вісник Одеського*

- національного університету. Серія: Психологія, 2018. Т. 23, Вип. I. С. 25-33.
18. Божович Л. И. Особенности самосознания у подростков. *Вопросы психологии*, 1995. № 1. С. 98-107.
 19. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навч. посіб. К.: Наш час, 2005. 176 с.
 20. Бондаренко Ю. А. Корекційний вплив музичної діяльності на розвиток особистості дошкільника зі зниженим зором. Суми: Редакційна колегія, 2018. 334 с.
 21. Бордюг Ю. В. Використання тренінгових технологій у процесі підвищення професійної компетентності вихователів спеціальних груп для дітей з порушеннями зору. Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки, 2015. Вип. 11-12. С. 5-18.
 22. Быстров А. Е., Лупырь С. А., Петруня А. М. Медична реабілітація як основа процесу успішної соціалізації учнів з порушеннями зору в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, 2012. № 8(243). С. 22-31.
 23. Вавіна Л. С., Гудим І. М., Кондратенко С.В. - Особливості розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору Частина I. Науково-методичний посібник. К.: Педагогічна думка, 2012. С. 158 - 220
 24. Вавіна Л. С., Дегтяренко Т. М. Система спеціальної освіти: проблеми та перспективи. Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки, 2015. Вип. 11-12. С. 35-48.
 25. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 2004. 224 с.
 26. Выготский Л. С. Лекции по психологии . СПб, 2004. 142 с.
 27. Голубева Э. А. Способности и индивидуальность. М.: Прометей, 1993. 304 с.
 28. Гордиенко Е. А. Некоторые психолого-педагогические аспекты взаимоотношений умственно отсталых учащихся в коллективе. *Дефектология*, 1981. № 5. С. 14-20.

29. Гребенюк Т. М. Вивчення особливостей соціально-педагогічної адаптації інвалідів по зору до навчання у вищих навчальних закладах. Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки: зб. наук. пр. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. Вип. 3. С. 52-63.
30. Гребенюк Т.М., Сасіна І.О., Тімакова Ю.В. Медико-педагогічна корекція зорового сприймання у дошкільників з вадами зору. К., 2008. 146 с.
31. Григорьева Л. П. Психофизиологические исследования зрительных функций нормальновидящих и слабовидящих школьников. М.: Педагогика, 1993. С. 52-57.
32. Григорьева Л. П., Бернадская М. Э., Солнцева О. Г. Развитие восприятия у детей: пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе. М.: Школа-Пресс, 2001. 224 с.
33. Гудим І. М. Особливості розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору: наук.-метод. посіб. / І. М. Гудим, Л. С. Вавіна, Л. А. Нафікова, К. С. Довгопола, С. В. Кондратенко; Ін-т спец. педагогіки, НАПН України. К.: Пед. Думка, 2012. 135 с.
34. Гудонис В. П. Теоретические предпосылки интеграции лиц с нарушенным зрением. Дефектология, 1996. №2. С. 7-12.
35. Давыдов В. В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления. Новое педагогическое мышление: сб. ст. / под ред. А. В. Петровского. М., 1989. С. 64-89.
36. Дегтяренко Т. М., Вавіна Л. С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: Навчальний посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. 302 с.
37. Денискина В. З. Использование остаточного зрения и развитие зрительного восприятия в процессе обучения математике учащихся начальных классов школ слепых детей. Коррекционная педагогика: теория и практика, 2008. № 5. С. 62-79.

38. Дефектологічний словник: навч. посіб./ за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. К.: МП Леся, 2011. 528 с.
39. Дмитрієва І. В. Основні функції естетичного виховання учнів допоміжної школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 2006. Вип. 5. С. 116-123.
40. Дмитрієва О. І. Комплексний підхід до процесу реабілітації дітей з особливими освітніми потребами у сучасному навчальному закладі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 2017. Вип. 34. С. 10-15.
41. Ермаков В. П., Якунин Г. А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: справ.-метод. пособие для учителя. М.: Просвещение, 1990. 223 с.
42. Заверико Н. О., Зверева І. Д. Історико-теоретичний аналіз досліджень проблеми соціалізації особистості: соціальна педагогіка і адаптивність особистості. *Соціальна педагогіка і адаптивність особистості*. Суми, 1994. С. 49-59.
43. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды. М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. 1287 с.
44. Катаева А. Сенсорное развитие и сенсорное воспитание аномальных детей дошкольного возраста: дис. докт. псих. наук: 19.00.10 - Корр / Катаева Александра АПН НИИ дефектологии, 1977. 235 с.
45. Клопота Е. А. Роль взаимодействия зрячих и успешных незрячих в трансформации представлений о возможностях лиц с глубокими нарушениями зрения. *Дефектология*, 2012. №1. С. 68-75.
46. Кобильченко В. В. Психологічна допомога дітям з порушеннями зору в дошкільному віці. Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту: Сер. соціально-педагогічна / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський, 2007. С. 275-278.

47. Коменський, Я.А. Вибрані педагогічні твори / Я.А. Коменський. - У 2-х т. Т.1. М.: Педагогіка, 1982.
48. Коротяев Б. І., Курило В. С., Савченко С. В. Педагогічна філософія: колективна монографія. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. 340 с.
49. Костенко Т. М. Соціально-психологічні умови забезпечення пізнавальної активності слабозорих дошкільників / Т. М. Костенко // Дефектологія, 2012. № 3. С. 27-31
50. Кряквин В. Я. Управление социально-педагогической адаптацией подростков в условиях образовательного комплекса: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Магнитогорск, 2003. 183 с.
51. Купрас В. В. Ефективність використання інтерактивних технологій у навчанні дітей з порушеннями зору [Електронний ресурс]. Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки, 2015. Вип. 11-12. С. 67-81. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/sppt_2015_11-12_7
52. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер: Речь, 2009. 423 с.
53. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості: навч. посіб. К.: Центр навч. Літератури, 2003. 240 с.
54. Лодкина Т. В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства: учеб. пособие для студентов высш. учеб. Заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2004. 192 с.
55. Лысова А. А. Формирование социальной компетентности у слабовидящих учащихся в процессе выбора профессии: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогіка». Екатеринбург, 2009. 23 с.
56. Максименко С. Д., Бех И. Д. Психологические особенности учебной деятельности младших школьников. Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе / под ред. С. Д. Максименко. К., 1983. Гл. 2. С. 27-40.

57. Малачкова Н.В. Особливості зорового сприйняття у дітей 6-7 років з діагнозом амбліопія. *Довкілля та здоров'я*, 2013. № 3. С. 66-69.
58. Мартиненко І. В., Базима Н. В., Качуровська О. Б. Особливості психолого-педагогічного супроводу дитини з труднощами в навчанні в інклюзивному освітньому просторі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: зб. наук. пр.* Київ, 2018. Вип. 36. Серія 19. С. 68-74.
59. Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 н.р. МОН України. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2019/08/07/rekomendatsii-organizatsiya-navchannyaoop.pdf>.
60. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки: учеб.-метод. пособие. М.: МИРОС, 2001. 208 с.
61. Моргун В. Ф., Тітов І. Г. Основи психологічної діагностики: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Вид. дім «Слово», 2009. 464 с.
62. Мария Монтессори: система дошкільного виховання / Е. Смирнова // *Дошк. Виховання*, 2007. № 2. С. 110-114.
63. Никулина Г. В., Фомичева Л. В., Артюкевич Е. В. Дети с амблиопией и косоглазием: психолого-педагогические основы работы по развитию зрительного восприятия в условиях образовательного учреждения общего назначения: учеб. Пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. 345 с.
64. Основи корекційної педагогіки: навч.-метод. посіб. / С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвеева ; за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.
65. Петруня А. М., Бистрова Ю. О., Лупирь С. А. Організація комплексного супроводу навчально-реабілітаційного процесу дітей з порушеннями зору в освітніх закладах нового типу. *Освіта Донбасу*. № 3, 2012. С. 40-44.

66. Поддьяков, Н.Н. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / Н.Н. Поддьяков, С.Н. Николаева, Л.А. Парамонова, и др.. М.: Просвещение; Издание 2-е, перераб., 1988. 192 с.
67. Психология воспитания детей с нарушением зрения / под ред. Л. И. Солнцевой и В. З. Денискиной. М.: Налоговый вестн, 2004. 345 с.
68. Психология личности: словарь-справочник / ред.: П. П. Горностай, Т. М. Титаренко. К.: Рута, 2001. 319 с.
69. Риков С.О., Синьова Є.П., Могілевський С.Ю. Діти з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти: навч.- метод. посібник. К., 2016. 212 с.
70. Сасіна І. О. Особливості динаміки зосередженості уваги у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором. Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки, 2015. Вип. 11-12. С. 115-125.
71. Синьова Є.П. Тифлопсихологія. Психологічні особливості людей з глибокими порушеннями зору: підручник. К.: Знання, 2008. 365 с.
72. Солнцева Л. И. Современная тифлопедагогика и тифлопсихология в системе образования детей с нарушениями зрения. М.: Полиграф Сервис, 1999. 180 с.
73. Степанюк С. В., Заремба Л. В., Базенко О. О. Корекційна робота з виправлення зорових вад першокласників. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: збірник. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 18. С. 243-247.
74. Трудовое обучение, воспитание и профессиональная ориентация: Аннот. тематика лекций / И. Д. Бех, Б. Ф. Федоришин, В. В. Синявский и др. К.: Знание, 1982. 24 с.
75. Федоренко М. І., Федоренко С. В. Требования к печатной литературе для детей со сниженным зрением. Проблемы сучасного підручника, 2016. № 17. С. 485-493.
76. Феоктистова В. А. Формирование навыков общения у слабовидящих детей / под ред. Л. И. Шипицыной. СПб.: Речь, 2005. 128 с.

77. Шевцов А. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я: монографія. Київ: НТІ Інститут соціальної політики, 2004. 240 с.
78. Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. Науково-методичний журнал «Логопедія», 2011. № 1. С.3-5.
79. Шеремет М. К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти. Корекційна педагогіка. Вісник асоціації корекційних, 2007. № 1. С. 14-16.

Анкета для вихователів
«Формування сенсорно-пізнавальної компетенції молодших дошкільників»

Інструкція. Прочитайте уважно кожне запитання та напишіть відповідь на нього.

Високий рівень: 10-9 правильних відповідей; достатній рівень: 8-7 правильних відповідей; середній рівень: 6-5 правильних відповідей; низький рівень: до 4 правильних відповідей.

1. Як Ви розумієте термін «сенсорне виховання»?
2. Як Ви розумієте термін «сенсорний розвиток»?
3. Дайте визначення поняттю «педагогічні умови».
4. Як називається лінія Базового компоненту дошкільної освіти, що спрямована на формування сенсорно пізнавальної компетенції?
5. Який вік є сенситивним для сенсорного розвитку у дитини із вадами зору?
6. Назвіть визначальні психічні процеси для ефективного сенсорного розвитку.
7. Яка робота проводиться з батьками для ефективного сенсорного виховання дітей із вадами зору не лише в умовах закладу спеціальної освіти, але й вдома?
8. Які в групі повинні бути куточки для сенсорного розвитку слабозорих дітей?
9. Як саме ви забезпечуєте індивідуальну підтримку та допомогу дитині із вадами зору?
10. Які основні завдання ставляться в середній та старшій групах з освітньої лінії «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі»?

Додаток Б

**Результати діагностики рівня сформованості сенсорно-
пізнавальної компетенції молодших дошкільників експериментальної та
контрольної груп**

<i>Ім'я дитини (експериментальна група)</i>	<i>Номер тесту та бал за його виконання</i>					<i>Загальна кількість балів</i>
	<i>№1</i>	<i>№2</i>	<i>№3</i>	<i>№4</i>	<i>№5</i>	
Андрій	2	2	2	1	2	9
Вероніка	2	0	1	1	0	4
Єгор	1	1	0	0	1	3
Ліза	0	1	0	1	2	4
Матвій	1	2	0	1	1	5
Мілана	1	1	1	1	0	4
Назар	1	1	1	2	0	5
Орина	1	1	1	0	1	4
Серафім	1	1	0	1	0	3
Сергійко	0	2	1	1	1	5
Тімур	2	2	1	2	2	9
Уляна	1	1	1	1	0	4
Христина	1	1	1	2	1	6
Юліана	2	1	0	1	1	5
Ярослав	1	0	1	1	1	4
<i>Ім'я дитини (контрольна група)</i>	<i>Номер тесту та бал за його виконання</i>					<i>Загальна кількість балів</i>
	<i>№1</i>	<i>№2</i>	<i>№3</i>	<i>№4</i>	<i>№5</i>	
Антон	1	1	0	1	1	4
Аліна	0	0	1	1	1	3

Алеся	0	1	1	1	1	4
Богдан	2	0	1	1	1	5
Варвара	1	1	0	1	0	3
Влад	0	1	1	1	1	4
Владислав	0	1	1	0	1	3
Даніель	1	0	1	1	0	3
Дмитро	2	0	0	1	0	3
Єлізавета	1	0	1	1	1	4
Євген	1	0	1	1	1	4
Ігор	2	1	0	1	1	5
Катерина	1	0	1	1	0	3
Мірослава	1	1	1	1	1	5
Яна	0	1	1	1	1	4

Додаток В

**Програма сенсорного розвитку дітей середнього та старшого
дошкільного віку із вадами зору**

<i>Місяць</i>	<i>Форма проведення</i>	<i>Назва теми</i>	<i>Мета</i>
Січень	Заняття з ознайомлення дитини з навколишнім світом	Органи чуття.	Закріпити назви, розташування основних частин тіла людини. Уточнити фізіологічну функцію органів чуття. Розвивати зоровомоторну координацію. Активізувати навички дітей. Вчити позбавлятися зорової напруги під час зняття.
	Заняття з конструювання	Спритні мишки	Розвивати дрібну та загальну моторику, пам'ять, мислення, мовлення. Формувати знання про властивості піску. Створити радісний настрій. Виховувати бажання допомагати іншому та охайно виконувати роботу. Вправляти у диференціації стану піску: сухий — мокрий. Формувати вміння впізнавати й називати основні кольори, а також знання про властивості води.
	Заняття з екологічного виховання	Мешканці океану	Ознайомити дітей з поняттям «світовий океан», ознайомити з мешканцями океану, продовжити знайомити з властивостями води. Розвивати простежуючі функції зору. Розвивати поважне ставлення до природних ресурсів, виховувати дружню атмосферу у дитячому колективі
	Заняття з аплікації	Казковий острів	Закріпити знання основних кольорів - червоний, синій, зелений, жовтий, вміння співвідносити за кольором. Розвивати пам'ять, мислення, активний словниковий запас; дрібну мускулатуру рук, емоційну сферу дитини. Формувати здатність розрізняти поняття «багато»,

			«один», розуміти питання «скільки», при відповіді користуватися словами «багато», «один»; вміння створювати однорідну групу предметів шляхом додавання предмета до предмета; закріпити знання дітей про геометричні фігури - коло, квадрат; Виховувати впевненість в собі, активність; виховувати почуття єдності, згуртованості, вчити діяти узгоджено.
Лютий	Дидактична гра	Склади живу картину	Продовжити вчити складати цілісне зображення з частин групами дітей. Розвивати співдружність очей та рук, бінокулярний зір. Виховувати пізнавальну активність, дружню атмосферу у дитячому колективі, вміння працювати злагоджено.
	Заняття з екологічного виховання	Врятуємо річку	<p>Формувати навички екологічно-доцільної поведінки людей в природі та побуті, економного споживання води, розуміння того, що треба вчасно виявляти пошкодження в комунікаційних мережах (трубах) і ремонтувати їх, необхідності сортування сміття для подальшої переробки. Викликати бажання досліджувати воду, самостійно робити.</p> <p>Розвивати зв'язне і доказове мовлення дітей. Формувати вміння складати речення з дієсловом майбутнього часу «буду». Розвивати простежуючі функції зору</p> <p>Виховувати колективну співпрацю для досягнення гарного результату.</p>
	Інтегроване заняття з малювання та ознайомлення дітей з природою	Барви веселки	Вчити дітей розрізняти та правильно називати кольори веселки, послідовність їх розташування; формувати вміння зіставляти однотипні предмети за кольором, співвідносити їх з кольоровими еталонами. Розвивати окомір, гостроту зору, співдружність руки та ока, простежувальну функцію очей, дрібну моторику пальців рук, оптичну увагу та пам'ять, логічне мислення, запобігати

			виробленню рефлексу низько-схиленої голови. Виховувати емоційне ставлення до кольорів та їхніх поєднань.
	Індивідуальне заняття	Два віконечка у світ	Вчити орієнтуватись у малому та великому просторах, вчити знімати напруження м'язів, зміцнювати м'язи очей, розвивати гостроту зору, окомір, розвивати перцептивну активність збережених аналізаторів, дрібну моторику кисті руки, бінокулярний та стереоскопічний зір. Закріпити знання про плоскі геометричні фігури та кольори. Виховувати дбайливе ставлення до своїх очей.

План-конспект заняття з ознайомлення дитини з навколишнім світом

Тема «Органи чуття»

Мета: Закріпити назви, розташування основних частин тіла людини. Познайомити дітей з органами чуття людини, уточнити фізіологічну функцію органів чуття. Розвивати зоровомоторну координацію. Активізувати навички дітей під час зняття зорової напруги.

Хід заняття. Вступна частина

Вихователь: Я вчора гуляла у парку та зустріла космічного прибульця – інопланетянина Марсіка. Марсік нікого не знає на Землі, але він дуже допитливий. Я запросила його до нас в гості, але він щось затримується.

Лунає музика. З'являється Марсік та знайомиться з дітьми.

Уточнення уявлень про зовнішній вигляд людини

Вихователь: «Діти, чи готові ви допомогти Марсіку та відповісти на його запитання?» – Як називається наша планета?

- Хто мешкає на планеті Земля?
- Чим людина відрізняється від тварин?
- Що є у людини?

Дидактична гра «Частини тіла»

М а т е р і а л: зображення людини, на якому різним кольором позначені частини тіла (голова, тіло, руки, ноги, ступня). У дітей кола відповідних кольорів (для розвитку сприйняття кольору можна використовувати відтінки одного кольору або близькі кольори спектру).

Вихователь вішає на дошку плакат із зображенням людини.

«Запам'ятати назви частин тіла людини Марсіку допоможе гра».

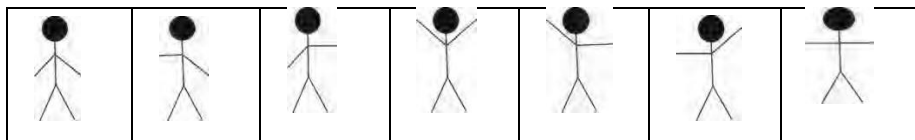
1 варіант: Вихователь називає частину тіла, діти демонструють кола відповідних кольорів

2 *варіант*: Вихователь показує коло, дитина називає частину тіла, позначену цим кольором.

Фізкультхвилинка

«Весела гімнастика».

Перед дітьми схематичні зображення різних поз. Вихователь показує одну з поз, а діти відтворюють.



Знайомство з органами чуття.

Вихователь: Марсік запам'ятав назви частин тіла людини. А за допомогою чого людина отримує інформацію про навколишній світ?

Експеримент: Одній дитині зав'язують очі, затикають вуха. Вихователь питає дітей чи можна щось дізнатися у такому стані?

Вихователь: У людини є п'ять помічників, їх називають «органи чуття». Це: очі, руки, язик, вуха, ніс. (Вихователь викладає перед дітьми предметні зображення.)



Уточнення фізіологічної функції органів чуття

Марсік хоче дізнатися, навіщо людині потрібні очі, руки, вуха, ніс, язик?

Уточнення розташування органів чуття.

У дітей картки із зображенням тіла людини

Використовуючи картки, треба показати Марсіку, де на тілі людини розташовуються помічники людини – органи чуття.

Вправа для зняття зорової напруги

Вихователь: Діти, уявімо собі планету, на якій живе Марсік.

Вправа «Пальмінг» під музику (2–3 мин.).

Покласти на закриті очі долоні рук (пальці зхрещені на лобі) таким чином, щоб уникнути тиску на очні яблука.

Підсумок

Марсік йде. Діти відкривають очі. Вихователь повідомляє, що Марсік зник, але обов'язково повернеться. Він хоче ще багато чого дізнатися про помічників людини. Вихователь пропонує дітям розповісти, якою вони уявили собі планету Марсіка.

Заняття з конструювання

Тема «Спритні мишки»

Мета: закріпити знання про властивості піску. Вправляти у диференціації стану піску: сухий – мокрий, а також закріпити знання про властивості води: холодна – тепла. Розвивати дрібну та загальну моторику, пам'ять, мислення, мовлення. Створити радісний настрій. Виховувати бажання допомагати іншим та акуратно виконувати завдання.

Матеріал: лавочка, масажна доріжка, велика іграшкова мишка, маленькі мишки за кількістю дітей; телеграма; горіхи, квасоля – біла та коричнева, насіння; одноразові тарілочки з наклеєними до дна горіхом, квасолею та насінням; таця; миски з холодною та теплою водою (синя та червона), лійка, сито, пісок, декорації настільного театру, коробка.

Хід заняття:

I. Вступна частина

(Діти сидять на килимку).

Вихователь:

Діти, діти – телеграма!

Пише нам Мишка – мама:

Мої мишки захворіли, Дуже
їсти захотіли. Кличе нас вона
прийти і гостинців принести.

(Пропоную зібрати гостинці. Подивитись що у нас є. У ході збирання зерен та насіння уточнюю їхні назви: горіхи, насіння гарбуза, квасоля – біла та коричнева).

1. Вправа «Подорож»

– Ось ми і зібрали гостинці для мишенят. Можемо вирушати в дорогу.

(Заздалегідь ставлю лавку, за нею викладаю доріжку. Діти один за одним перелазять через лаву, а потім йдуть по доріжці).

2. Дидактична гра «Пошук мишеняток»

– Ось ми і прийшли до Мишки. Добрий день, Мишко. Ми до тебе в гості прийшли і гостинці принесли. А де твої мишенята?

Мишка: Утекли мої малі. Де шукати їх мені?

- Давайте допоможемо мамі Мишці знайти її маленьких діточок мишенят. Де ж вони могли заховатися?

Мишка: Діти, мої мишенята дуже люблять ховатися в коробці. Ану швиденько подивіться може десь тут поруч є коробка. Напевно вони там і заховались.

(Діти шукають коробку і дістають мишенят.)

3. Дидактична гра

– Ось і знайшли ми мишенят і тепер можемо їх пригостити смачними гостинцями, що принесли з собою.

– Ой, лишенько, як тут все перемішалось. Щоб нам погодувати мишенят треба все це розібрати.

– Ось, діти, у нас є тарілочки, давайте на них розберем гостинці.

– З горішка мишенята дістають зернятка, квасолею будуть ласувати, а насіння - їстимуть.

– А тепер, коли ми все розібрали, то можемо і наших мишенят нагодувати.

Їжте, мишки, наїдайтесь,
Насіннячком пригощайтесь.

(Діти пригощають мишенят).

4. Конструювання «Нірка для мишки»

– Мамо Мишко, а де ж твої мишенята будуть відпочивати? Де їх хатинки – нірки?

Мишка: не мають мишенята нірок. Допоможіть, малята.

II. Основна частина

– Діти, ми можемо допомогти мишенятам. Для цього у нас є пісок.

– Погляньте, діти, на пісок, як він сиплеться. А чому він сиплеться? *(Так, він сухий)*

– Давайте спробуємо насипати сухий пісок у лійку. Він сиплеться? *(Відповідь)*

– А зараз спробуємо насипати у сито. Що виходить? *(Він просипається крізь сито)*

– А тепер спробуємо зібрати його гіркою. Чи можна з такого піску зробити нірки для мишенят? *(Ні, він розсипається)*

– Так, діти із сухого піску ми не можемо нічого побудувати.

– А що треба зробити з піском, щоб із нього можна було будувати? *(Полити пісок водою)*

– А де в нас мокрий пісок? *(Ось тут поруч із сухим.)*

– Спробуємо насипати пісок у лійку. Не сиплеться? Чому? *(Тому що він мокрий.)*

– А через сито він буде сипатись? *(Ні) – А чому?*

– Проте з мокрого піску можна побудувати гірку.

(Разом з дітьми будую гірку з вологого піску)

– Ось, діти, коли ми побудували гірку, то тепер можна в ній зробити нірки для мишенят.

(Діти роблять нірки і кладуть у них мишенят)

– Діти, ви гарно потрудилися, збудували мишкам нірки. Але, щоб не захворіти треба руки нам помити.

5.Релаксація

– Діти, підійдіть будь ласка, до мисок із водою. Давайте помиемо руки у синій мисці, а тепер - у червоній.

– Яка вода в синій мисці? (*Холодна*)

– А в червоній мисці теж холодна? (*Ні, тепла*)

– Ось і стали наші ручки чистенькі. Але вони все ще мокрі. Давайте посушимо їх вітерцем.

(Діти змахують руками, наче віялом)

– Ось вітерець з нами погрався і висушив наші рученята.

III. Заклучна частина

Мишка: Дякую вам, малята, за смачні гостинці, за нірки для мишенят.

– А нам, діти, треба повертатися додому. До побачення, Мишко.

Конспект індивідуального заняття

Програмовий зміст: вчити орієнтуватись у малому та великому просторах, закріпити знання про плоскі геометричні фігури та кольори. Виховувати дбайливе ставлення до своїх очей.

Корекційні завдання: вчити знімати напруження м'язів, зміцнювати м'язи очей, розвивати гостроту зору, окомір, розвивати перцептивну активність збережених аналізаторів, дрібну моторику кисті руки, бінокулярний та стереоскопічний зір.

Матеріал: фланелограф, малі та великі геометричні фігури (для окотренінгу), стрілочки, конверт з перфокарткою, фломастери.

Хід заняття:

Бесіда з дитиною про очі, їх значення для життя людини. Підвести дитину до того, що наші очі – це 2 віконечка в навколишній світ. І від того, як ці віконечка працюють, залежить бачення дійсності. Очі відображають наше самопочуття. Недарма кажуть, що очі – дзеркало душі.

- Пригляди́ся до своїх очей. Вони – унікальні, єдині, більше таких немає ні у кого. Щоб очі були здорові, їх треба любити, допомагати їм, коли вони втомлюються, піклуватися про них повсякчас. Тоді вони служитимуть нам довго-довго, будуть здоровими до глибокої старості.

Пропоную дитині розслабитись: сісти вільно, прийняти „позу кучера”, зробити масаж очей.

1. Двома пальцями масажуємо лоб, скроні, вилиці, під очима.
2. Вказівними пальцями масажуємо ніс.
3. Великим і вказівним – кінчики вуха.
4. Вказівним і середнім поза вухами.
5. Зробити „китайські оченята”, посміхнутись.

Після цього пропоную дитині виконати пальмінг.

Закріплюю знання про геометричні фігури, їх колір, під диктовку дитина викладає їх на фланелографі:

- Виклади червоний круг вгорі справа;
- виклади зелений круг внизу справа;
- виклади жовтий квадрат вгорі зліва;
- виклади червоний квадрат внизу зліва;
- виклади оранжевий трикутник посередині.

Читання викладеного.

Дидактична гра „Знайди іграшку”.

Дитина, рухаючись за кольоровими стрілочками знаходить іграшку з конвертом, в якому лежить перфокарта „Ялинка” (з трикутників). Даю завдання дитині обвести їх, заштрихувати.

Окотренінг. Указка, із зеленим кружком на кінці. Обводжу нею по параметру круга, а дитина очима слідкує за зеленим кружком (аналогічно – по параметру квадрата). При цьому нагадую, що сидіти потрібно прямо, голова – нерухома, працюють тільки очі. Після цього покліпати очима, подивитися в далину.

Після заняття дитині пропонується погратися іграшкою, яку вона знайшла.