

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК  
УКРАЇНИ**

**ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ  
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА  
ВІДДІЛ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

**АСОЦІАЦІЯ ДІЄВИХ ПСИХОЛОГІВ УКРАЇНИ**



**МАТЕРІАЛИ ВСЕУКРАЇНСЬКОГО ТИФЛОФОРУМУ  
«ОСВІТА ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ: ВИКЛИКИ  
СУЧАСНОСТІ»**

**м. Київ  
15 травня 2020 року**

## З М І С Т

<b>Галамай О. С.</b> , вихователь Тербовлянського НРЦ Тернопільської області <i>Досвід організації і проведення виховного заняття в позаурочній діяльності осіб з особливими потребами</i> .....	6
<b>Глущенко А. С.</b> , вчитель-дефектолог Інклюзивно-ресурсного центру міста Бердянськ <i>Комікси, як візуальний метод навчання дітей з порушенням зору</i> .....	20
<b>Гошовський В. І.</b> , тифлопедагог Вигодської спеціальної школи Івано-Франківської обласної ради <i>До програми корекції розвитку зорового сприймання</i> .....	23
<b>Довгопола К. С.</b> , канд. психол. наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. <i>Ефективність раннього втручання при роботі з незрячими дітьми раннього віку</i> .....	29
<b>Кобильченко В. В.</b> , д. психол. наук, головний науковий співробітник відділу освіти дітей порушеннями зору, старший науковий співробітник Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. <i>Зорова депривація як психологічний феномен</i> .....	34
<b>Кондратенко С. В.</b> , науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. <i>Методика роботи з розвитку просторових уявлень у дітей з порушеннями зору</i> .....	39

**Костенко Т. М.**, канд. психол. наук, завідувача відділу освіти дітей з порушеннями зору Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

*Адаптаційні умови в закладі освіти для дітей з порушеннями зору..... 42*

**Кравчишин О. Д.**, вчитель початкових класів Тереховлянського НРЦ Тернопільської області.

*Розминка у комунікативній діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями.....47*

**Кузнецова Н. В., Остапенко В. В.**, вчителі-дефектологи (тифлопедагоги), дошкільного навчального закладу (ясла-садок) комбінованого типу №81 «Бірюсинка» Запорізької міської ради Запорізької області.

*Вплив корекційно-відновлювальної роботи на сенсомоторний розвиток дітей з порушеннями зору..... 53*

**Легкий О. М.**, канд. пед. наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

*Формування предметної діяльності дошкільників з порушенням зору..... 58*

**Малинович Л. М.**, канд. психол. наук, ЗДО № 55 м. Львова

*Інтегрований підхід при визначенні психологічної готовності дітей з порушеннями слуху до шкільного навчання..... 63*

**Патлань Ю. В.**, провідний науковий співробітник НЦНК «Музей Івана Гончара».

*Нариси з історії освіти незрячих у британській Індії (остання третина XIX – початок XX ст.)..... 68*

**Патлянь Ю. В.**, провідний науковий співробітник відділу архівів фондової збірки, НЦНК «Музей Івана Гончара», керівник Міжнародної науково-дослідної групи «Василь Єрошенко та його доба».

*Особливості становлення комунікаційних навичок та розвитку особистості незрячого у його оточенні як етапи становлення творчої манери письменника-символіста Василя Єрошенка.....* 86

**Петрикіна А. С.**, аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і спеціальної психології імені М. Ярмаченка НАПН України, керівник гуртка Комунальний заклад «Харківський спеціальний навчально-виховний комплекс імені В.Г. Короленка» Харківської обласної ради.

*Науково-методичні засади дослідження творчої активності учнів 5-8 класів з порушеннями зору.....* 91

**Родь П. А.**, вчитель трудового навчання Тербовлянського НРЦ Тернопільської області

*Формування мовленнєвої компетенції учнів з порушеннями слуху на уроках трудового навчання.....* 94

**Сасіна І. О.**, канд. психол. наук, доцент кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. **Козлюк О. В.**, вчитель-дефектолог комунальної установи «Павлоградський інклюзивно-ресурсний центр».

*Вивчення рівня розвитку зорово-моторної координації у дітей дошкільного віку зі зниженим зором.....* 101

**Серпутько Г. П.**, доцент, кандидат філологічних наук, доцент кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології ФСЮ НПУ імені М.П. Драгоманова.

*Участь учителів спеціальних шкіл для дітей з порушеннями зору у підготовці незрячих школярів до подальшого навчання у закладах вищої освіти (ЗВО).....* 106

**Сивульська Н. І.**, вчитель трудового навчання Тербовлянського НРЦ  
Тернопільської області

*З досвіду проведення уроків з використанням інтерактивних технологій для  
учнів з особливими освітніми потребами..... 110*

**Стецула Н. П.**, вчитель трудового навчання Тербовлянського НРЦ  
Тернопільської області.

*Інноваційний поступ уроків трудового навчання для глухих осіб..... 113*

**Тельна О. А.**, канд. пед. наук, доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної  
психології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна  
академія» Харківської обласної ради.

*Проблемні питання організації дистанційного навчання дітей із тяжкими  
порушеннями зору в умовах загальнонаціонального карантину..... 119*

**Щуцька О. І.**, вчитель початкових класів Тербовлянського НРЦ  
Тернопільської області.

*Створення освітнього середовища для першокласників з комбінованими  
порушеннями..... 123*

**Галамай О. С.,**  
**вихователь,**  
*Теребовлянський НРЦ Тернопільської області*  
*(м. Теребовля)*

## **ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ І ПРОВЕДЕННЯ ВИХОВНОГО ЗАНЯТТЯ В ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

Позаурочна діяльність в умовах НРЦ є важливим чинником формування особистості учня з ООП. Шляхи, напрями, розробки індивідуальних, групових, комплексних занять у позаурочній діяльності, в тому числі і музичного циклу, є предметом дослідження низки науково-педагогічних дослідників як минулого (І. Зязюн, Л. Куненко, Л. Масол, Л. Новосельцева, О. Семашко, Л. Хлебнікова та ін.), так і сучасності (І. Дмитрієва, Н. Зборовська, Н. Квітка, Т. Костенко, О. Рудницька, Л. Сбітнева та ін.) [1-3,6].

Розвиток музично-естетичного смаку, уважності до мовленнєвих форм, краси літературного слова в позаурочний час створює сприятливі умови для залишків слухової функції, збереженої зорово-рухової учнів з ООП [4,5]. Організація таких заходів із залученням означеної категорії осіб сприятливо впливає на формування особистості, що відбувається у формі переживання насолоди від спілкування з мистецтвом, безпосередньої участі у святковому дійстві, надає йому емоційної привабливості [7]. Поєднання музичних звуків і тонів у єдиному звучанні і діапазоні сприяють нормалізації емоційної, рухової сфер дитини, адаптують, релаксують якості, які активно впливають на регуляторні механізми центральної нервової системи (Л. Куненко, 1997). Більше того, підготовка до організації і сам процес свята є не разовим актом. Такі комплексні заняття готуються, розробляються і проводяться вчителями, вихователями, учнями, батьками з урахуванням календарно-обрядових дат. Художні тексти музично-святкових творів розкривають багатство, колорит обрядового дійства, що пов'язується з обраною тематикою.

Як зразок подаємо розробку виховного заняття «Різдвяний вертеп» (керівник і організатор – О. Галамай), яке проводилося у нашому НРЦ.

### **Тема «Різдвяний вертеп»**

#### **Мета:**

- поглибити знання дітей про традиції Різдвяних свят;
- розширити знання учнів про важливість страв на святвечір, як певний символ українського Різдва;
- познайомити з народними традиціями, атрибутами, прикметами пов'язаними з цим святом;
- пригадати колядки за допомогою інсценівки з вертепу;
- розвивати естетичні відчуття, увагу;
- виховувати любов і повагу до традицій рідного краю.

**Обладнання заняття:** атрибутика до вертепу, тексти колядок, музичний супровід.

#### **Попередня бесіда.**

Різдво Христове, яке традиційно відзначають в Україні 7 січня - одне з найулюбленіших свят дітей і дорослих. Одна з найбільших урочистостей, що відзначається усіма християнськими церквами. Це свято спонукає кожного із нас вкотре замислитися над одвічними цінностями моралі, дає нам нагоду наповнити свої серця любов'ю та добротою. У цьому й полягає блага вість різдвяної ночі. Та чи може бути кращий різдвяний подарунок аніж традиційний український вертеп? Звісно ні! Діти просто завмирають від цікавості та очікування дива.

#### **Хід заняття.**

**Сценка «Святвечір»** (стіл, скатертина на столі мати трі мак розмовляючи з своїми дітьми, а позаду Різдвяна шопка, сіно, свічка, часник, узвар ,страви, звучить колядка).

**Мати :** Ось і діждалися ми Святвечора. Погляньте , діти, який у нас дідух на покутті-це батько по обіді приніс. Це ,сніп пшениці, може бути й жито він є символом гарного врожаю.

**Дівчина-1:** - Матінко, а кутя вже готова?

**Мати:** -Так, так, доню! Кладіть на стіл, та кладіть поряд з узваром, щоб мати з батьком завжди в парі були.

**Дівчина-2:** - Мамо! А навіщо ви з батьком із свіжоспеченим хлібом, маком та медом, обійшли усю господу, обкурили все ладаном, віншували усю родину?

**Мати:** - Щоб вберегти худобу від злої сили. Власне, всі ці ритуали, наші прашури, вигадали, щоб вберегти родину у новому році від лиха.

**Батько:** - Дівчата, скоро вже зірка зійде, накривайте стіл.

**Мати:** -Мерщій дівчата! Батьку, іди сіно неси! (Дівчата накривають стіл).

**Батько:** - А ось і сіно духмяне. (кладе під стіл та клаптик на стіл, грає музика).

**Дівчина 1:** - А навіщо нам сіно стелити на стіл?

**Мати:** - Тихесенько, ніч свята. Матінка Божа в стаєнці на сіні родила Христа. Сьогодні сіно набирає особливої сили. Потім по Йордані, пучок сіна дамо з'їсти худобі, щоб відьми не могли присмоктатися до дійок. Вівцям, щоб легко котилися, мали ягнят і під квочку покладемо кілька стеблинок , щоб курчата велися.

**Дівчина 2:** - Тоді і ми покладемо часник, щоб не приступили до хати злі сили.

**Дівчина 1:** - А я покладу зерно, щоб був багатий урожай.

**Батько:** - Дівчата, ану за свою роботу! (дівчата сідають на сіно).

**Мати:** - Квікайте, дівчата, щоб свиня ніколи не слабувала; мукайте, щоб корова вчасно привела телятко; бекайте-мекайте, щоб вівця не заслабла, а ще квокайте, крякайте, щоб птиці доволі було, аж допоки на столі не з`явиться



дванадцять страв.

**Батько:** - Ось і діждалися ми на Святвечір 12 пісних страв. (сідають усі за стіл, батько запалює свічку з-за сцени чутно спів).

**Дівчина 2:**

- Ой, та це ж колядники!

(заходять дівчата з колядою «Добрий вечір тобі»).



**Колядник 1:**

- Ми прийшли до Вас з вертепом,  
З тою колядою,  
щоб вітати Вас усіх з ясною звздою!

**Колядник 2:**

- Бо народжений Ісус щиро нас вітає,  
Щастя й радості для Вас з неба посилає,

**Колядник 3:**

- Щоб на нашій Україні ниви процвітали,  
Щоб у цьому році всі Ви біди не зазнали.

**Колядник 4:**

- Щоб було багато нас, щоб ми працювали,  
Нашу славу українську на весь світ підняли!

**Колядник 5:**

- Тому звичаї свої Ви не забувайте,  
Разом з нами до вертепу нині завітайте.

**Колядник 6:**

- Колядуймо разом всі, як батьки співали,  
Щоб традиції свої й внуки пам'ятали!  
Колядуймо разом всі, весело співаймо,  
І рожденного Ісуса повік прославляймо.

**Колядник 7:**

- І з вечерею святою,  
Веселою колядою!  
Нехай Бог благословляє  
Вас і вашу родину!  
Нехай Різдво у Вашу хату  
Принесе Радості багато,  
Розбудить приспані Надії,  
Зерном і Щастям Вас засіє,  
Зігріє сонцем та любов'ю  
І подарує Вам Здоров'я!  
З Різдвом Христовим!

*Звучить коляда «Небо і земля».*



**Ангел 1:**

- Мир вам люди, мир голошу  
Світлу звістку вам приношу  
І ви радість цю прийміть  
І всім людям розкажіть.

**Ангел 2:**

- Що прийшла вже та година,  
породила Діва Сина.  
У Вифлеємі у яскині, у яслах дивних

В житі й сїні, тепер Бога величайте  
І поклін йому віддайте.

*(обертаються до шопки та віддають поклін).*

**Пастух 1:**

- Слава Богу добрі люди.  
Хай вам щастя в домі буде.  
З Вифлеєму ми ідемо,  
Вістку радісну несемо.

**Пастух 2:**

- Ми вночі при вівцях спали,  
І не чули, і не знали.  
Що коїться в небесах,  
По всіх земних сторонах.

**Пастух 3:**

- Аж тут раптом, серед ночі,  
Протираєм сонні очі.  
Чуєм, наче хтось співає,  
А на небі зірка сяє.

**Ангел 1:**

- Це вам не сниться, все є це правдиво  
У всьому світі сталося диво!  
Мчіть за зорею, щиро моліться  
Спас народився, це вам не сниться.

**Пастух 1:**

- Ця наша пісня. Пісня про Бога!  
Йде до вертепу наша дорога.  
Швидше збирайтесь і не баріться.  
Спасу-дитятку щиро вклоніться.

*Колядуюють «У Вифлеємі». (Входять три Царі).*



**ЦАР 1:**

- Йдемо здалеку за ясным сяйвом  
До царя світу шлях свій тримаєм!

**ЦАР 2:**

- Ось і прибули до Вифлеєму  
Поклін віддати Царю своєму.

**ЦАР 3:**

- Знайшли ми, друзі, радісну чашу,  
Що вверх сповнила надію нашу,  
Що ми так довго її чекали,  
Пройшли півсвіту і відшукали.

**ЦАР 2:**

- О, Спасе Христе, вірим серцями,  
Що Ти один лиш Цар над царями,  
А в доказ віри щирої цеї  
Прийми, могутній Царю Юдеї,  
Ті царські дари, котрі одному  
Належать Господу Богу Святому.

**ЦАР 3:**

Приніс я від себе ладан пахучий.

**ЦАР 1:**

А я подарую, - миро цілюще.

**ЦАР 2:**

Від мене, Боже, злато блискуче.

**Ірод:** *(задихавшись, вбігає розлючений)*

Ах, ви тут усі прокляті!  
Заховались у цій хаті!  
Третій день я вас шукаю,  
Аж тепер в руках вас маю.  
Відколи вчув я тую новину,  
Що Бог родився - не маю спочину.  
Згладжу із світу того Месію,  
Він мою владу валить не посміє.

**Ангел 2:**

- Що затіяв ти, лукавий?  
Знає світ, що ти не правий.  
Ти замислив Христа вбити?  
То тепер тобі не жити!  
Кару Божу я зсилаю  
Смерть на тебе посилаю!



*Колядка «Нова радість стала»  
(а тим часом у іншій хатині...)*

**Ведуча:**

- Але чи кожна тут хатина.  
Прийняти схоче Бога Сина.  
Адже завжди є сила темна, яка не спить  
і не даремно,  
людям всі блага обіцяє  
А душі їх у пекло забирає...

*(Забігають нечисті).*



**Чорт:**

- 10,20,30,50...треба більше, більше, більше..

**Жид:**

- Любий друже, помаліше  
Будуть гроші, буде слава  
Буде все, лиш все помалу.

**Чорт:**

- Ой скільки літ і скільки весен  
Та все ж чорти тебе принесли.  
Тільки сядеш рахувати,  
Зразу дідько пхається у хату.

**Жид:**

- Ну не такий я й вже рогатий  
Та пусти, пусти заночувати.  
В мене є до тебе справа,  
Діло гідне і лукаве.  
Може чув ти десь новину,  
Породила Діва Сина.  
І в одну прекрасну днину,  
Царем стане та дитина.  
Ну а зараз його мати,  
Мусить примісток шукати.



**Чорт:**

- Ми не можем це лишити,  
Його конче треба вбити.  
Там на дворі мороз і холод,  
А ще вітер буде сильний дути  
Довго їм там не пробути.  
Ми ж бо маєм все зробити,  
Щоб їх в хату не пустити.

**Господиня 1:**

-Знову розпач, знову злість  
Долар вже по 26.  
А зарплата все та сама,



Нема в хаті й куска сала.

**Жид:**

- Пані, пані, добрий вечір  
Гроші впадуть вам на плечі.

**Чорт:**

- Ну, але у нас є теж прохання  
Ви від вечора й до рання,  
В дім нікого не пускайте

**Чорт:**

- А за це ви ж бо знайте  
Грошей дамо вам багато,  
Купимо вам сала на свято.

**Господиня 2:**

- Добре, добре, я вас запевняю  
Двері ось вже зачиняю.  
*(Заходять Йосип і Марія, колядники співають колядку «Старий рік минає».*

**Йосип:**

- Мир вам в хату, добрі люди  
Пустіть нас заночувати.

**Господиня 2:**

- Хто ви є, чого прийшли?  
Що з собою принесли?

**Йосип:**

- Холодно, ніч, ми блукаємо  
На руках дитятко маленьке.

**Господиня 2:**

- Вибачайте, ніц не знаю  
В дім нікого не пускаю (випроваджає)  
*Колядка «Старий рік минає»*  
А Пречиста Діва по світу ходила.  
Прийшла до багача на ніч ся просила:  
"Пане господарю, переночуй мене,  
Бо темная нічка находить на мене".

**Багачка:**

- Я багата, я багата  
Маю гроші, бізнес, хату  
Добре йдуть у мене справи,  
Але хочу я ще й слави.



**Жид:**

- Бачу гарно хочеш жити,  
Щож це легко є зробити.

**Чорт:**

- Ми все зробимо як треба,  
Але в нас є теж потреба.  
Як хтось прийде уночі,  
Ти закрий на всі ключі  
Двері в свою хату  
не пускай заночувати.

**Багачка:**

- Що ж це за потреба,  
Думала вам грошей треба.  
Та я зроблю все, як ви сказали,  
Лиш би грошей не чіпали.

**Марія:**

- Добрий вечір, добрі люди.  
Для початку, ми з малесеньким дитятком.  
Нам нема де ночувати,  
Може впустите до хати?

**Багачка:**

- Знаєте, місця я тут немаю,  
Ледве сама тут виживаю.

*Колядка «Старий рік минає».*

А Пречиста Діва по світу ходила.  
Прийшла до бідного , на ніч ся просила:  
"Пане господарю, переночуй мене,



Бо темная нічка  находить на мене".

*Стук у двері ...*

**Бідний:**

- Хто ж це в пізній час  
Ще прийшов до нас.

**Жид:**

- Ти ж нічого не питай,  
Просто в хату не пускай.

**Чорт:**

- Гроші, гроші вам же треба  
Ну не упадуть вони із неба.  
Ми вам все дамо не нийте,  
Просто двері ви закрийте.

**Господиня 1:**

Ми і так досить багаті  
Нам нема що нарікати.  
Ми здорові не в біду,  
Тож усе в нас доладу.

**Чорт:**

Що ж робити  чорт із вами  
Були в нас інші плани.

**Марія:**

- Добрий вечір у вашій хаті  
Просимо заночувати.  
Пізня ось уже година,  
А у нас мала дитина.



**Господиня 1:**

- Що ж, заходьте добрі люди  
Місце є та якось буде.  
Ми хоч зовсім не багаті,  
Але гостям завжди раді.

**Марія:**

- Господь благословить ваш дім  
Адже в холодну пору нині,  
Ви дали примісток у нім  
не просто так дитині,  
Бо це малятко є сам Бог.  
Коли відкрити двері,  
Він вас позбавить всіх тривог  
Які були на серці.



**Йосип:**

- Цілий світ тепер змінився  
Царя царів вітайте,  
Це Син Божий народився  
Тож йому поклін віддайте!

*Колядка «Свята ніч».*

**Ведуча:**

- Ось так хатинонька мала  
Стає осердям милосердя.  
Чи ви багаті, а чи ні  
Це було зовсім не важливо.

З любов'ю, з щирістю в душі  
Для вас усе буде можливо.

Таким чином, представлений захід «Різдвяний вертеп» є прикладом організації, продуманої і підготовленої системної роботи, пов'язаної з програмою і календарним планом школи, і, найголовніше, враховувала можливості, схильність учнів з ООП до творчого пошуку, ініціативи. Проведення подібних виховних занять є невід'ємною частиною позаурочної діяльності, гармонійно поєднується з навчальною діяльністю, корекційно-розвитковою роботою, формує особистість учня з ООП, розвиває музично-естетичні смаки, повагу до традицій календарно-обрядових свят, сприяє розвитку професійної майстерності педагогів.

#### **Список використаних джерел.**

1. Зборовська Н.А. (2015). Батьки – педагоги – дитина. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 66-72.
2. Науково-методичне забезпечення реалізації концепції Нової української школи та державного стандарту для дітей з особливими освітніми потребами: зб. статей обласного науково-методичного семінару 4 березня 2019 року. Упоряд. Гудзенко Н.Г. Київ: Інтерсервіс, 2019. 130 с.
3. Кацан М. Б. Досвід Тереховлянського навчально-реабілітаційного центру у створенні оптимальних умов навчання дитини з особливими освітніми потребами. М. Б. Кацан. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції “Інклюзивне навчання в Новій українській школі” 26 - 27 березня 2018 р. м. Тереховля у двох частинах. Частина I. Упорядн. : Лапін А.В., Сурмай Л.О., Щуцька О.І. Київ: Інтерсервіс, 2018. С.35-38.
4. Кульбіда С.В. (2017). Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів: зб. наук. праць за матеріалами I міжнародній інтернет-конференції, 26 жовтня 2017 р. / відп. ред. В.В. Макарчук. Умань : ФОП, 2017. С. 122-124.
5. Кульбіда С.В. (2020). Освітній простір для всіх (застосування компетентнісного підходу в умовах модернізації освітньої діяльності). *Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку : монографія*; за ред. Н.М. Рідей, Л.М. Панченко. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, С.144.
6. Національна державна комплексна програма естетичного виховання. укл. І. А. Зазюн, О. М. Семашко. *Рідна школа*. 1995. №12. С. 29-52.

7. Щуцька О.І. (2019). Мовна особистість учня з особливими освітніми потребами у контексті особистісного підходу. *Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні стратегії безбар'єрного освітнього середовища для дітей з порушеннями зору»* (12 березня 2019 року, м. Київ). Інтерсервіс, м. Київ, Україна. С. 25-28.

**Глущенко А.С.**  
**вчитель-дефектолог**  
*Інклюзивно-ресурсний центр*  
*(м. Бердянськ)*

## **КОМІКСИ, ЯК ВІЗУАЛЬНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ**

Інформація, сприйнята візуально, за даними багатьох досліджень, є більш осмисленою, краще зберігається у пам'яті. «Краще один раз побачити, ніж сто разів почути», – говорить народна мудрість. Порушення зору в усіх його проявах негативно впливає на провідний канал сприймання інформації про навколишній світ. Адже 80% інформації про предмети найближчого оточення людина отримує саме через зір, а зниження здатності бачити призводить до труднощів у навчальній та комунікативній діяльності.

Відповідно до міжнародної класифікації функціонування дітей і підлітків (МКФДП), ратифікованої в Україні, порушення зору визначається через порушення зорових функцій, до яких належать: функції гостроти зору, функції полів зору, якість зору; функції відчуття світла і кольору, гострота зору на відстані, монокулярний і бінокулярний зір, якість візуального зображення; такі порушення, як короткозорість, далекозорість, астигматизм, геміанопсія, дальтонізм, тунельний зір, центральна і периферична скотома, диплопія, нічна сліпота і порушення адаптації до світла. Особливого значення при цьому набуває не якісні характеристики, а можливості використання зорових функцій для навчання та повноцінного життя в соціумі.

Оптимальне поєднання словесних та візуальних методів у навчанні сприяє

розвитку уваги та пам'яті. Тому уся система корекційних занять тифлопедагога базується на формуванні у дітей умінь отримувати інформацію про навколишній світ із залученням збережених аналізаторів, що підтверджує актуальність використання коміксів, як візуального методу навчання дітей з порушенням зорової функції.

### **Що ж таке комікс, як візуальний метод навчання дітей з порушенням зорової функції?**

**Комікс** — це серія малюнків, що розміщені в певній послідовності, які зазвичай містять короткі репліки, що складаються в зв'язну розповідь. Тексти, коміксів, мають форму «мовної бульки», яка передає основну думку певного персонажу. Під час створення ілюстрації, можливо коригувати її розмір, чіткість та контрастність, а використання фонів, що поліпшують зорове сприйняття при демонстрації об'єктів дає змогу створити умови для використання коміксів при проведенні індивідуальних та фронтальних занять з дитиною. Складність малюнків залежить від віку дитини її психофізіологічних особливостей та ступеню порушення зорової функції. У вигляді коміксів можна адаптувати та візуалізувати навіть твори класиків літератури, що значно полегшить сприймання того чи іншого тексту дитиною. Разом з цим завдяки використанню коміксу, як візуального методу можливо ознайомити дитину з предметно-просторовим оснащенням різних приміщень дитячого садку або школи.

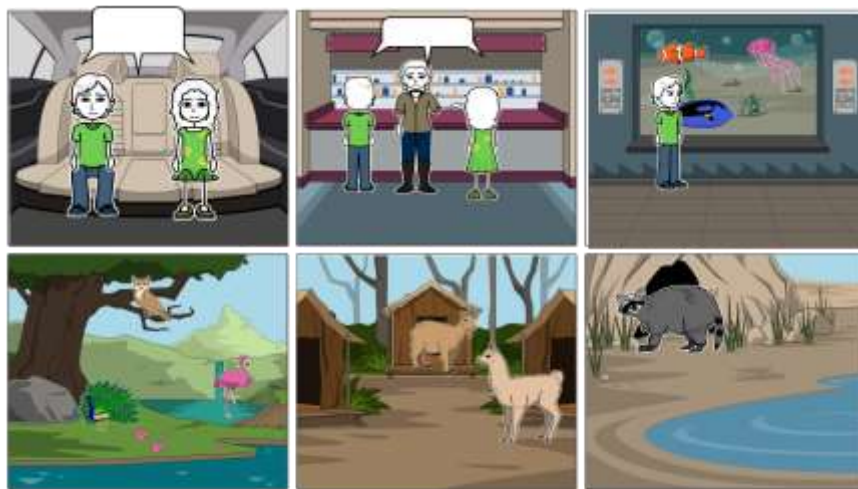
**Переваги використання коміксу, як візуального методу навчання дітей з порушенням зорової функції:**

- візуалізація друкованої інформації;
- залучення збережених аналізаторів до сприймання інформації;
- вербалізація знань;
- розвиток логічного мислення, зв'язного мовлення;
- активізація пізнавальних процесів;

- відпрацювання вміння вести бесіду;
- підготовка дитини до взаємодії з іншими людьми;
- збагачення знань про навколишній світ;
- можливість мотивувати дитину до читання текстів у коміксах та написання власної історії.

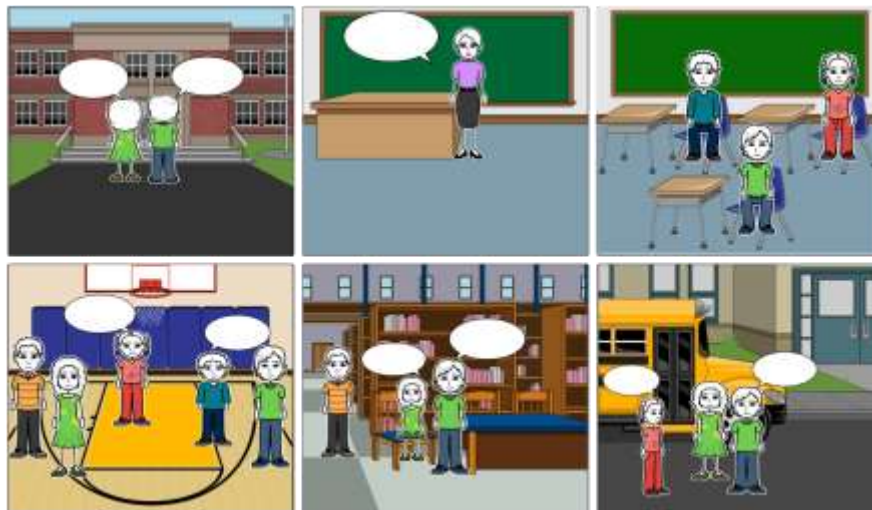
**Зразки коміксів, які можна використовувати у роботі з дитиною з порушенням зорової функції.**

**«Мій похід до зоопарку»**



Create your own at Storyboard That

**«Мій день у школі»**



Create your own at Storyboard That

**Список використаних джерел:**

1. Науково-методичний посібник «Діти з особливими освітніми потребами»

та організація їх навчання» Колупаєва А. А., Савчук Л. О.- с 20-25.

2. Чав'як Б.П. Основи корекційної роботи. Методичні рекомендації. – с.28. Запоріжжя, 2006.

3. Сєднева В.О. Основи колекційної роботи з учнями, які мають особливості психофізичного розвитку.-с. 23-30.

**Гошовський В.І.**

**тифлопедагог**

*Вигодська спеціальна школа  
Івано-Франківської обласної ради  
(сmt. Вигода)*

## **ДО ПРОГРАМИ КОРЕКЦІЇ РОЗВИТКУ ЗОРОВОГО СПРИЙМАННЯ**

В процесі сприймання навколишнього середовища за допомогою зору людина отримує інформацію про форму, колір, величину предметів, відстань між ними. Таку інформацію людина отримує за допомогою різних функцій зору. До основних функцій зору належать: гострота зору, кольоророзрізнення, окорухові функції, поле зору. Розлади будь-якої з цих функцій призводять до порушень зорового сприймання.

Порушення зорових функцій можуть бути як вродженими, так і набутими.

Вроджені порушення зорових функцій обумовлені спадковими та внутрішньоутробними причинами, які пов'язані з вродженими змінами (аномаліями) розвитку, будови, розміщення та функціонування різних очних структур.

Набуті: механічні пошкодження, травми, вплив патологічних процесів в організмі, неправильні умови виховання.

Також порушення зору поділяють на глибокі і неглибокі.

Глибокі – це ті, які пов'язані зі значним порушенням зору, також таких важливих функцій, як гострота та поле зору, що мають яскраво виражену форму та можуть призвести до повної втрати зору.

Неглибокі: до них відносять порушення окорухових функцій (косоокість,

ністагм), порушення кольоророзрізнення (дальтонізм, дихромазія), порушення гостроти зору, пов'язані з розладами оптичних механізмів зору (міопія, гіперметропія, астигматизм).

Гострота зору є однією з найбільш важливих зорових функцій, за допомогою якої відбувається розрізнення форми, дрібних деталей та впізнавання предметів. Це здатність ока сприймати окремо дві точки на мінімальній відстані між ними. Гострота зору, як і будь-яка інша зорова функція – це непостійна величина.

Порушення функцій центрального зору негативно відображається на пізнавальній та навчальній діяльності дитини, знижує швидкість сприймання, його точність, а також має негативний вплив на формування предметних та просторових уявлень [3].

У дітей із зоровою патологією розрізняють такі порушення функцій зорової системи:

1. Порушення цілісності сприймання
2. Порушення окорухової функції
3. Порушення периферійного зору
4. Порушення бінокулярного зору
5. Порушення фіксації зору
6. Порушення прослідковуючої функції
7. Порушення функцій розрізнення кольорів
8. Порушення окоміру
9. Порушення здатності встановлювати просторові зв'язки між предметами
10. Порушення орієнтування в просторі.

*Особливості зорового сприймання при порушеннях зору:*

1. Погіршення чіткості бачення
2. Зниження швидкості переробки візуальної інформації



3. Звуження (випадіння) полів огляду
4. Порушення око-рухових функцій
5. Розлади бінокулярного зору
6. Чутливість до зміни контрастності
7. Труднощі виділення та розрізнення кольорів
8. Труднощі одночасного сприймання властивостей та ознак предметів.

При міопії порушується кровопостачання до очних яблук. Це призводить до їх розтягнення. Дитина розмито бачить віддалені предмети, відчуває ускладнення в сприйманні їх форми, розмірів та розташування в просторі. Дитині з короткозорістю складно спостерігати явища природи, впізнавати позначення та деталі на малюнках, якщо немає можливості наблизити їх до очей.

При гіперметропії дитина погано розрізняє літери в тексті або невеликі малюнки в книгах, оскільки відбувається зниження зору на близькій відстані.

При астигматизмі спостерігається нечітке бачення предметів як на близькій, так і на далекій відстані. Дитині важко сконцентрувати увагу на буквах, лініях та цифрах, тому вона може їх плутати або міняти місцями. Картини сприймаються розмито та нечітко. Через постійне напруження дитина швидко втомлюється, виникають головні болі.

Дитина з астигматизмом може підносити книжку близько до очей, нахилити та повертати голову для того, щоб прилаштуватися до чіткого бачення.

При амбліопії зорові образи, отримані від кожного з очей, відрізняються, тому мозок не може з'єднати картину в одне ціле зображення. Поява цього захворювання може бути з порушеннями рефракції (далекозорість, короткозорість, астигматизм) або з відсутністю доступу світла до сітківки (катаракта, більмо, помутніння скловидного тіла). В результаті, одне око стає

ведучим, а друге поступово виключається.

До симптомів амбліопії належать: головний біль, швидка втомлюваність очей, порушення координації рухів, дискомфорт в очах.

При косоокості дитині важко сконцентрувати увагу на предметі, сприймати об'єм предметів. Косоокість виникає в результаті відхилення однієї зорової осі від спільної точки фіксації. Зовні косоокість проявляється відхиленням одного ока вправо або вліво, рідше вверх або вниз. Дитина не отримує цілісного зображення, має труднощі з розпізнаванням. Таким чином вона перебуває у стані постійного дискомфорту під час навчальної діяльності та в грі, а також в орієнтуванні в просторі в цілому.

При будь-якому порушенні зору спостерігається дискомфорт, пов'язаний з недосконалим зоровим сприйманням, що має ряд неприємних наслідків, таких як головний біль, роздратованість, швидка втомлюваність.

З метою уникнення таких наслідків та покращення роботи зорового аналізатора рекомендується проведення спеціальних вправ для очей, корекційних вправ та ігор на розвиток різних порушень зорового сприймання, на що спрямована методична розробка з корекції та розвитку зорового сприймання.

*Розвиток зорового сприймання.* Низький рівень зорового сприймання негативно впливає на хід психофізичного розвитку дитини, на формування предметних уявлень, розвиток орієнтування в просторі, зорово-рухову активність. Тому завданням курсу розвитку та корекції зорового сприймання є проведення цілеспрямованої корекційної роботи для запобігання подальшого зниження зору та стимуляції його роботи.

Ефективність роботи з розвитку зорового сприймання включає декілька напрямків роботи:

1. Вплив на функціональні механізми зорового сприймання.  
- Використання педагогічних заходів (сенсорні вправи, ігри, різні види

продуктивної діяльності), що мають безпосередній вплив на підвищення функціональних зорових можливостей.

- Опосередкований вплив на розвиток та стабілізацію зорових функцій через навчання дитини бачити та формування у неї бажання вивчати навколишній світ.

2. Цілеспрямоване формування та розвиток наявних операційних механізмів зорового сприймання.

- Розвиток навичок предметно-практичної діяльності
- Розвиток та корекція уявлень про сенсорні еталони.
- Розвиток та корекція предметних уявлень та розвиток їх повноти.
- Формування навичок використання зорових вмінь.

- Розвиток та корекція зорових вимірювальних вмінь та розвиток просторових уявлень.

3. Створення умов мотивованої значимої для учня зорової діяльності, створення ситуації успіху.

Метою роботи з розвитку та корекції зорового сприймання з дітьми, що мають порушення зору, є:

- Створення нормальних побутових умов, які відповідають санітарно-гігієнічним вимогам.

- Використання спеціального обладнання в роботі.

- Дотримання режиму зорових навантажень.

- Подача інформації про візуальні ознаки предметів.

- Навчання самостійно спостерігати за процесами, які відбуваються в навколишньому середовищі.

- Паралельно розвивати дотикове та слухове сприймання з компенсаторною метою.

Організація занять з розвитку зорового сприймання у дітей з порушеннями зору передбачає застосування психофізіологічних та психолого-педагогічних

методів.

Психофізіологічні застосовуються для стимулювання та підвищення функціональної активності зору, розвитку зорових функцій. Ці методи спрямовані на сприймання основних властивостей предметів та зображень (форми, розміру, кольору) в умовах різної адаптації та розташування в просторі. Психолого-педагогічні методи спрямовані на розвиток аналізу і синтезу сенсорної інформації. За способом пред'явлення інформації ці методи поділяються на предметні, образотворчі, комп'ютерні, телевізійні, проекційні [2].

Предметна методика дозволяє розвивати зорові можливості учнів та реалізується на предметно-практичних заняттях в ігровій діяльності (моделювання, конструювання, виготовлення різних предметів), також впізнавання та обстеження предметів, аналіз величини, форми, кольору та фактури.

Для розвитку зорового сприймання використовуються різні зображення: чорно-білі, кольорові, контурні, силуетні, штриховані. У процесі виконання завдань діти аналізують, порівнюють, виділяють та описують зображення.

Спеціальні програми в комп'ютері можуть змінювати форму, величину, колір, контрастність та яскравість предметів.

Велике значення для розвитку зорового сприймання має проекційна методика (кіно і діапроекція). Динаміка об'єктів і дій у кіно вимагає від глядачів концентрації уваги, утримання в пам'яті інформації та аналізу зорової інформації [1].

Для розвитку зорового сприймання та активізації зорових функцій необхідно використовувати всі види діяльності (гру, працю, побутові процеси). Це забезпечить у дітей формування практичних навичок та вміння використовувати свій зір у різних ситуаціях та життєво важливих потребах.

### **Список використаних джерел:**

1. Григорьева Л.П., Кондратьева С.И., Сташевский С.В. Восприятие цветных изображений школьниками с нормальным и нарушенным зрением. // Дефектология, №5, 1988. – с.20 - 28.
2. Кобильченко В.В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору: монографія / В.В. Кобильченко. – Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015, – 205с.
3. Костенко Т.М. Психологічний супровід навчально-виховного процесу в спеціальному дошкільному закладі: шляхи реалізації, завдання, принципи, суб'єкти впливу / Т.М.Костенко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб.: вип. 11 – К.: Наук. Світ, 2009.

**Довгопола К.С.,**  
**кандидат психологічних наук,**  
**старший науковий співробітник**  
**відділу освіти дітей з порушеннями зору**  
*Інститут спеціальної педагогіки і психології*  
*імені Миколи Ярмаченка НАПН України*  
*(м. Київ)*

### **ЕФЕКТИВНІСТЬ РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ ПРИ РОБОТІ З НЕЗРЯЧИМИ ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ**

Раннє втручання – це система різноманітних заходів, спрямованих на розвиток дітей раннього віку, які мають якість порушення розвитку або знаходяться у групі ризику появи таких порушень. Програми раннього втручання орієнтовані на дітей та їх батьків та спрямовані на покращення розвитку дитини та підвищення якості життя родини [1].

Результати програм раннього втручання для родини незрячої дитини мають широкий спектр позитивних ефектів. При цьому задоволеність родини програмою необхідно приймати до уваги, проте для оцінки її ефективності цього не достатньо. Спеціалісти повинні оцінити програму з точки зору тих змін, які відбулись у батьках та сімейній ситуації в цілому. Якщо батьки стали більш компетентними у виконанні батьківських функцій, то результат програми

можна оцінювати як позитивний.

Про успішність раннього втручання при роботі з незрячими малюками свідчать наступні результати.

*Родина розуміє сильні сторони своєї дитини, її здібності та особливі потреби.* Усвідомлення батьками впливу важких порушень зору на загальний стан дитини, причини певної поведінки та характерних дій, які демонструє малюк, а також можливих перспектив розвитку має значний вплив на ефективність реалізації програм допомоги. Батьків можна вважати компетентними у питанні розвитку та виховання незрячої дитини, якщо вони:

- знають про специфічні фактори ризику, загальний стан дитини та його дисфункції;

- розуміють, як розвивається їх малюк, розвиток яких навичок та здібностей потребує підтримки на кожному етапі;

- відповідають на потреби дитини, як загального характеру (наприклад у спілкуванні, у грі), так і специфічного, пов'язаними з особливостями дитини з важкими порушеннями зору (потреба у дотиковому обстеженні, додатковому стимулюванні тощо);

- розуміють стиль навчання дитини (темп, час утримання уваги і ін..) та її уподобання;

- можуть, спостерігаючи за дитиною, визначити, які зміни відбулися у результаті програми допомоги, зміни стилю виховання або домашнього середовища;

- знають про рекомендовані програми допомоги та послуги, спрямовані на покращення стану малюка або усунення факторів ризику.

*Родина допомагає своїй дитині розвиватися і навчатися:*

- сім'я забезпечує безпечне, стимулююче та навчальне середовище для малюка з важкими порушеннями зору (наприклад, вміє використовувати мотивацію, використовувати улюблені іграшки та ситуації);

- використовує спеціальні методи, які можуть бути ефективними для незрячих дітей і допомагають у навчанні або усуненні проблем;

- допомагає дитині приймати участь у щоденних сімейних заходах, при цьому забезпечує не тільки фізичну присутність, але і залучення малюка до спільної діяльності;

- знає про ефективні стилі виховання та використовують їх на практиці;

- змінюють домашнє середовище або повсякденні справи так, щоб забезпечити адаптацію дитини до навколишнього світу та її розвиток;

- знають про можливі технічні та тифлотехнічні засоби та допомагають дитині ними користуватися;

- знають, як оцінити обґрунтованість рекомендацій щодо методів навчання, виховання та реабілітації власної дитини.

*Родина має систему підтримки.* Окрім власної компетентності для батьків незрячої дитини важливою також є система підтримки, як від близьких людей, так і від професіоналів. Часто трапляється так, що після народження малюка з важкими порушеннями зору, сім'я закривається від соціума, починає уникати контактів навіть з родичами та друзями. Однак, для того щоб забезпечити оптимальні умови розвитку для дитини, необхідно створити підтримуюче середовище і для її батьків. Родинам, які позбавлені підтримки близьких людей, важче впоратися із складною для них ситуацією, такі сім'ї частіше розпадаються, батьки частіше страждають від депресій. Виховання незрячої дитини потребує наявності різних ресурсів, як матеріальних, так і психологічних. Хоча здається, що соціальні контакти родини не мають прямого стосунку до діяльності служби раннього втручання, проте саме її спеціалісти можуть стати тими провідниками, які допомагають налагодити взаємодію родини та соціумом. Саме вони можуть допомогти ініціювати контакти, допомогти батькам повідомити іншим про діагноз та особливості дитини, надати адекватну інформацію про порушення зору. За необхідності та наявності

ресурсів служба може проводити також роботу з сімейного консультування та подружніх стосунків.

У якості позитивного результату можна розглядати наявність у батьків дитини дружніх стосунків. Це може бути як збереження старих, так і знайомство з новими. Зокрема зустрічі з іншими родинами, які мають дітей з особливими освітніми потребами, можуть бути організовані на території центра раннього втручання.

*Родина має доступ до бажаних соціальних, освітніх та реабілітаційних послуг, програм та різних заходів у їх спільноті.* Участь батьків дитини з порушеннями зору у різноманітних заходах і програмах можна віднести до окремої групи результатів. Для сім'ї важливо мати можливість отримання їх дитиною досвіду інклюзивного спілкування із нормотиповими дітьми. При достатній підтримці зі сторони друзів та родичів, у сімей зазвичай є така можливість. Вона також може бути надана службою раннього втручання, наприклад, коли організовується інтерактивні заходи, групи або клуби. Батьки мають змогу брати участь у розважальних заходах або програмах для батьків дітей з типовим розвитком. З точки зору нормалізації життя родини, батькам важливо знаходити час для реалізації власних інтересів, а не тільки інтересів дитини.

*Родина знає свої права та вміє їх відстоювати.* Ця область є дуже важливою та дозволяє відслідкувати якісні зміни у позиції батьків:

- сім'я знає свої права та обов'язки щодо отримання необхідних для незрячої дитини послуг;

- знає, куди звертатися, щоб отримати певні послуги та підтримку, знайома з різними програмами, які реалізують різноманітні організації;

- батьки відчують себе спокійно і впевнено, розмовляючи з професіоналами та не соромляться задавати їм запитання;

- знають, як використовувати різні джерела інформації, щоб отримати



знання про власні права і доступні послуги;

- батьки у якості повноправних членів команди приймають участь у зустрічах та консультаціях, плануванні та постановці цілей роботи;

- батьки вимагають надання послуг, які їм необхідні, і знають, що потрібно робити, якщо ці послуги не надано.

Таким чином, існує достатньо широкий спектр позитивних змін, які можуть відбуватися з родиною незрячої дитини у результаті раннього втручання. Результати повинні бути відповідними до поставлених цілей, хоча інколи вони бувають неочікуваними. Важливо пам'ятати, що розуміння ефективності програми та очікування можуть бути різними у спеціалістів і батьків. Батьки зазвичай, у першу чергу, очікують змін у стані дитини та її розвитку, в той час, як розуміння власних проблем часто відходить на дальній план. У випадках, коли родина очікує, що спеціалісти зможуть позбавити їх малюка проблем, сама зміна запиту та очікувань на адекватні до ситуації, вже можна розцінювати як позитивний отриманий результат. Саме тому, як при побудові програми раннього втручання для родини незрячої дитини, так і при оцінці результатів, важливо враховувати потреби сім'ї у більш широкому контексті і звертати увагу батьків на довготривалі цілі і шляхи їх досягнення.

#### **Список використаних джерел:**

1. Кукуруза Г. В. Психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку: монографія. – Харків: Точка, 2013. – 244 с.

2. Програмно-методичний комплекс розвитку незрячих дітей від народження до 6 років : програма ранньої допомоги дітям з важкими порушеннями зору від народження до 3-х років / Л.С. Вавіна (укладач) ; за наук. ред. Л.С. Вавіної. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. — 68 с.

**Кобильченко В.В.,**  
**старший науковий співробітник,**  
**доктор психологічних наук,**  
**головний науковий співробітник**  
**відділу освіти дітей з порушеннями зору**  
*Інститут спеціальної педагогіки і психології*  
*імені Миколи Ярмаченка НАПН України*  
*(м. Київ)*

## **ЗОРОВА ДЕПРИВАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН**

Депривація (від лат. *deprivatio* – втрата, позбавлення) – психічний стан, коли людина не має змоги задовольняти свої основні (життєві) потреби достатньою мірою впродовж тривалого часу. Тобто йдеться про втрату чогось такого, що необхідно людині для задоволення її певних важливих потреб. Це призводить до різних психологічних відхилень у поведінці та діяльності. У різних обставинах депривованими можуть виявитися різні потреби. У зв'язку із цим термін «депривація» традиційно розглядається як родове поняття, що поєднує цілий клас психічних станів особистості, які виникають в результаті тривалого її обмеження або позбавлення джерел задоволення тієї або іншої потреби і є тим чинником, який обтяжує процеси соціалізації/індивідуалізації людини.

Депривація як поліфундаментальне явище, зауважує Я. Гошовський [1], широко використовується у багатьох галузях сучасної науки, а також є одним з найцікавіших феноменів психологічної теорії та практики. Серед різнотипних чинників, що обмежують повноцінний розвиток, саме депривація чи не найбільшою мірою гальмує перебіг особистісного становлення, забарвлюючи його дискомфорними й девіантними сегментами.

Відсутність зовнішніх впливів або ж їх істотне обмеження, на думку Л. Григор'євої [2], змінює нормальне співвідношення біологічних, психологічних і соціальних чинників у психічному розвитку дітей. Передусім

порушується морфофункціональне визрівання центральної нервової системи в умовах зорової депривації, яку можна розглядати як дефіцит активації мозку.

Річ у тім, що вроджені або набуті порушення зору (захворювання сітківки, зорового нерву, ураження зорових зон мозку і т.п.) є тими первинними дефектами, які в свою чергу викликають вторинні функціональні відхилення (зниження гостроти зору, звуження або випадіння частин поля зору, порушення відчуття світла і кольору), що в подальшому негативно впливає на розвиток ряду психічних процесів (відчуття, сприймання, уявлення й т.д.).

Через зоровий дефект та його безпосередні наслідки у подальшому страждають вже вищі психічні функції, які надбудовуються над елементарними. Тобто, виникає довгий ланцюг відхилень у психічному розвитку дитини, в якому один функціональний дефект (наприклад, зниження гостроти зору) тягне за собою інший (відхилення в процесі зорового сприймання). Крім цього, первинний дефект виявляє себе не лише у порушенні візуального сприймання, перцептивної сфери в цілому, а й соціальної перцепції зокрема, редукованості або викривленні уявлень і Я-образів, дефіциті сенсорного досвіду тощо.

Порушення функцій зорового аналізатора призводить до того, що, з одного боку, у сліпих і слабозорих дітей або випадають повністю, або послаблюються, редукуються зорові відчуття, а з іншого – відчуття інших модальностей одержують у процесі діяльності компенсаторну гіперфункцію. Зміни в сфері відчуттів, (на першій сходинці чуттєвого пізнання), неминуче мають позначитись на наступному його етапі – сприйманні.

Сприймання – складний синтетичний процес, у якому беруть участь декілька аналізаторів. Під час виконання різноманітних виглядів діяльності один з аналізаторів стає провідним, домінуючим, в залежності від умов життя й характеру самої діяльності. Згідно з цим визначається, притаманний тій або іншій людині, тип сприймання. В нормі у більшості людей формується зоровий тип сприймання. Характерним є те, що навіть такі серйозні порушення функцій

зору, які спостерігаються у осіб із залишковим зором та слабозорих, не тягнуть за собою зміни типу сприймання.

Надзвичайно суттєвим негативним моментом є різке скорочення потоку інформації, що спостерігається при слабзорості й, особливо, при сліпоті, воно пов'язане не тільки і не стільки з порушенням зорових функцій, скільки з перцептивними можливостями збережених аналізаторних систем. Навіть така система, як тактильно-кінестетична, що є основою другого (після зорових) виду гностичних відчуттів, значно поступається зоровій системі. Перцептивні можливості контактного сприймання обмежені, як правило, зоною рук. І хоча поле сприймання може поширюватися за рахунок переміщень тіла в просторі, а також використання різноманітних пристроїв (інструментальний дотик), тим не менш, в кожний окремих момент сліпі мають справу з надто обмеженим, так званим предметно-пізнавальним простором.

Звуження поля сприймання спостерігається не тільки при тотальній, але і при парціальній (частковій) сліпоті та слабзорості. Поряд з вкрай обмеженими можливостями одночасного охоплення простору за допомогою дотику, в останньому випадку, різко звужується поле зорового сприймання. Усе це – і обмеженість поля сприймання, і зниження пропускнує спроможності аналізаторних систем у сліпих та слабозорих, призводить в кінцевому результаті до скорочення впливу «нових» подразників, що необхідні для задоволення перцептивної потреби, розвитку пізнавального інтересу, формування активності суб'єкта пізнання.

Як ми неодноразово наголошували у своїх працях [3–5], особистісний розвиток дітей з порушеннями зору відбувається в умовах поліфакторної депривації, коли за наявності певних порушень органічної природи існує провідна (у даному разі – зорова) й супутні їй види депривації, які вона породжує.

Тобто, нестача сенсорних стимулів різної модальності (у даному випадку,

зорових) викликає стимульну (зорову) депривацію, яка породжує наступну (когнітивну) депривацію, що характеризується хаотичною структурою зовнішнього світу без чіткого впорядкування й змісту, що не дозволяє розуміти, передбачати й регулювати інформацію, яка надходить зовні.

Відсутність зорового контролю за рухами ускладнює формування зорово-просторової координації. Внаслідок цього, рухи дітей з порушеннями зору скуті, невпевнені тощо. Це зумовлює виникнення рухової депривації – психічного стану, який є наслідком різкого обмеження в рухах.

В основі соціальної депривації – зниження або відсутність у дитини можливості спілкуватися з іншими людьми, жити, функціонально й культурно взаємодіючи із соціумом. Таким чином, порушення контактів особистості із суспільством може спровокувати характерний психічний стан, що служить патогенним фактором розвитку й може зумовлювати появу деяких психосоматичних розладів. Так зокрема, дитина, що росте в «закритих» установах гостро відчуває потребу в доброзичливому спілкуванні й, у той же час, вкрай важко встановлює такого роду контакти з навколишніми людьми.

Відомий психолог А. Крогіус [6] колись писав, що найстрашнішим джерелом страждання для сліпого є не відсутність зору, а та ізольованість, та відірваність від людей, від суспільства, яку постійно відчуває сліпий.

Соціальні контакти дітей з порушеннями зору є більш слабкими і нестійкими, аніж у нормі. Порушення соціальних контактів призводить до появи відхилень у психосоціальному розвитку дитини. Сюди відносять деяку зміну в динаміці потреб (наприклад, недорозвиток перцептивних потреб), звуження кола інтересів, що зумовлено редукованістю чуттєвого пізнання, обмеженість можливостей дитини до тих видів діяльності, які потребують візуального контролю, відсутність або різку обмеженість зовнішніх проявів внутрішніх станів.

Як зазначав О. Литвак [7], в результаті цього формується цілий ряд

негативних рис характеру: моральних (відсутність товариськості, егоїзм та егоцентризм), вольових (відсутність самостійності, конформність, негативізм), емоційних (відсутність емпатії, відчуженість, емоційна холодність).

Це, відповідно, зумовлює виникнення емоційної депривації. Таким чином, простежується чітка закономірність: зорова депривація, як провідний вид депривації, зумовлює появу інших, супутніх їй видів депривації: когнітивної, рухової, соціальної та емоційної, що в кінцевому підсумку комплексно впливають на процеси соціалізації/індивідуалізації дитини з порушенням зору, її соціально-психологічної адаптації та інтеграції в соціум.

### **Список використаних джерел:**

1. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості: монографія. Дрогобич: Коло, 2008. 480 с.
2. Григорьева Л. П. Формирование высших форм зрительного восприятия как основа компенсации нарушений когнитивного развития детей. Дефектология. 2000. № 1. С. 3-15.
3. Кобильченко В. В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. 205 с.
4. Кобильченко В. В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору : монографія. Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 367 с.
5. Кобыльченко В. В. Становление личности дошкольника в норме и при нарушениях зрения: монографія. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. 540 с.
6. Крогиус А. А. Психология слепых и ее значение для общей психологии и педагогики. Изд. автора, 1926. 144 с.
7. Литвак А. Г. Тифлопсихология. М., Просвещение, 1985. 206 с.

**Кондратенко С.В.**  
**науковий співробітник**  
**відділу освіти дітей з порушеннями зору**  
*Інститут спеціальної педагогіки і психології*  
*імені Миколи Ярмаченка НАПН України*  
*(м. Київ)*

## **МЕТОДИКА РОБОТИ З РОЗВИТКУ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

Проблема орієнтування в просторі й формування правильних просторових уявлень і понять є однією з актуальних в області психології, педагогіки й методики, оскільки орієнтування в просторі лежить в основі пізнавальної діяльності людини.

З самого раннього дитинства, коли розвиток рухової сфери відіграє провідну роль у фізичному, психічному і розумовому розвитку, дуже важливо навчати дітей з порушеннями зору орієнтуватися у малому і великому просторі, допомогти їм подолати страх перед величезним і незнайомим простором, навчити прийомам захисту в процесі пересування та пошуку предметів, навчити обстежувати приміщення тощо.

Навчання дітей орієнтуванню в просторі тифлопедагог здійснює за спеціально розробленими методикам. Вони містять у собі кілька етапів:

– на першому етапі необхідно створити в дітей чіткі уявлення про своє тіло і його симетричність, про просторове розташування його частин; навчити практичному орієнтуванню „на собі”;

– на другому етапі – дати дітям уявлення про те, що власне тіло є точкою відліку під час орієнтування в навколишньому просторі, тобто „від себе”, формувати навички полісенсорного сприймання предметів, уміння аналізувати інформацію, отриману за допомогою зору і збережених аналізаторів, поєднувати її в єдиний образ і застосовувати в практичному орієнтуванні;

– третій етап – навчання дітей моделюванню предметно практичних

ситуацій і відношень;

– четвертий етап – навчання орієнтуванню в просторі за допомогою схем.

**Основні завдання** навчання просторовому орієнтуванню дітей із порушеннями зору:

– формування потреби в самостійному орієнтуванні;

– подолання страху простору й невпевненості у своїх силах;

– оволодіння орієнтуванням на своєму тілі;

– навчання способам і прийомам орієнтування в мікропросторі (за столом, на аркуші паперу, у книзі);

– формування необхідних спеціальних умінь і навичок самостійного оволодіння замкнутим і вільним простором й орієнтування в ньому;

– навчання орієнтуванню спільно з нормальнозорими однолітками й дорослими;

– ознайомлення з прийомами орієнтування за допомогою допоміжних засобів (тростина, звукові сигнали).

Під час навчання орієнтуванню на власному тілі використовуються наступні прийоми: зорово-дотикове обстеження дитиною свого тіла; розглядання себе в дзеркалі; знаходження та називання частин свого тіла; співвіднесення дитиною частин свого тіла з тілом іншої дитини; словесне позначення їхнього просторового розташування; зорово-дотикове обстеження ляльки; виділення та називання частин її тіла; словесне позначення їхнього розташування.

Особлива увага приділяється вмінню дітей розрізняти праву й ліву сторони „на собі”, тому що орієнтування саме в цих напрямках є необхідною основою освоєння не тільки свого тіла, але й простору навколо себе.

Для навчання орієнтуванню в навколишньому просторі із точкою відліку „від себе” тифлопедагог формує в дітей навички використання зору в орієнтуванні, розвиває вміння виділяти різні орієнтири. Основою навчання на



цьому етапі є співвіднесення розташування іграшок і предметів із вже освоєними напрямками власного тіла. Велика увага приділяється засвоєнню зрозуміти „близько – далеко”, „ближче – далі”.

Для розвитку полісенсорного сприймання простору необхідно навчити дітей впізнавати за звуковою характеристикою різні іграшки, предмети, дії оточуючих людей. Діти вправляються в упізнаванні предметів за допомогою зору й дотику, а потім визначають їхнє розташування в просторі, за допомогою слухового сприймання.

Наступним етапом корекційного навчання є формування в дітей уміння створювати найпростіші моделі просторових відношень між іграшками, предметами і їхніми заміниками.

Навчання дітей з порушеннями зору орієнтуванню в просторі з використанням схем є наступним, більш складним етапом роботи. Проводиться воно послідовно, за наступними напрямками: навчання орієнтуванню в просторі за малюнком-планом; знайомство з умовними зображеннями предметів; формування вміння співвідносити розташування в просторі реальних предметів зі схемою; навчання самостійному складанню найпростіших схем замкнутого простору.

Здобуті дітьми навички роботи зі схемами сприяють розвитку їхнього просторового мислення, що значно полегшує зорово-просторове орієнтування. Просторові уявлення розширюються. Діти засвоюють навички самостійного орієнтування не тільки в знайомих приміщеннях (у квартирі, у групі, в школі тощо), але й у незнайомому замкнутому просторі.

Початкове орієнтування у великому просторі – це знайомство з розташуванням об'єктів найближчого оточення дитини в приміщенні будинку й довкола нього (орієнтування у квартирі, у приміщенні навчального закладу, на вулиці, використання термінів *праворуч, ліворуч, угорі, унизу, спереду, позаду, далеко, близько* і т.д.).

Отже, формування просторових уявлень у дітей з порушеннями зору складний і тривалий процес, що вимагає постійного корекційно-розвиткового супроводу педагогів. Однак, за умови вчасно наданої корекційної допомоги навіть діти з порушеннями зору можуть здобути просторові уявлення, достатні для самостійного орієнтування в просторі.

### **Список використаних джерел:**

1. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – М.: Просвещение, 1964.
2. Кручинин В.А. Формирование пространственной ориентировки у детей с нарушениями зрения в процессе школьного обучения. СПб., 1991.
3. Особливості розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору Частина I, II. Науково-методичний посібник/ав.: Вавіна Л.С., Гудим І.М., Кондратенко С.В., Довгопола К.С., Нафікова Л.А. – К.: Педагогічна думка, 2012. – С. 111-118.
4. Рудакова Л.В. Коррекционная программа по пространственной ориентировке слепых дошкольников // Специальные коррекционные программы для дошкольников с тяжёлыми нарушениями зрения / Под ред. В.А.Феоктистовой. СПб, 1995.

**Костенко Т.М.**

**кандидат психологічних наук,  
завідуюча відділом освіти дітей  
з порушеннями зору**

*Інститут спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
(м. Київ)*

## **АДАПТАЦІЙНІ УМОВИ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

За даними Українського НДІ медико-соціальних проблем інвалідності порушення зору є однією з найбільш розповсюджених у структурі захворювань дітей. Щороку в Україні збільшується кількість таких дітей внаслідок об'єктивних і суб'єктивних чинників, відповідно актуалізується проблема

включення їх в загальноосвітній простір. На сьогодні батьки мають право обирати освітній навчальний заклад для своєї дитини, тому значна кількість дітей з порушеннями зору відвідує освітні заклади загального типу. Однак, діти з порушеннями зору потребують організації спеціальних умов для забезпечення ефективного освітнього процесу з врахуванням особливостей їхнього психофізичного розвитку.

На сучасному етапі інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України є одним з напрямів гуманізації всієї системи освіти та відповідає пріоритетам державної політики, що окреслені в «Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI столітті». Конституція України гарантує право кожного громадянина на доступність якісної освіти. Це в повній мірі стосується дітей з особливими потребами. Більшість таких дітей може навчатись у загальноосвітніх школах за умови реалізації інклюзивної моделі освіти.

Навчання дітей із зоровою депривацією у загальноосвітніх навчальних закладах здійснюється на основі загальних принципів навчання та виховання. Та, поряд з цим, має свої особливі задачі та принципи, спрямовані на відновлення, корекцію і компенсацію порушених функцій, організацію диференційованого навчання, підготовку до життя в сучасному суспільстві. Специфіка навчання і виховання дітей з порушеннями зору проявляється в урахуванні загальних закономірностей й специфічних особливостей розвитку, опорі на збереженні аналізатори та можливості у використанні спеціальних форм і методів у роботі, перерозподілі навчального матеріалу й заміні темпу його вивчення, використанні спеціальних посібників, тифлоприладів.

Педагогам, які працюють в умовах інклюзивного навчання важливо адаптувати навчальне середовище ще до приходу дитини в клас та підготувати інших дітей у класі слідкувати за порядком у коридорах, на сходах, класі (розкидані речі у проході між столами заважатимуть безперешкодному

доступу), оскільки це небезпечно для пересування незрячих учнів.

За О.В. Петровським, тільки у випадку якщо індивід входить у відносно стабільну соціальну спільноту, він закономірно проходить три фази свого становлення в ній як особистості. Згідно цієї концепції, *перша фаза* становлення особистості передбачає засвоєння діючих у спільноті норм і оволодіння відповідними формами і засобами діяльності, і позначається як фаза *адаптації*. *Друга фаза*, що позначається як фаза *індивідуалізації*, обумовлена загостренням протиріч між досягнутим результатом адаптації, тим, що індивід став таким, як усі в групі, – і незадоволеною на першому етапі потребою індивіда в максимальній персоналізації». *Третя фаза* позначається як фаза *інтеграції*. У рамках цієї фази в груповій діяльності у індивіда складаються новоутворення особистості, яких не було у нього і, можливо, немає і у інших членів групи, але які відповідають необхідності й потребам групового розвитку і власної потреби індивіда здійснювати значущі вклади в життя групи [2].

Відповідно до цієї теорії кожна з перерахованих фаз виступає як момент становлення особистості в її найважливіших проявах і якостях. Таким чином, якщо дитині не вдається подолати труднощі першого адаптаційного періоду і вступити в другу фазу розвитку, у неї, швидше за все, в дорослому віці будуть проявлятися сформовані якості конформності, залежності, безініціативності, з'явиться страх, невпевненість в собі і в своїх можливостях.

Виділяються три аспекти адаптації дітей з порушеннями зору:

1) адаптація до предметного світу – мова йде про досягнення мобільності, самостійності, впевненості, тобто виділяється операційно-діяльнісна сторона, пов'язана з формуванням умінь і навичок, необхідних незрячій дитині, дитині з порушеннями зору для самостійного життя;

2) адаптація до соціального середовища, пов'язано із взаємодією незрячої дитини, дитини з порушеннями зору зі своїм соціальним оточенням, з активністю цього оточення по залученню дитини в колективне і трудове життя,

тобто в першу чергу з стосунками зрячих і незрячого;

3) адаптація до власного «Я» – оцінка власного становища в суспільстві, зі ставленням до своєї індивідуальності, унікальності, з переживанням свого «Я» [1].

Виділимо кілька *проблем*, які можуть виникнути у незрячої дитини, дитини з порушеннями в період адаптації до шкільного навчання.

Перша з них, комунікативна, особливо актуальна для «домашніх» дітей. Труднощі адаптації дитини до шкільного колективу найбільш виражені у тих, хто не мав достатнього досвіду перебування в дитячих колективах. У багатьох дітей труднощі входження в шкільне життя пов'язані з тим, що вони не вміють бути в колективі: підпорядковувати свої інтереси колективним, ділитися (іграшками, шкільними приладдям), співпереживати невдачам товаришів, радіти їх успіхам, вміти співпрацювати і кооперуватися в роботі.

Недостатній рівень або взагалі відсутність мотивації до навчання – друга можлива серйозна проблема для незрячих дітей, дітей з порушеннями зору. Вся справа в тому, що в основі засвоєння знань в умовах шкільного навчання лежать інші механізми ніж вдома або в дошкільному закладі. У дошкільний період знання засвоюються здебільшого довільно, заняття будуються у цікавій формі, в звичних для дітей видах діяльності. У процесі ж шкільного навчання головне – навчити дітей розуміти навчальне завдання і вміти його виконати. Тому, навіть високий рівень пізнавальної активності ще не гарантує достатню мотивацію до навчання. Для цього необхідно буде підвищити загальний рівень розвитку дитини і розвинути провідні якості особистості. Досягнення такої мети вимагає від учнів певних зусиль і розвитку цілого ряду важливих навчальних якостей:

1. Особистісно-мотиваційного ставлення до школи й навчання: бажання (або небажання) приймати навчальні завдання, виконувати завдання педагога, вчитися.

2. Прийняття навчального завдання: розуміння завдань, поставлених

педагогом; бажання їх виконувати; прагнення до успіху або бажання уникнути невдачі.

3. Розуміння змісту діяльності і способів виконання: рівень елементарних знань і умінь, сформованих до початку навчання.

4. Інформаційне відношення: забезпечує сприйняття, переробку і збереження різноманітної інформації в процесі навчання.

5. Управління діяльністю: планування, контроль і оцінка власної діяльності, а також сприйнятливість до навчального впливу.

Дитина з порушенням зору зустрічається з додатковими труднощами при звиканні до простору школи, класу, спортивної зали, їдальні, туалету, ігрового майданчика, тому потребуватиме додаткових орієнтирів у просторі: направляючі вздовж підлоги чи стіни, таблички збільшеним шрифтом та шрифтом Брайля з позначенням приміщень, контрастне виділення дверей (наприклад, темний короб дверей на світлій стіні, світлі двері та темна дверна ручка), контрастно пофарбовані сходи тощо.

Обов'язково слід познайомити дитину з простором школи та класу перед початком навчального року, а також з основними маршрутами в приміщенні школи (маршрут від входу до класу, до їдальні, фізкультурного залу, кабінетів психолога, лікаря тощо), на її території (ігровий майданчик, стадіон) та за її межами (маршрут від дому до зупинки транспорту, від зупинки до школи). До початку навчання дитину слід ознайомити із розташуванням всіх меблів та обладнання у класі та попереджати про їх переміщення, всі двері шаф, висувні шухляди слід тримати зачиненими (не залишати напіввідкритими).

### **Список використаних джерел:**

1. Костенко Т.М. Діти з порушеннями зору. Інклюзивне навчання за нозологіями / Т. М. Костенко, Харків, «Кенгуру – Ранок». – 2018б– 40с.

2. Литвак О.Г. Психологія сліпих і слабозорих: навч. посібн./ О.Г. Литвак, – СПб.: РГПУ, 1998 – 271с.

**Кравчишин О. Д.,**  
**вчитель початкових класів,**  
*Теребовлянський НРЦ Тернопільської області*  
*(м. Теребовля)*

## **РОЗМИНКА У КОМУНІКАТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Формування емоційно-позитивного ставлення до навчання повинно тісно переплітатися з формуванням комунікативної компетентності учнів [1, 2, 5, 6].

Комунікація є найважливішим чинником розвитку дітей, оскільки в процесі спілкування з оточенням дитина осягає світ, набуває досвіду, засвоює знання. Діти з інтелектуальними порушеннями знаходяться на різних рівнях мовленнєвого розвитку: ті у яких воно зовсім відсутнє, і ті, у яких рівень розуміння його оточуючими є настільки низьким, що не дозволяє використовувати його як засіб комунікації [3]. У зв'язку з цим виникають труднощі в організації спілкування, складнощі під час формування та розвитку мовлення, мислення, пізнавальної діяльності та соціалізації дітей. Яким же чином дитині пізнавати навколишній світ, налагоджувати відносини з ним? Як допомогти дитині?

Для забезпечення комунікативної компетентності в учнів необхідно сформувати готовність до спілкування з іншими людьми (Боряк О., Л. Вавіна, Гудзенко Н., Кравець Н., Лапін А. та ін.). З цією метою у процесі навчання школярі повинні оволодіти поступовими рівнями комунікативної діяльності, мовою як засобом спілкування.

Досить важлива на уроці організація комунікативної діяльності (Кульбіда С., 2019). Комунікативна діяльність допомагає організувати клас, як інтерактивну групу, де учні почуватимуть себе спокійно, впевнено, вчитимуться товаришувати і співпрацювати [4].

Основною метою моєї діяльності як вчителя на уроці є розвиток всебічно-

розвиненої та компетентної особистості [7]. Від сформованості творчої активності на уроці, вміння доказово міркувати, обґрунтовувати свої думки, вміння спілкуватись з учителем, учнями класу залежить успіх у свідомому опануванні кожного рівня спеціальної програми.

Для цього використовую на уроках різні форми та методи роботи щодо формування комунікативної компетентності, забезпечую виконання з переліку основних завдань:

- розвиток мовленнєвих навичок
- розвиток навичок спілкування
- розвиток комунікативності
- розвиток дикції
- розвиток діалогічності
- розвиток емоційності під час комунікації

Формування мовлення учнів – тривалий процес. Він вимагає неабияких зусиль, витримки, наполегливості та залежить від багатьох чинників. Лише за правильної організації навчання, добору оптимальних методів, прийомів і форм роботи зв'язне мовлення може стати підґрунтям до формування у молодших школярів допитливості, яка згодом переросте в стійку рису характеру. Досягнути цієї мети є завданням моєї діяльності.

Перед уроком запитую в дітей, який у них настрій, що їх хвилює, що радує. Потім пропоную вибрати смайлика у вигляді сонечка, яке сміється, серйозне або плаче.



Якщо дитина обирає сонечко, яке плаче, обов'язково звертаємо на неї увагу і всі разом піднімаємо їй настрій. Оскільки, примусити дитину працювати



творчо неможливо, досягти успіху можливо лише за умови активної участі кожної дитини.

Одним із способів активізації комунікативної діяльності, які я використовую у своїй роботі, є «Розминка», яка має на меті:



Завдяки розминці створюються умови, за яких визначені мета і завдання навчального процесу усвідомлюються кожним учнем як особистісно-значущі. Із психологічної точки зору *розминка* – це своєрідний спосіб позбутись негативу, дискомфорту, відчуття себе захищеною частинкою дружнього колективу. Розминка зовні схожа на цікаву гру, але несе в собі різноманітну інформацію, яка готує ґрунт для сприйняття нового матеріалу. Застосовую міні-тренінги, коли бачу, що учні прийшли на урок занадто збуджені, емоційні й не можуть швидко «включитися» в роботу. Пропоную вправу-тренінг у невимушеній формі, швидкому темпі, не примушую всіх виконувати завдання. Але, як правило, діти звикають до таких організаційних моментів і активно беруть участь у тренінгу.

«Розминка» на уроках української мови та літератури використовується як метод формування комунікативної компетентності учнів.

Дуже подобаються дітям «розминки-перевтілення», «пальчикові розминки» які виконують не тільки функцію фізичного розвантаження, але й

реалізують комунікативні, розвивальні, релаксаційні завдання.

Слід пам'ятати, що систематичне впровадження розминок на уроках допомагає у спілкуванні сором'язливим дітям, таким, які виявляють агресивність, дітям з мовленнєвими та іншими вадами.

Доцільно навести приклади розминок:

1. - Давайте привітаємось...

Давайте привітаємось,  
Давайте посміхнемося,  
Давайте в очки глянемо,  
І нам тепліше стане.

2. - Діти, давайте сьогоднішню зустріч розпочнемо з побажань.

- Доброго ранку, Сніжанко, я бажаю тобі веселого дня!  
- Доброго ранку, Дениско, я дуже рада тебе бачити!  
- Вітаю тебе, Дмитрику, я хочу, щоб день у тебе був щасливим!

3. - Ваші оченята дивляться – та все бачать.

Ваші вушка слухають – та все чують.

Ваша голівка – думає.

Яким буде урок? – Цікавим.

Які у мене діти? – Найкращі!

Тож нехай мої та ваші надії здійсняться.

4. «Налаштування на роботу»

Вушка – прислухайтесь,  
Очки – придивляйтесь,  
Носик – глибше дихай,  
Ротик – посміхнись.  
Спинки – розправляйтесь,  
Ручки – піднімайтесь.  
Нумо до роботи

Дружно всі взялись!

5. «Урятуй пташечку».

- Уявіть, що у вас у руках – маленька беззахисна пташечка.
- Витягніть руки долонями догори.
- А тепер зігрійте їх своїм рівним, спокійним подихом, повільно, по одному пальчику складіть долоні.
- Прикладіть їх до своїх грудей, віддайте пташечці доброту свого серця.
- Розкрийте долоні – і ви побачите, що пташка радісно злетіла.
- Посміхніться їй, подаруйте усмішки одне одному. Адже відомо: коли люди усміхаються, стає веселіше, світліше, тепліше на світі, адже усмішка дарує тепло своєї душі, доброту.

6. «Кошенятко».

Діти уявляють, що матуся принесла додому покинуте кошенятко, якому страшно, сумно та зовсім безрадісно. Кожна дитина по черзі перетворюється на кошенятко, інші гладять його й говорять по черзі чарівні слова.

7. «Чарівний мішечок».

- У кожного з вас зараз різний настрій. Я пропоную скласти в чарівний мішечок усі негативні емоції (неспокій, злість, учорашню образу, сум тощо) і викинути його. А з іншого чарівного мішечка взяти позитивні емоції, які вам потрібні, та сподівання щодо сьогоднішнього уроку.

- Хто бажає висловити свої сподівання, побажання?

Вдихніть свіжість осіннього повітря, тепло сонячних промінчиків. Я бажаю вам гарного настрою та успіху, щоб ваші сподівання справдилися!

8. «Мотивація навчання».

- Діти, у кожного із нас урок читання пов'язаний з певними мріями, сподіваннями. Наприклад, я сподіваюся, що кожен із вас навчиться виразно читати, передавати інтонацією зміст прочитаного.

- Діти, які ваші очікування від цього уроку?

Таким чином, розминки різного виду намагаюся задіювати у комунікативну діяльність різних уроків. Вони допомагають досягати як основних освітніх завдань, так і виконують функцію фізичного розвантаження, релаксації.

### **Список використаних джерел:**

1. Бобренко І.В. (2017). Специфіка застосування фізичних вправ при проведенні занять з логоритміки з дітьми з порушеннями розумового розвитку. Вилучено з <https://lib.iitta.gov.ua/707428/>
2. Кравець Н.П. (2017). Метод творчого читання і формування читацької діяльності на уроках літератури. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 19. 119-124.
3. Кравець Н. П., Шорохова В. (2011). Вплив психосоматичного стану здоров'я розумово відсталих дітей на їхню увагу. Наукові записки. Серія "Психологія і педагогіка". Острог: Вид-во Національного університету "Острозька академія", 2011. Вип. 18. С. 127-137.
4. Кульбіда С.В. (2020). Освітній простір для всіх (застосування компетентнісного підходу в умовах модернізації освітньої діяльності). *Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку : монографія*; за ред. Н.М. Рідей, Л.М. Панченко. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С.144.
5. Лапін А.В. (2012). Особливості виконання практичних завдань молодшими школярами зі складними порушеннями психофізичного розвитку. *Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами*. 137-143.
6. Науково-методичне забезпечення реалізації концепції Нової української школи та державного стандарту для дітей з особливими освітніми потребами: зб. статей обласного науково-методичного семінару 4 березня 2019 року. Упоряд. Гудзенко Н.Г., Кульбіда С.В. Київ: Інтерсервіс, 2019. 130 с.
7. Щуцька О.І. (2019). Мовна особистість учня з особливими освітніми потребами у контексті особистісного підходу. *Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні стратегії безбар'єрного освітнього середовища для дітей з порушеннями зору»* (12 березня 2019 року, м. Київ) Інтерсервіс, м. Київ, Україна. С. 25-28.

**Кузнецова Н.В., Остапенко В.В.**  
**вчителі-дефектологи (тифлопедагоги),**  
дошкільний навчальний заклад (ясла-садок)  
комбінованого типу №81 «Бірюсинка»  
Запорізької міської ради Запорізької області  
(м. Запоріжжя)

## **ВПЛИВ КОРЕКЦІЙНО-ВІДНОВЛЮВАЛЬНОЇ РОБОТИ НА СЕНСОМОТОРНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

*Постановка проблеми.* Виявилися протиріччя: між потребою всебічного сенсомоторного розвитку дитини з порушеннями зору як передумови її успішного шкільного навчання і недостатнім відображенням цього напрямку в змісті й завданнях роботи педагогів у спеціальних дошкільних навчальних закладах; між ефективністю корекційно-відновлювальної роботи з сенсомоторного розвитку дитини з порушеннями зору і відсутністю науково обґрунтованого методичного забезпечення цього процесу. Таким чином, ми визначили напрям нашого дослідження – з’ясувати специфіку сенсомоторного розвитку дітей дошкільного віку взагалі, розкрити особливості цього розвитку та корекційно-відновлювальної роботи для дітей з порушеннями зору.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.*

У Базовому компоненті дошкільної освіти та Коментарі до Базового компонента підкреслено негативний вплив заміни реального кольорового, різноманітного світу на штучні моделі, на поняття віртуального ілюзорного світу. Саме тому так багато уваги приділяється сенсорному, чуттєвому розвитку дошкільника [1].

Теоретичну основу статті становлять наукові праці Л. С. Виготського, А. В. Запорожця, М. О. Гуревича, М. І. Озерецького, О. М. Леонтєва, Д. Б. Ельконіна, А. Р. Лурії, М. Монтесорі про розвиток дрібної моторики і зорово-рухової координації у дітей дошкільного віку; дослідження І. П. Павлова, В. М. Бехтерева, І. М. Сеченова, М. М. Кольцова, В. А. Сухомлинського про зв’язок

розвитку руки і мозку; М. І. Земцової, Л. О. Новікової, Л. І. Солнцевої, С. М. Федорова, Л. І. Плаксіної про обмеження природної соціалізації та проблеми у формуванні психічних процесів і рухової сфери в дітей з порушеннями зору; В. М. Бехтерева, Т. П. Хризман і М. І. Звонарьової про зв'язок розвитку рухів руки з розвитком мовлення.

У дослідженнях М.І. Земцової, І.С. Моргуліса, Т.П. Свиридюк, Є.П. Синьової, С.В. Федоренко та ін. зазначається, що діти з порушеннями зору володіють великими потенційними можливостями різностороннього розвитку. Проте в практиці дошкільної освіти сенсомоторне виховання дітей з порушеннями зору здійснюється нецілеспрямовано [2, с.50].

*Мета дослідження.* З'ясувати специфіку сенсомоторного розвитку дітей дошкільного віку взагалі, розкрити особливості цього розвитку та корекційно-відновлювальної роботи для дітей з порушеннями зору.

*Виклад основного матеріалу.*

Сенсомоторика (від латів. *sensus* - почуття, відчуття і *motor* - двигун) - це взаємна координація сенсорних і моторних компонентів діяльності: отримання сенсорної інформації призводить до запуску тих або інших рухів, а ті, у свою чергу, служать для регуляції, контролю або корекції сенсорної інформації [4].

В умовах зорової недостатності розвиток сенсомоторних функцій значною мірою затримується. Діти з порушеннями зору мають труднощі як в аналітичному сприйманні кольору, форми, величини, так і не володіють способами обстеження предметів. Крім того, сенсомоторний розвиток дитини з патологією зору нерідко протікає на фоні в'ялої розумової та мовної активності.

У роботі з дітьми з порушеннями зору необхідно спиратися на принцип корекційної спрямованості у сенсомоторному вихованні, під впливом якого відбувається накопичення їх чуттєвого досвіду, що веде до розвитку самостійності та більш впевненої поведінки як в предметному, так і в соціальному оточенні.

У нашому дошкільному закладі комбінованого типу корекційна складова реалізується не лише на корекційних заняттях, але й на кожному занятті загальноосвітнього циклу, під час інших режимних моментів.

Тифлопедагог проводить корекційні заняття з розвитку зорового сприйняття, орієнтуванню в просторі та соціально-побутовому орієнтуванню. Корекційні заняття проводяться тифлопедагогом відповідно до навчального плану і програми в формі індивідуальних та підгрупових занять.

Корекція сенсомоторного розвитку дітей з порушеннями зору під час занять з розвитку зорового сприйняття полягає у тому, що тифлопедагог вчить дітей бути уважними при зоровому розгляданні іграшок, предметів і зображень; формує у дітей алгоритм зорового сприйняття та вміння уважно слухати словесні описи тифлопедагога; виробляє у дітей узгоджені рухи очей і руки. Також тифлопедагог дає уявлення про те, що зорову інформацію про навколишній світ необхідно доповнювати тією, яку можна отримати за допомогою слуху, дотику, рухово-тактильної чутливості і т.д.

Корекція сенсомоторного розвитку дітей з порушеннями зору під час занять з орієнтування у просторі полягає у тому, що тифлопедагог вправляє дітей у впізнаванні предметів за допомогою зору і дотику, а потім вчить визначати розташування предметів в просторі за допомогою різних аналізаторів, а потім схем [5, с.153].

Корекція сенсомоторного розвитку дітей з порушеннями зору під час занять з соціально-побутового орієнтування полягає у тому, що тифлопедагог активно використовує сформовані у дітей компенсаторні навички; формує навички предметно-практичної діяльності та розуміння сенсомоторних можливостей; розвиває адекватну самооцінку, вміння самостійно орієнтуватися в найпростіших побутових та соціальних ситуаціях [5, с.149].

Експериментальне дослідження проводилося на базі дошкільного навчального закладу (ясел-садка) комбінованого типу №81 «Бірюсинка»

Запорізької міської ради Запорізької області у старшій групі компенсуючого типу (для дітей, які мають порушення зору).

Дослідження складалося з трьох етапів: констатуючий експеримент; формувальний експеримент; контрольний експеримент.

Для визначення стану сформованості моторних і сенсорних процесів нами були проведені тести за схемою М.І. Озерецького, М.О. Гуревича «Обстеження рівня сформованості моторних і сенсорних процесів у дітей»[4].

Для підготовки корекційних занять було використано: навчальний посібник Т. М. Гребенюк, Г. П. Серпутько «Спеціальна методика сенсорного виховання дітей з порушеннями зору» [2, с.147] та посібник Метієвої Л.А., Удалової Е.Я. «Розвиток сенсомоторики дітей з обмеженими можливостями здоров'я»[4].

*Висновки:* Для експериментального дослідження проведеного на базі дошкільного навчального закладу (ясел-садка) комбінованого типу №81 «Бірюсинка» Запорізької міської ради Запорізької області у групі старшого дошкільного віку компенсуючого типу (для дітей, які мають порушення зору) у період з 01.09.2018р. по 31.05.2019р. ми використовували схему М.І. Озерецького, М.О. Гуревича «Обстеження рівня сформованості моторних і сенсорних процесів у дітей» [4].

В результаті констатуючого дослідження було встановлено, що у дітей експериментальної групи недостатній рівень сформованості моторних і сенсорних процесів.

На етапі формувального експерименту ми займалися розвитком сенсорних знань та моторної координації старших дошкільників шляхом проведення корекційних занять з використанням спеціальних ігор та вправ спрямованих на розвиток моторних і сенсорних процесів.

У дітей експериментальної групи значніше підвищився рівень сформованості сенсомоторики. Високий рівень збільшився на 18,3%, низький



зменшився на 18,6%. Це підтверджує нашу гіпотезу, що використання спеціальних ігор та вправ спрямованих на розвиток сенсорних та моторних процесів в комплексі під час корекційних занять буде ефективним засобом розвитку сенсомоторики дітей старшого дошкільного віку з порушенням зору.

Таким чином, систематичне проведення корекційно-розвиткових занять з використанням спеціальних ігор та вправ сприяє сенсомоторному розвитку, а також розвитку психічних процесів в цілому.

### **Список використаних джерел:**

1. Базовий компонент дошкільної освіти: Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук.; Авт. кол-в: Богуш А.М., Беленька Г.В., Богініч О.Л., Гавриш Н.В., Долинна О.П., Ільченко Т.С., Коваленко О.В., Лисенко Г.М., Машовець М.А., Низковська О.В., Панасюк Т.В., Піроженко Т.О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А.С., Якименко Л.Ю. — К.: Видавництво, 2012. - 26 с.

2. Гребенюк Т. М. Спеціальна методика сенсорного виховання дітей з порушеннями зору: навчальний посібник / Т. М. Гребенюк, Г. П. Серпутько. — К.: Кафедра, 2019. — 208 с.

3. 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. — 302с.

4. Метіева Л.А., Удалова Э.Я. Развитие сенсомоторики детей с ограниченными возможностями здоровья. — М.: Национальный книжный центр, 2016. — 192 с. — (Специальная психология.)

5. Програмно-методичний комплекс програма розвитку дітей сліпих та зі зниженим зором від народження до 6 років/ Укладачі Вавіна Л.С., Бутенко В.А., Гудим І.М.: Інститут спец. Педагогіки НАПН України. - Київ, 2012 - 195с.

**Легкий О.М.**  
**кандидат педагогічних наук**  
**старший науковий співробітник**  
**відділу освіти дітей з порушеннями зору**  
*Інститут спеціальної педагогіки та психології*  
*імені Миколи Ярмаченка НАПН України*  
*(м. Київ)*

## **ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ**

Потреба в пізнанні навколишнього світу з'являється у дитини, починаючи із самого народження. Саме це допомагає залучити дитину до навколишнього світу, явищ природи й соціальної активності.

До пізнавальних процесів дітей старшого дошкільного віку відносяться: сприйняття, увага, пам'ять, уява, мислення, а також мова.

Розумовий розвиток, мислення є важливою складовою в розвитку особистості старшого дошкільника, зокрема в його пізнавальній сфері.

Одним з важливих напрямків у розвитку пізнавальної діяльності дошкільників є створення умов, що забезпечують повноцінний розумовий розвиток дітей, пов'язаний з формуванням стійких пізнавальних інтересів, умінь і навичок розумової діяльності, якостей мислення, творчої ініціативи.

Багато в чому формуванню довільного мислення сприяють вказівки вихователя, що спонукають дітей до міркування. У дітей формуються такі прийоми логічного мислення, як *порівняння*, пов'язане з виділенням у предметах різних ознак, *узагальнення*, пов'язане з відокремленням несуттєвих ознак предметів й об'єднанні їх на основі спільності та істотних особливостей.

Мислення у дітей одного й того ж віку досить різне, одні діти легше вирішують завдання практичного характеру, коли потрібно використовувати прийоми наочно-дійового мислення. Іншим легше даються завдання, пов'язані з необхідністю уявляти які-небудь явища (наочно-образне мислення), третя частина дітей легше будує міркування, щодо вирішення математичних завдань

(логічне мислення).

Для розумового розвитку дошкільника потрібно використовувати всі види мислення. При цьому за допомогою кожного з них у дитини краще формуються ті або інші якості мислення. Так, вирішення завдань за допомогою наочно-дійового мислення дозволяє розвивати у дітей навички керування своїми діями, здійснення цілеспрямованих, а не випадкових і хаотичних спроб у вирішенні практичного завдання.

Така особливість цього виду мислення – це те, що з його допомогою вирішуються завдання, у яких предмети можна брати в руки, щоб змінити положення й співвідношення, розташовуючи їх в просторі.

Оскільки працюючи із предметами дитині легше дотиково та візуально спостерігати за своїми діями, то в цьому випадку й легше керувати своїми діями, припиняти практичні спроби, якщо їхній результат не відповідає запланованому результату (задуму), або навпаки, діяти до отримання певного результату, не покинувши виконання.

Отже, за допомогою наочно-дійового мислення зручніше розвивати у дітей такі якості мислення, які формують здатність досягати практичного результату, діяти цілеспрямовано, керувати й контролювати практичні дії.

Своєрідність наочно-логічного мислення полягає в тому, що вирішуючи завдання з його допомогою, дитина має можливість розробляти різні плани для досягнення мети, подумки погоджуючи ці плани, щоб знайти найкращий. Оскільки при вирішенні завдань за допомогою наочно-логічного мислення, дитині доводиться оперувати лише образами предметів (тобто предметами лише в уявному плані), то в цьому випадку важче керувати своїми діями, контролювати їх у своїй уяві, а ні ж у випадку, коли є можливість оперувати реальними предметами.

Тому головне завдання роботи з розвитку наочно-логічного мислення полягає в тому, щоб з його допомогою формувати вміння аналізувати різні

шляхи, варіанти та способи вирішення завдань.

Це потрібно для того, щоб, оперуючи предметами в мисленнєвому плані, представляючи можливі варіанти роботи з ними, можна було б знайти швидке потрібне рішення, а не виконувати кожен можливий варіант окремо. Тим більш, що не завжди є можливості для виконання багаторазових варіантів у реальній ситуації.

Своєрідність словесно-логічного мислення полягає в тому, що це мислення, у ході якого людина діє не з реальними предметами чи їхніми образами, а з поняттями про них, оформлених у словах або числах.

Проблема розвитку, корекції й удосконалення мислення дошкільників з порушенням зору є провідною в дошкільній тифлопедагогіці. Найважливішою умовою для її вирішення є спеціальна організація всього навчального процесу, з урахуванням закономірностей й особливостей сприймання, розвитку пізнавальних можливостей дошкільників з порушенням зору.

Важливою й необхідною умовою розвитку мислення дошкільника є його повноцінна взаємодія зі світом реальних речей, у процесі якої він використовує, а в окремих випадках і перетворює їх (у доступних дитині межах) на основі використання суспільно вироблених способів дій. Разом з тим дана взаємодія удосконалюється й розширюється по мірі розвитку сприймання, наочно-дійового, логічного й образного мислення дитини, забезпечуючи можливість адаптації до стилю життя без зору або в умовах його різкого обмеження.

Важке порушення зору кількісно обмежує образи, створює труднощі у сприйнятті предметів, знижує повноту, точність і диференційованість. Це позначається в певній мірі на розумовому розвитку дитини. Порушення в розумовому розвитку дітей з порушеннями зору має складну структуру. Недостатньо повне сприйняття ознак і властивостей об'єктів, відносна сукцесивність (переривчастість) лежать в основі труднощів, у результаті яких, страждає порівняння й диференціювання в процесі наочно-дійового й наочно-

образного мислення.

Процес порівняння, тобто встановлення ступеня тотожності або розходження при зіставленні двох або декількох предметів, сприяє виокремленню характерних й істотних ознак об'єктів, їхньому об'єднанню по подібних ознаках, тобто об'єднання об'єктів по подібних ознаках в практичній або розумовій дії. Успішне формування розумових дій, наочно-логічного мислення є передумовою для оволодіння дошкільниками способами пізнавальної діяльності.

Предметні дії - важлива форма активного пізнання дитиною навколишнього світу й основа формування сенсорно-перцептивних і розумових процесів. Маніпуляційні й предметно-практичні дії дитина засвоює через наслідування.

Діти народжуються зі здатністю до наслідувальної діяльності. Розвиток здатності до наслідування не вимагає від батьків нормальнозорої дитини особливих зусиль. Дитину з порушеннями зору необхідно спеціально навчати наслідуванню.

У сучасній психології існує думка про те, що нормальнозора дитина, здатна до наслідування діям дорослого на 6-7 місяці. Спочатку дитина наслідує тільки ті жести та дії, для яких у неї уже є готові схеми (розтискає й стискає кулачок, тягне руки в напрямку предмета й ін.). До 9 місяців вона вже може наслідувати візуально сприйняті жести й дії, у яких задіяні обидві руки (наприклад, ударяти одним предметом об інший предмет й ін.). На 20-му місяці життя нормальнозорі діти, починають імітувати серії дій, навіть через деякий час після того, як вони їх побачили. Таке відстрочене наслідування, тобто наслідування того, що сприймалося або виконувалося кілька годин або навіть днів назад, вимагає розвиненої образної пам'яті.

Уже в дитячому віці у дітей з порушеннями зору необхідно формувати вміння наслідувати на основі активного дотику й пропріорецепції, що

проявляється в здатності орієнтуватися в положенні своїх кінцівок стосовно одна одної («рука-рука», «рука-нога» й ін.), сприймати власні рухи й оцінювати опір предмета чинним діям. Для цього різноманітні маніпуляції з предметами варто виконувати спільно з дорослим - рука дорослого керує рукою дитини, виконуючи ті або інші маніпуляційні дії. По мірі підвищення гостроти дотику й засвоєння схем ряду найпростіших дій дитина стає здатною до виконання маніпуляційної дії самостійно.

Труднощі формування предметної діяльності дошкільника з порушенням зору обумовлюються нерозвиненістю рухової сфери й сприйняття. У віці трьох років слабозорі діти можуть залишатися на рівні таких дій із предметами, які відносяться до рівня «просторового поля», коли дитина робить примітивні одноманітні дії з усіма предметами, що попадають у поле її дотикового сприймання. Такі дії не враховують ознак і властивостей конкретного предмета.

Особливо важко дітям з порушенням зору дається оволодіння діями співвідношення. У нормальнозорих дітей, вони активно формується у віці 7-10 місяців, коли маля співвідносить предмет з певним місцем у просторі, цілий предмет - з його частинами. Дитина навчається вкладати й виймати предмети, укладати їх на певне місце, надавати предмету стійкість, переміщати предмет в певному напрямку й ін. Так дитина встановлює зв'язок предмета з простором, пізнає процес розташування предметів на основі сприйняття їхньої форми й об'єму, а також виділяє такі властивості предмета, як з'єднання й роз'єднання його частин, можливість предмета бути порожнім і наповненим.

Затримка у формуванні дій на співвідношення у дітей з порушеннями зору дуже часто обумовлюється труднощами орієнтування в предметному просторі, обмеженого зоною одночасного охоплення кистями рук.

Таким чином, рання профілактика й корекція розвитку рухової й сенсорно-перцептивної сфери вкрай важлива для розвитку предметної й пізнавальної діяльності дошкільників з порушеннями зору.

### **Список використаних джерел:**

1. Свиридюк Т. П. Забезпечення безперервного корекційного впливу на чуттєвий досвід дітей з глибокими вадами зору / Кам'янець-Подільський, 2001. - 228 с.
2. Сушкова Г. Вади зору - не перешкода для повноцінного розвитку дітей // Дошкільне виховання. - 2006.- №12. - С. 11-13.

**Малинович Л. М.,**  
кандидат психологічних наук,  
ЗДО № 55 м. Львова

## **ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ПРИ ВИЗНАЧЕННІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

Система навчання осіб з порушеннями слуху в Україні функціонує і представлена різними типами закладів [4]. Система виховання дітей з порушеннями слуху в Україні є однією зі сфер психологічної практики, в якій психодіагностика є основою для побудови навчального процесу в цілому. Загально визнано, що сучасна система навчання дітей з порушеннями слуху не може існувати без діагностики та відбору. Фахівці, які проводять діагностику психологічної готовності дітей до занять у школі, дійшли висновку, що детальне обґрунтування та закріплення на практиці цілісного підходу до діагностики порушень розвитку та відбору дітей до навчальних закладів різних типів необхідне шляхом використання стандартних комплексних тестів, що дозволяють уточнювати та перевіряти результати розвитку означеної категорії дітей.

Основним об'єктом психодіагностики порушення розвитку є виявлення особливостей психічного розвитку дітей з порушеннями слуху. Це частина всеохоплюючої експертизи дитини, яка включає велику кількість експертів, результати якої допомагають вибрати певний тип навчального закладу з урахуванням розвитку сенсорно-перцептивних функцій, рухових навичок,

розумової діяльності та емоційно-вольової сфери майбутнього учня [1]. Зважаючи на практичний досвід, психологічне обстеження дітей з порушеннями слуху супроводжується певними проблемами, пов'язаними із специфічними особливостями їхнього психічного розвитку [6, 7], які стали об'єктом нашого дослідження. Водночас, особливої актуальності для дітей з порушеннями слуху набуває застосування інтегрованого (комплексного) підходу, роль якого полягає не лише у постановці діагнозу та визначенні його результатів, а й у створенні прогностичної картини формування психологічної готовності дитини до оволодіння навчальною діяльністю (Ю. Гільбух, С. Коробко, С. Кондратенко, Н. Макарчук, Л. Малинович, Т. Марчук та ін.) та вибору в найближчому майбутньому типу навчального закладу (Рис. 1).



**Рис. 1.** Застосування інтегрованого (комплексного) підходу при обстеженні дітей-дошкільників з порушеннями слуху

На сучасному етапі існує рекомендації щодо обстеження дітей дошкільного віку з порушенням слуху, які представлені у працях Т. Богданової, О. Венгера, Г. Вигородської, Е. Леонгард, А. Ієсеніної, Т. Марчук, Н. Шматко, Т. Пелимської, Л. Фомічової, М. Шеремет, але в більшості випадків вони преставлені педагогічним аспектом. Важливою проблемою виявлення показників психологічної готовності є неефективний спосіб психодіагностики.



Т. Богданова, Л. Борщевська, Т. Добровольська, С. Забрамна, І. Левченко, А. Речицька, Т. Розанова зазначають про практику ефективного проведення психодіагностики у формі спільної діяльності дитини та дорослої людини. Дослідник повинен зацікавити виконанням дитиною експериментальних завдань. Тобто орієнтація дослідника спрямовується на виявлення можливостей дитини, а не недоліків, які забезпечуються використанням допомоги дорослої в іншому форматі [2, 5]. Спосіб реалізації у формі іспиту, в якому дитина повинна демонструвати лише правильні чи неправильні відповіді, вважається неефективним. Зазвичай діти дошкільного віку із збереженим інтелектом у процесі перевірки своїх знань нервують, бояться відповідати неправильно, закриваються в собі, не відповідають на запитання дорослих, адже іспит викликає у них тривогу та стрес [8].

Основна мета обстеження дітей з порушенням слуху зосереджена на вивченні рівня їхньої готовності до школи, що враховує важливі складові: розумову, мотиваційну, емоційно-вольову, комунікативну готовність, що означає здатність дитини будувати стосунки з дітьми-ровесниками та новими дорослими.

При визначенні умов формування психологічної готовності дітей з порушенням слуху має враховуватися стан мовлення дітей та коло труднощів, які виникають навіть під час спеціального навчання, включаючи формування труднощів у формуванні особистих висловлювань, в межах розуміння мовлення інших, а іноді майже повної відсутності мовлення, що самозберігається, а також жестового мовлення [2, 3]. Комплексне психодіагностичне обстеження дітей з порушеннями слуху має визначити загальний психічний та фізичний розвиток дитини, потенційні здібності та індивідуальні особливості.

Нами використано набір теоретичних методів для вивчення проблеми: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення даних, систематизація наукової літератури та матеріалів дослідження; моделювання та прогнозування

результатів, що дозволило виявити коло питань формування психологічної готовності до школи дітей з порушенням слуху. Дослідження проводилось на базі дитячого садка (м. Львів), а також львівських шкіл № 101 та № 95, м. Підкамінь (Бродівський район); смт. Жовква (Львівська область), спеціальні класи школи № 95, відділення лікарні Львівської аудіології. Дослідження охопило 25 вчителів та 50 батьків дітей. У процесі навчання ми виділили всі проблеми та структурували їх у трьох напрямках: організаційно-методичний аспект, технологічний аспект та аспект удосконалення та розвитку, які визначають умови, компоненти та засоби вивчення психологічної готовності дітей дошкільного віку з порушенням слуху для навчання у школі [7].

Перший аспект (організаційно-методичний) орієнтований на питання, що стосуються умов формування психологічної готовності, а саме на проблему методології діагностики, відсутність системи, методи раннього виявлення розладу, особливо недоліки інтегрованого обстеження дошкільного закладу дитини та діяльність певних типів навчальних закладів у існуючій мережі (Навчально-реабілітаційний центр, дитячий садок, спеціальна школа) [4].

Другий аспект (аспект удосконалення та розвитку) зосереджений на труднощах та проблемах відповідних методик, а також методів та діагностичних прийомів когнітивного, фізичного, мотиваційного розвитку та стану соціальних інтересів дітей дошкільного віку з порушенням слуху, стан психомоторної системи та сенсорного розвитку при порушенні діяльності слухового аналізатора. Вказується, що основною проблемою психодіагностичного обстеження дітей означеної категорії є відсутність загальних методів психологічного вивчення. Встановлено, що проблеми технічного аспекту конкретизуються у використанні визначених засобів. Це стосується розробки та впровадження скоординованої системи психодіагностики в роботі з цими дітьми, методів комплексного обстеження психічного та фізичного здоров'я дитини, підбору методів ранніх стадій

розвитку, забезпечення діагностичною методикою, підбору форм розвитку мовлення та навчання. Основа аспектної реалізації складається з підбору таких методів та форм, які відповідають характеру функціонування навчальних закладів, груп дітей та позиції (активних / пасивних) батьків. Особлива роль відводиться алгоритму психологічної діяльності.

Технічний аспект забезпечується використанням технологій, спрямованих на: збір анамнестичних показників розвитку, координації узгодженості індексу розвитку параметрів онтогенетичного віку, використання у практиці психолога методів та засобів розвитку та коригування, адаптаційний психодіагностичний інструментарій, використання зрілих технологій виявлення. Ефективність цього курсу забезпечується практичною діяльністю психолога в навчальному закладі і є результатом використання організаційно-методичних інструментів та результатів психодіагностики з компонентами корекційно-розвивального напрямку.

Запропонована система підтримки інтегрована, це означає, що вона може бути впроваджена в будь-якому типі дошкільного навчального закладу. Реалізація комплексного підходу, на жаль, не забезпечує психологічного діагностування переходу від інтуїтивно-емпіричного рівня до констатації та прогнозу. Також проблема заміни емпіричної кількісної оцінки (суб'єктивної) потребує вирішення. Перспектива дослідження вбачається у розвитку особистісно орієнтованих технологіях вивчення структурних компонентів психологічної готовності дітей з порушеннями слуху, які будуть впроваджуватися в системі дошкілля, початкової та середньої ланок інклюзивної освіти.

#### **Список використаних джерел:**

1. Гільбух Ю. З., Коробко С.Л., Кондратенко С.Л. (1988). Визначення психологічної готовності дитини до шкільного навчання: *посібник*. Київ: Н. р.
2. Іванюшева Н.В., Кульбіда С.В. (2005). Українська жестова абетка.

*Науково-методичний посібник*. Київ, Україна.

3. Кульбіда С.В. (2007). Місце жестової мови у спеціальній школі для осіб з порушеннями слуху. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*. 9. 82-84.

4. Кульбіда, С. (2020). Функціонування мережі закладів для осіб з особливими освітніми потребами в Україні в умовах перехідного періоду реформування. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 114-119. <https://doi.org/10.36074/15.05.2020.v4.44>

5. Макарчук Н.О. (2015). Основи професійної діяльності психолога-практика з нечуючими. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, (4).102-111.

6. Малинович Л. М. (2014). Корекційна спрямованість психологічної діагностики стану сформованості готовності до навчання. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, (2).132-141.

7. Малинович Л.М. (2015). Психологічні засади готовності дошкільників з порушеннями слуху до навчання в освітніх закладах різного типу (автореф. дис. ... канд. психол. наук). Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Київ, Україна.

8. Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Борщевська Л. В., Обухівська А. Г. (1998). *Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників*. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Патлань Ю.В.,**  
**провідний науковий співробітник,**  
*Національний центр народної культури*  
*«Музей Івана Гончара»*  
*(м. Київ)*

## **НАРИСИ З ІСТОРІЇ ОСВІТИ НЕЗРЯЧИХ У БРИТАНСЬКІЙ ІНДІЇ (ОСТАННЯ ТРЕТИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)**

1. Фахівці з історії тифлопедагогіки досить добре знають історію розвитку європейської освіти та спеціальної освіти, дещо гірше знають американську історію, до якої завжди можна звернутися за посередництва англійської мови.

Але навіть фахівці майже не знають історію розвитку спеціальної освіти у країнах Азії, таких як Індія, Бірма, Таїланд, Японія, острови Океанії та ін. Мене з 2016 року приваблює ця тема і я час від часу повертаюся до досліджень історії

спеціальної освіти в Азії. На цьому шляху мене чекали декілька несподіванок та відкриттів. Перша з них пов'язана з колоніальним минулим більшості цих країн та з провідними шляхами запозичення новітніх на той час освітніх практик з Європи. Виявилося, що принципи та системи освіти запозичували, найперше, з Британії та США, а також з Німеччини та Франції. Багато в чому лідером була Британська імперія, яка до 1947 року владарювала землями Британської Індії.

Друга несподіванка стосувалася прогресивної ролі християнства та християнських місіонерів та місіонерок у становленні освіти незрячих. Разом з новою вірою, вони несли загальну освіту, грамотність, вміння читати й писати, знання англійської мови та системи Брайля тощо. Звичайно, не у всіх і не завжди місіонерство було лише прогресивним, дискримінація, зневага, знущання, згвалтування і покарання теж були. Але новонавернені місцеві послідовники християнства зі світу племінних традиційних приписів та заборон, традиційної та непорушної кастовості індуїзму потрапляли до нової християнської громади або церкви, яка бодай проголошувала незрячим з вуст Христа: «Не згрішив ані він, ні батьки його, а щоб діла Божі з'явилися на ньому» (Ін. 9:3, пер. І. Огієнка). І цей світоглядний принцип був чимось абсолютно новим і небувалим для країн Азії. Він, разом з усвідомленням любові Христа до всіх людей, давав потужний поштовх до розвитку особистості незрячих. Звичайно, таких особистостей не було сотні. Але ті декілька, можливо, декілька десятків незрячих першопрохідців тифлопедагогіки, яким пощастило ствердити себе і власну місію як серед зрячих, так і серед незрячих людей, надовго увійшли в історію становлення спеціальної освіти та громадських рухів незрячих.

Вважають, що **найпершу школу** для незрячих у Британській Індії створила 1887 року, за 103 роки після відкриття першої школи для незрячих сучасного типу у Парижі, британська місіонерка, міс Анні Шарп. Анні Шарп (Annie Sharp, 23.10.1858–25.04.1903) представляла Церковне місіонерське

товариство у Лондоні (CMS). Перед направленням на місіонерську працю до Індії вона працювала у супроводі незрячих у британському «Товаристві домашньої освіти незрячих», а надалі пройшла навчання в Інституті Перкінса у США.

В останні роки було встановлено, що працю з незрячими розпочала в Амрітсарі ще 1886 року Сара Х'юлетт з допомогою незрячої новонаверненої християнки Айші, яка невдовзі стала проповідувати серед інших місцевих незрячих. Далі Айша займалася євангелізацією (а отже, навчанням грамотності та читання Біблії) при місцевому шпиталі [4].

Однак саме Анні Шарп приписують створення Ремесленого дому для незрячих християн при шпиталі Св. Катарини в Амрітсарі, а потім – «Ремесленого дому для незрячих Північної Індії». Тут навчали читання рельєфно-лінійним шрифтом Вільяма Муна або Брайлем, залежно від здібностей та тактильної чутливості незрячого учня. 1905 року цю школу було перенесено до Раджпура, у Дерадун. Пізніше вона називалася Меморіальною школою Шарп (Sharp Memorial School). Перебувала ця школа під управлінням англіканського Церковного місіонерського товариства.

**Другу у країні школу** для незрячих дівчат у містечку Палаямкотта, штат Мадрас, Південна Індія, створила 1890 року Енн Есквіт, направлена до Індії місіонеркою 1881 року.

Міс Енн Джейн Есквіт (Miss Anne Jane Askwith, 1851–30.09.1924) була ірландкою за походженням, місіонеркою Церковного місіонерського товариства (CMS) та Британського товариства розповсюдження Євангелія (CEZMS). Енн Есквіт працювала у створеній нею школі 30 років – з 1888 до 1918 року. Надалі школу було підпорядковано англіканській діоцезії Тируневеллі Церкви Південної Індії (TDTA School for the Blind, Pallamcottah, Madras). Існує декілька версій щодо постання цієї школи. За однією з них, до створення школи підштовхнув 1888 року незрячий хлопчик-жебрак, який приходив до звичайної

початкової туземної місцевої школи. Вчителька школи намагалася підгодувати його і дати йому харчі та милостиню, але хлопчик збунтувався і став вимагати не милостині, а можливості вчитися так само, як навчають зрячих дітей. За іншою версією, біля джерел виникнення цієї школи стояла незряча індіанка, яка після прийняття християнства сховалася у церковному будинку від гніву та кари рідних. 1893 року було відкрито відділення цієї школи для шести незрячих хлопчиків у селі Панनावілай, за 23 милі від Палаямкотти.

Ці дві школи перебували під управлінням англіканських Церковного місіонерського товариства та Товариства розповсюдження Євангелія. Ще у Великій Британії Енн Есквіт спеціально зустрілася із розробником рельєфно-лінійного шрифту Вільямом Муном, який внаслідок цієї зустрічі видав Євангеліє від Іоанна та книгу для читання тамільською мовою «шрифтом Муна» для її школи. 1912 року Енн Есквіт розробила шрифт Брайля для тамільської мови.

1902 року місіонери преп. Джошуа Ноулз та Лайстон Гартвейт опублікували власний проект так званого «Орієнтального Брайля». Джошуа Ноулз (Rev. Joshua Knowles, ? – после 1918?) був місіонером Лондонського місіонерського товариства у князівстві Траванкур. Він працював в Індії 20 років – з 1880 до 1900 рр. Як науковець, Ноулз розробляв так звані «універсальні» алфавіти для романізації (переведення на писемність латинкою) місцевих мов Індії. Він працював в Індії з 1880 до 1900 р. Його колега Лайстон Гартвейт (James Grant Liston Garthwaite, 1833 – 21.12.1918) був урядовим перекладачем з мови малайлам, автором декількох підручників та посібників мовами каннада та малайлам, директором та інспектором шкіл у Мадрасі. Він служив в Індії 43 роки – з 1857 до 1900 року.

Ноулз та Гартвейт працювали для Іноземного Біблійного товариства (FBS). Передбачалося, що розроблений ними «орієнтальний Брайль» стане єдиним адаптованим англійським Брайлем для незрячих, які розмовляють 13-ма

мовами Індії. Цей варіант адаптації системи Брайля був прийнятий Британським та іноземним Біблійним товариством для друку Св. Письма східними мовами, і тому його розпочали досить широко впроваджувати в Індії [6]. «Орієнтальний Брайль» використовували для мови маратхі також й американські місіонери у вже згадуваній школі Дадар у Бомбеї. Існували також системи Брайля Ширреффа (Shirreff) для мов урду та хінді у Північній Індії, Брайль для мов майсур та каннада, Брайль Чаттерджі (для мови бенгалі) та низка інших, пізніших розробок і спроб адаптації системи Брайля. Запровадити ж єдину універсальну систему Брайля вдалося вже після набуття Індією незалежності. Працю над розробкою універсального Бхараті-Брайля (“Bharati Braille”) було завершено лише 1951 року [2].

У липні 1900 року Анна Міллард у Бомбеї заснувала школу для незрячих при Американській місії серед маратхі. Міс Анна Міллард (Anna L. Millard, ? – 12.10.1935) була американкою, співробітницею The American Board of Commissioners for Foreign Missions. Вона служила місіонеркою в Індії у 1887–1925 роках, а потім повернулася до США.

З 1920 до 1948 року заснована нею в Бомбеї школа для незрячих дівчат називалася школою Дадар (American Mission School for the blind, Dadar, Bombay). Ця школа існує й досі під назвою Srimati Kamla Mehta Dadar School for the Blind, Mumbai (SKMDSB). Усі місіонерські християнські школи для незрячих в Індії останньої чверті XIX – поч. XX століття спиралися на підтримку і чималі кошти та пожертви, які залучали з Європи та США.

Дещо пізніше, ніж місіонери-європейці, школи для незрячих починають створювати самі незрячі. Насамперед це мали бути визначні особистості з гарною освітою та високим соціальним статусом, які втратили зір у зрілому віці. Деякі з них були християнами і не лише християнами, а й пасторами. У такому разі вони сполучали власну пасторську та місіонерську практику з особистим досвідом незрячої людини.



**Третя школа для незрячих в Індії**, Калькуттська школа сліпих, яка постала як Industrial Home and School for Blind Children, ставши потім Calcutta Blind School, розпочинає відлік свого існування з 1887 року, а офіційно існує з 1894 року [7]. Її заснував у власному домі Лал Біхарі Шах, індійський християнин, якого називають «батьком незрячих Індії», ще 1887 року, тобто одночасно з виникненням першої в Індії школи для незрячих, започатковані білою британською місіонеркою Анні Шарп. Але історія Лал Біхарі Шаха заслуговує на окрему розповідь.

2. Цікаво, що троє із засновників шкіл для сліпих у Британській Індії були християнськими пасторами. Вони поєднували в собі пасторську і місіонерську практику з особистим досвідом незрячої людини. Так, третя школа в Індії, Industrial Home and School for Blind Children / Calcutta Blind School, яка офіційно існує з 1894 року, була заснована індійським християнином Лал Біхарі Шахом у власному будинку ще 1887 року, тобто одночасно з виникненням першої місіонерської школи європейки-місіонерки Анні Шарп.

**Преп. Лал Біхарі Шах** (*Rev. Lal Bihari / Behari Shah, 01.12.1853-01.07.1928*) народився в адміністративному районі Нодья у Західній Бенгалії. Л.Б. Шах виріс у християнській родині, навчався і викладав у Весліанських християнських початкових тубільних школах. Індійський дослідник Дж. Калаппуракал у дисертації «Розвиток громадського розуміння соціальних та освітніх проблем в Індії» (1965), вказує, що Лал Біхарі Шах був «літнім студентом» (студентом середнього віку) знаменитого Коледжу Кері в Серампурі, тобто він отримав спеціальну богословську освіту у баптистів. Також Лал Біхарі Шах був редактором видань у баптистській друкарні в Калькутті. Після знайомства в 1893 р. з одним із творців так званого «Орієнтального Брайля» Л. Гартвейтом, Лал Біхарі Шах розробив власну систему Брайля для бенгальської мови, названу Шах-Брайль (Shah Braille); її використовували до 1960-х рр. у Калькутті та Патні для мов бенгальської та

біхарі. Лал Біхарі Шах у своїй праці був пов'язаний з Норвудським коледжем для сліпих, але не прийняв пропозицію Лондонського місіонерського товариства про те, щоб передати цьому Товариству школу, а самому стати у ній лише найманим директором. Його старший син Арун Кумар Шах, завідувач школою сліпих, виступив в Лондоні 1914 року на великій конференції у справах сліпих, де незрячий есперантист Вільям Меррік та зрячий вчитель англійської Вільям Філлімор розповідали у своїх виступах про приїзд до Лондона есперантиста В.Я. Єрошенка з Росії. Був присутнім на цій конференції і японець Накамура Кьотаро, пізніше знайомий Єрошенка в Японії [5].

З листів Єрошенка відомо, що Накамура Кьотаро в Великобританії мешкав разом з паном Шахом: японець був незрячим, а індієць мав досвід праці зі сліпими та супроводу незрячих та міг, таким чином, вправно асистувати та допомагати своєму сусідові.

Після повернення в 1914 р з Англії, син Лал Біхарі Шаха Арун Кумар Шах за прикладом Норвудського коледжу у Британії першим в Індії ввів скаутинг для незрячих учнів Калькуттської школи сліпих. У власному виступі «Праця для сліпих в Індії» саме А.К. Шах казав у серпні 1914 року про існування в Індії 16 шкіл для незрячих [5]. Цю ж кількість назве і Василь Єрошенко 1927 року у статті «Слепые запада и востока», хоча в Вестмінстері Василь Якович не був присутній, а от у родині Шахів мешкав.

Для кінця 1920-х років зазначену В. Я. Єрошенком кількість шкіл було вже сильно занижено, і в московську публікацію цей фрагмент чомусь не увійшов, а зберігся у рукописі з архіву тодішнього головного редактора журналу Олександра Белорукова. Однак та ж сама кількість шкіл, уже застаріла, лунала навіть у 1931 році на Всесвітній конференції з праці для сліпих у США.

Пізньої осені 1917 року і взимку 1918 року в будинку Лал Біхарі Шаха деякий час мешкав Василь Якович Єрошенко. Ми знаємо про це з його листів до друга Торії Токудзіро до Японії.

У листопаді 1917 р. Єрошенко залишив школу сліпих в Моулмейні й поїхав до Калькутти. З Калькутти наприкінці 1917 року він писав: *«Я не почуваю себе в силах знову працювати у школі для сліпих, але я вже не раз побував там. Досі я не зустрів людей, які були б зацікавлені в мені. Я маю справу з так званим англо-індійським суспільством. З усіх точок зору, воно жалюгідне, і я ні в чому не зацікавлений. Всі вони говорять англійською, зневажають тубільців і всі вважають себе християнами. Зблизька познайомитися з індійцями майже неможливо. Індійський уряд не дозволяє європейцям спілкуватися з місцевими жителями. / ... / Мабуть, ти знаєш, що відбувається в Росії. Всякий народ, який намагається вибудувати велику імперію шляхом пригнічення малих етнічних груп, спіткає та ж доля, що й Росію»* [10, с. 92].

І далі: *«Я часто відвідував тутешню школу сліпих. Її директор – пан Шах. Пан Кьотаро Накамура дуже близько знайомий з паном Шахом. Це тому, що пан Шах жив разом з паном Накамурою [в Сполученому Королівстві]»,* лист не датовано. Тут йдеться про Арун Кумар Шаха, якому батько – Лал Біхарі Шах – вже передав завідування школою. Переклад з японської мови мій [10, с. 92].

16 лютого 1918 р. Єрошенко знову писав Торії: *«Я все ще в Калькутті. Я зупинився в будинку сліпого індійця – вчителя у тутешній школі сліпих. У цього індійця велика бібліотека брайлівських книг (англійською мовою). Цілими днями я витрачаю час, читаючи і займаючись, а ввечері я ходитиму на лекції. У мене є декілька друзів, які читають книги з теософії та інші книги. Я живу буквально студентським життям»* [10, с. 93]. Він не раз підкреслював, що хотів би познайомитися з індійцями. Стає ясно, чому для Єрошенка було важливо жити саме серед «тубільців».

Очевидно, що Василь все ще шукав роботу у школах для сліпих Індії, але політична ситуація змінювалася стрімко, і російський підданиць ставав щодалі більш незручним для усіх після Жовтневого перевороту в Росії: як для своєї

американської покровительки Агнес Александер, так і для британської влади в Індії. Схоже, що в Британській Індії з листопада 1917 до середини 1919 рр. Єрошенко був усіма кинутий на себе самого. Однак саме в цей час незрячий юнак, який ще три-чотири роки тому згадував, як боявся і не розумів зрячих людей, таки навчився успішно виживати самостійно. Василь Єрошенко користувався багатомовною брайлівською бібліотекою англійською мовою, яку було зібрано в родині Лал Біхарі Шаха та його сина Арун Кумар Шаха.

Пастор і вчитель сліпих Л.Б. Шах в середині життя втрачав зір, який потім відновлювалася, і остаточно осліп 1912 року. Він до останніх своїх днів займався переписуванням вручну брайлівських книг для своєї школи.

Мене дуже захопила ця історія, коли я, працюючи над перекладом тексту Василя Єрошенка з японської мови, зненацька зрозуміла, що в основі «Орлиних Душ», ймовірно, лежить баптистська проповідь, яку Єрошенко лише творчо переробив і потім оповів японською мовою для японського слухача (читача).

Тому я 2017 р. звернулася до низки організацій для незрячих в Індії, коли готувала велику публікацію про твір Василя Єрошенка «Орлині Душі». Дві з них відгукнулися і консультували мене. На мій лист люб'язно відповів також секретар Бюро християнського меморіального кладовища в Калькутті пан А. К. Бісвас. Відповідаючи на мої запитання про те, до якої саме християнської конфесії належав Лал Біхарі Шах, він надав інформацію, завірену онукою Лал Біхарі Шаха, пані Аніл Мукерджі. Лал Біхарі Шах був пов'язаний із баптистами, але у нього були гарні зв'язки також і з іншими християнськими місіями в Індії. У 1899 році, коли справи школи Лал Біхарі Шаха були у фінансовому розладі, він отримав значну допомогу і підтримку, яка дозволила школі вижити, від методистського єпископа Робінсона. Заупокійну службу по Лал Біхарі Шахові було відправлено 27 липня 1928 р. в баптистській церкві Інталлі в Калькутті.

У 2014 р. було відновлено зруйновану внаслідок акту вандалізму могилу Лал Біхарі Шаха на Меморіальному християнському кладовищі в Калькутті.

Урочиста церемонія вшанування засновника школи відбулася до 120-річчя навчального закладу 1 грудня 2014 р. Під час церемонії учні Калькуттської школи сліпих віддали почесні засновнику школи і виконали пісні на його вірші.

Чотири покоління родини Шахів працювали для сліпих: син Арун Кумар Шах (Arun Kumar Shah, ? – 19.11.1961) завідував, потім очолював Калькуттську школу сліпих з 1917 по 1947 рр. У 1948-1970 рр. директором був його син Амал Шах (Amal Shah, 23.09.1917-1983), четверте покоління – Свапна Шах (Swarna Shah, 31.07.1946-30.09.2012). Дякую за консультації онуці Лал Біхарі Шаха – пані Анілі Мукерджі (Індія, Калькутта) і правнукові – Аміт Шахові, США. Зараз у Колкаттській (Калькуттській) школі сліпих також працює незряча директорка – пані Ліза Банерджі.

3. Колоніальна Британська Індія на початку ХХ ст. мала, лише за офіційною статистикою, понад 600 тис. незрячих. Мала вона і декілька шкіл для них, які усі разом навряд чи охоплювали 100-200 місць для учнів. Більшість цих шкіл створювали британські та іноземні християнські місіонери, і це був дуже прогресивний крок уперед з повної безграмотності та відсталості. Незрячими в ті часи були переважно люди з індійських племен і нижчих каст, тобто неєвропейці, і для них не було жодної можливості навчитися бодай початковій грамоті, в тому числі через кастову систему і особливості британського колоніального урядування. Ну, хоча б тому, що колоніальна освіта в Індії була побудована англійською мовою, і щоб вчитися, корінним індійцям різних рас, народів і племен треба було знати англійську і могли оплатити навчання.

Рушіями розвитку системи навчання незрячих були ті рідкісні люди, які втрачали зір у зрілому віці, вже маючи освіту, вагу в суспільстві, необхідні знання і особистісні риси характеру, які б не дали зламатися після втрати зору і спонукали продовжувати ще активнішу діяльність, ніж та, яку вони вели, коли були зрячими. Лише в нових сферах. Нових не лише для них особисто, а й для індійського суспільства в цілому.

Сьогодні я розповім про одного з таких нечисленних піонерів медицини та освіти незрячих в Індії. Він був індусом та індуїстом, тобто неєвропейцем та не християнином, що значно ускладнювало отримання освіти і фахову кар'єру у колоніальному суспільстві останньої третини XIX – 20-х рр. XX ст. Незалежність Індія здобула лише через 25 років по смерті д-ра Нілкантрая Даябхая Чхатрапаті.

Нілкантрай Даябхай Чхатрапаті (1854 – 11.09.1922), лікар, хірург, керівник Медичної школи в Ахмедабаді, викладач анатомії та психології, директор Меморіальної школи Королеви Вікторії для незрячих у Бомбеї.

Він народився 1854 року і отримав початкову освіту в Бароді, а британську освіту – в Ахмедабаді, де закінчив середню місіонерську школу. Потім він вступив до медичного коледжу Гранта, де отримав фах магістра медицини та лікаря-хірурга (L.M. & S). Шлях медика Чхатрапаті розпочав в Ахмедабаді.

Близько 1879 р. його попросили відкрити благодійний диспансер поблизу станції Ахмедабад, в Ранходлалі. Невдовзі очолюваний ним диспансер став отримувати урядові та муніципальні гранти і був перетворений на повноцінну лікарню. Працюючи тут, доктор Нілкантрай набув репутації грамотного та уважного лікаря та хірурга. Нілкантрая запросили на урядову службу. Він став помічником хірурга у цивільній лікарні м. Ахмедабада і мав власних підлеглих. Пацієнти отримували тут як медичне обслуговування, так і хірургічну допомогу. До лікарні було приєднано місцеву медичну школу, яка потім стала медичним училищем. У ті часи гуджаратці, особливо індуїсти-вегетаріанці, були проти медичних професій і багато хто з них після прийому до училища кидав його, коли їх змушували робити хірургічні операції, тобто, «різати людей». Доктор Нілкантрай спрямував багато зусиль на заохочення медичної освіти серед місцевого населення і невдовзі став відомим вчителем анатомії та фізіології у медичній школі. Його повага до учнів зробила його таким

популярним, що про нього казали не «лікар Чхатрапаті», а «Мотабхай» (старший брат). Його лікарська практика швидко стала дуже прибутковою. Чхатрапаті цікавився досягненнями медичної науки, писав статті до медичних журналів і його публікації є цінним внеском до розвитку медицини в Індії.

Доктор Нілкантрай гостро відчував брак науково-популярної літератури для людей у селах, яка б давала загальні знання і вказівки щодо поширених хвороб і шляхів їхнього уникнення. Він написав таку книжку мовою гуджараті. Вона називалася «Подруга жінки», даючи загальні вказівки жінкам про те, що вони мають робити і чого уникати під час місячних, вагітності тощо. Це була одна з перших книг для гуджараті на цю тему. Також він підготував і видав популярні книжечки для народу «Основи здоров'я», «Догляд за хворим» та ін. Він лікував від опіумної залежності опіумних наркоманів та п'яниць.

Доктор Нілкантрай добре грав у теніс. Але приблизно 1892 р., коли він грав у теніс у клубі в Ахмедабаді, його друзі та оточення помітили, що він робить несподівані та неочікувані помилки у грі. Стало зрозуміло, що щось відбувається з його зором. Тоді це був успішний лікар-хірург віком 38 років. Його оглянули фахівці з хвороб очей у Бомбеї, але діагностувати проблему не вдалося, окуляри не допомагали, а зір почав погіршуватися з місяця в місяць. Доктор Нілкантрай припинив писати статті для медичних журналів. Тоді редактор журналу «Ланцет», який дуже цінував його статті, запитав, через що він перестав надсилати матеріали. Доктор Нілкантрай відповів, що так сталося через порушення його зору. Він попросив дозволу надіслати до журналу історію власної хвороби і запитати думок медиків-експертів. Таким чином було висунуте припущення про можливу атрофію зорових нервів. Цей діагноз пізніше підтвердили хірурги-офтальмологи у Бомбеї. Атрофія зорових нервів і досі вважається невиліковною.

Доктор Нілкантрай звільнився з урядової служби. Він змирився з тим, що втратив зір і не має жодних перспектив його відновлення. У цій новій ситуації

він вирішив тримати себе постійно зайнятим. Він користувався послугами зрячих супутників, а його зрячий секретар також читав йому книги. Доктор Нілкантрай вважав, що саме відсутність роботи або занять, які призводять до втрати цікавості до життя, і робить життя незрячого нещасним і нездоровим. Коли він ще бачив, серед його знайомих було декілька людей, які втратили зір, стали бездіяльними, почали хворіти і швидко від того померли.

Через це він сам, незважаючи на власну сліпоту, вів активне життя. Наймав людину, яка йому читала й інформувала про різні події, писав статті для журналів, продовжував ходити всюди, як і раніше, зустрічався з друзями та знайомими у клубах та на інших різноманітних зустрічах.

Далі він замовив з Бомбея книги, які стосуються незрячих, а також видання рельєфним шрифтом Вільяма Муна. Доктор Нілкантрай також листувався з одним зі своїх колег, який уже став пенсіонером і дізнався про те, що Нілкантрай втратив зір. Цей колега писав йому підбадьорливі листи і надіслав багато книг про сліпоту.

Так Нілкантрай дізнався про все, що робили для незрячих людей у Британії та інших країнах. Потім він встановив контакт із Національним інститутом сліпих у Лондоні і отримав від них аркуші з рельєфним алфавітом Брайля та інше приладдя для письма й читання незрячих. Він опанував шрифт Брайля і передплатив собі британський брайлівський журнал для незрячих «Прогрес» та інші журнали з Англії та Америки, які відтепер міг читати самостійно.

У 1895 р. він усвідомив, що в Індії була величезна кількість невиліковних незрячих і що не існувало засад для їхньої освіти та працевлаштування. Тоді Нілкантрай вирішив сам заснувати школу для сліпих. Через друзів він став дізнаватися, що робилося для незрячих в інших країнах та регіонах і князівствах колоніальної Індії. Саме в цей час Нілкантрай дізнався, що в Амрітсарі місіонери навчали незрячих дітей. Нілкантрай поїхав до Амрітсара і



познайомився з усім, що там робили для незрячих.

Після повернення, приблизно 1896 року, він вирішив заснувати школу для сліпих в Ахмедабаді. Для навчання незрячі в Індії мали знати англійський брайлівський алфавіт для початкової, або, як вони там називалися, вернакулярної (туземної) школи. Існували десятки місцевих мов, алфавіт яких відрізнявся від санскриту. Тому Нілкантрай вважав дуже важливим підготувати адаптацію англійського шрифту Брайля, яка б відповідала більшості цих мов. Так розпочалася тривала праця групи видатних педагогів Ахмедабада, які довго розглядали питання про введення Брайля до початкових туземних шкіл. Врешті-решт вони запропонували адаптацію англійського Брайля до місцевого просторіччя. Цей варіант рельєфного шрифту відомий як Нілкантрай-Брайль (Брайль Нілкантрая). Основний принцип адаптації, покладений у його основу, є таким: наскільки це можливо, усі знаки Брайля мають вказувати на однакові або подібні звуки в усі мовах. Відтоді Нілкантрай-Брайль застосовувався майже в усіх школах провінції Бомбей та в деяких інших школах впродовж 50 років – до повної урядової уніфікації Брайля у вже незалежній Індії – до появи Бхараті Брайля, розробленого спільно з експертами і на принципах, прийнятих ЮНЕСКО [2].

Після адаптації англійського Брайля в 1895 р. доктор Нілкантрай заснував у своєму сімейному будинку в Ахмедабаді першу школу у своєму регіоні. Перші учні цієї школи були діти з дитячого будинку в Ахмедабаді. Але приблизно через два роки ці перші учні померли і справу довелося розпочинати наново. Доктор Нілкантрай скористався підтримкою місцевого товариства освіти і почав отримувати урядову субсидію. Школа потроху зростала, засновник почав приймати на навчання і дівчат.

Ця школа була лише денною, без постійного мешкання вихованців у ній. Навчали читання, письма, арифметики, деяких ремесел – виготовлення виробів з очерету, шиття, праці з бісером, плетіння зі стрічок, а також музики.

Незабаром цей заклад завоював ім'я та славу у цілій провінції і почав отримувати державні гранти та пожертви від громадськості.

До 1901 р. в цій школі було близько 4 учнів-дівчат і загальна кількість учнів зросла до 20. У 1901 р. померла королева Вікторія, а громадськість Бомбея (нині – місто Мумбай) збрала кошти для увічнення пам'яті про королеву, якій належала й Індія. В листопаді 1901 р. була зібрана значна сума коштів й ухвалене рішення про заснування урядової школи сліпих у Бомбеї. Доктора Нілкантрая добре знали за його працею в Ахмедабаді і йому було запропоновано приєднатися до нового закладу у Бомбеї.

Він зробив це в інтересах загального добробуту усіх незрячих, але спочатку неохоче, бо школа у Бомбеї була розрахована лише на хлопчиків. У 1902 р. доктор Нілкантрай переїхав до Бомбея разом із усіма учнями-чоловіками з його школи. Незабаром до них приєдналися і дівчата. Так було започатковано Меморіальну школу Королеви Вікторії для сліпих у Бомбеї, яка існує у Мумбаї і досі. Школа має власний вишуканий будинок.

На той час навчання у школі тривало 5-7 років. Для учнів, які завершили навчання, найбільшою проблемою була робота. Деякі випускники-музиканти могли утримувати себе, навчаючи музики зрячих людей. Деякі, з допомогою друзів, могли мати певний прибуток, виготовляючи вироби з тростини на продаж. Але деякі учні вимушені були повернутися після навчання до стану жебраків. Тому 1916 р. доктор Нілкантрай та Шивлал Маганлал Шах, помічник викладача у Меморіальній школі Королеви Вікторії для сліпих, заснували Промисловий (індустріальний) дім для незрячих, спочатку в одній орендованій кімнаті. Ця інституція надавала роботу і гуртожиток у нічний час. Харчувалися незрячі працівники у найближчому готелі.

Того ж року доктор Нілкантрай увійшов до спеціальної комісії, яка ухвалила, що уряд Індії має керувати школами для сліпих у кожному з чотирьох регіонів Бомбейського президентства, і започаткувати їх у Пуні, Ахмедабаді,

Дхерварі, надавши субсидію у 2/3 усіх витрат.

У 1919 р. за участі доктора Нілкантрая та його колег, які вважали, що сліпоті можна запобігати, а невиліковно незрячим людям – надавати допомогу, було засновано Асоціацію «Допомога сліпим». Цій асоціації вдалося створити т. зв. «інститути», тобто навчальні заклади, і промислові будинки-майстерні для незрячих. Також було відкрито лікарні та очні клініки. Для невиліковних сліпих під егідою Асоціації утримували: два промислових будинки, школу для незрячих дівчат і неповнолітніх хлопчиків у Дадарі, школу та дім для сліпих у Пуні, школу та Промисловий дім для сліпих у Бхавнагарі.

1921 року доктор Нілкантрай захворів і помер на початку вересня в рідному Ахмедабаді. Він працював для незрячих близько 27 років і зробив величезний внесок у розвиток інфраструктури допомоги незрячим в Індії. Очолована ним школа діє і досі як міжконфесійна інституція для незрячих.

Для підготовки цього матеріалу я використала статтю індійського дослідника, тодішнього почесного секретаря Blind Relief Association у Бомбеї, Б. Б. Кемпені «Першопроходець у благодійності для незрячих. Покійний Др. Нілкантрай Даябхай Чатрапаті» [3, р. 133-141t].

Але й у мене є що додати. Коли Василь Єрошенко у 1918 – 1919 рр. був в Індії, він шукав роботи вчителем шкіл для сліпих і відвідав такі школи у кількох регіонах. Правильніше буде сказати – там, де вони взагалі існували. Точно відомо про те, що він був у Калькутті та Бомбеї. Судячи з його нарису «Слепые запада и востока», опублікованого у листопаді 1927 р. у брайлівському журналі «Жизнь слепых», зустрічався він і з доктором Нілкантраєм. Єрошенко краще за мене пояснює речі, які нам складно уявити, тобто заснування школи для сліпих освіченим індусом-індуїстом, який підлягає усім приписам кастової системи, для учнів-індуїстів, які теж підкоряються цим же приписам. Це не була школа, заснована білими місіонерами-християнами, які спираються на британські провладні кола колоніалістів, що особливо вражає навіть через сто років.

Василь Єрошенко писав: «Странами, где слепой при наличии способностей может учиться наряду со зрячими и в средней, и в высшей школе, являются, как это ни странно, не Англия, не Германия и не Франция, не Соединенные Штаты Америки, а Китай и Индия. Пионерами в деле воспитания слепых, как и вообще в деле воспитания в нашем европейском смысле, в этих странах являются христианские миссии Англии и Америки. Они построили здесь первые низшие школы для зрячих, они же выстроили затем для них же и гимназии, и университеты. Первые школы для слепых также были основаны при этих миссиях, и таким образом в руках миссионеров оказалось как воспитание зрячих, так и слепых. Одни и те же учителя учили зачастую как зрячих, так и слепых. Гимназии и университеты эти придают всему свой специфический религиозный дух. В школах для слепых, как в Китае, так и в Индии, преподаются традиционные ремесла – щеточное и корзиночное. Эти традиционные ремесла Запада явились настоящим проклятием для слепых индусов, так как каста корзинщиков и, в особенности, щеточников считается там самой низкой, самой презренной из всех каст общества. Трудно себе представить, какое жалкое существование ведет такой ремесленник в Индии. От него сторонятся все, его прикосновение считается нечистым. В виду этого индийское правительство нашло необходимым основать, помимо миссионерских, несколько школ туземного характера. Такую школу я лично знаю в Бомбее. Слепые различных каст обедают там отдельно друг от друга, пища, близ которой прошел товарищ из низшей касты, считается уже несъедобной для ребят высших каст. Заведующий школы, индус с европейским образованием, рассказывал мне, как его питомцы однажды подняли бунт в школе, когда он хотел принять слепого мальчика – сына корзинщика. Несмотря на все уговоры, студенты отказались повиноваться авторитетам школы до тех пор, пока не был удален несчастный слепец из презренной касты корзинщиков. Перед этой школой в Бомбее встал вопрос, какой же труд дать

*слепому, не сбрасывая его вниз общественной лестницы. В виде опыта, и кажется, очень удачного, слепым начали преподавать шитье белья и верхнего платья и изготовление сигар» [11].*

До Василя Єрошенка в мене – одне рукотискання. Через його учня Віктора Першина. І ще одне – від самого Василя Яковича до його сучасника з Індії Нілкантрая Даябхая Чхатрапаті, який помер майже 100 років тому.

### **Список використаних джерел:**

1. Bhattacharyya K. A Statistical Survey of the Present Educational Condition of the Infirm – the Deaf-Mutes, the Blind, and the Feeble-minded – in India by Kalidas Bhattacharyya / K. Bhattacharyya. – Calcutta: Calcutta University Press, 1938. – iv. – 56 p.

2. Braille // Punani, Dr. Bhushan, and Nandini Raval. Visual Impairment Handbook / Dr. Bhushan Punani, Raval Nandini. – Ahmedabad, India: Blind People's Association, 2004. - URL: <http://www.bpaindia.org/pdf/VIB%20Chapter-VI.pdf>

3. Kampani B. B. A Pioneer Worker in Blind Welfare. Late Dr. Nilkanthrai Dahyabhai Chhatrapati // First All India Conference for the blind, January 19–21, 1952. – Standing Committee of the First Provincial Conference for the Blind, 1952 / compiled, edited and published by H.J.M. Desai. Bombay, 1952. – P. 133 – 141.

4. Miles M. Blind and sighted pioneer teachers in 19th century China and India (revised edition) / M. Miles, 2011. – 70 p. URL: <https://www.independentliving.org/docs7/miles201104.html>

5. Report of the International Conference on the Blind and Exhibition of the Arts and Industries of the Blind Held at The Church House, Westminster June 18th to 24th 1914. – viii. – 577 p.

6. Rev. J. Knowles and L. Garthwaite. Oriental Braille: One Alphabet for the Blind for All Oriental Languages / J. Knowles, L. Garthwaite. – London: British and Foreign Bible Society, 1902. – 80 p.

7. Rev. Lal Bihari Shah. – URL: <http://www.christianburialboardkolkata.com/lalbihari.pdf>

8. Shah A.K. Six Hundred Thousand / A.K. Shah. – Calcutta: Calcutta Blind School, 1942. – 57 p. Патлань Ю. В. "Как я носил вас как бы на орлиных крыльях, и принес вас к себе...": о жанровой природе "Орлиных душ" В. Я. Ерошенко и о влиянии протестантизма на становление образования слепых (статья перая) / Ю. В. Патлань // Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Філологічні науки. – 2017. – № 2. – С. 86–108.

9. Патлань Ю. В. "Как я носил вас как бы на орлиных крыльях, и принес вас к себе...": о жанровой природе "Орлиных душ" В. Я. Ерошенко и о влиянии протестантизма на становление образования слепых (статья вторая) / Ю. В. Патлань // Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Філологічні науки. – 2018. – № 1. – С. 68–106.

10. Ярошенко В (sic!). Слепые запада и востока / В. Ерошенко // Жизнь слепых. – 1927. – № 11 (39). – С. 26–35 (Брайлем).

**Патлань Ю.В.,**  
**провідний науковий співробітник**  
**відділу архівів фондової збірки,**  
*Національний центр народної культури*  
*«Музей Івана Гончара»,*  
**керівник Міжнародної науково-дослідної групи**  
*«Василь Єрошенко та його доба»*  
(м. Київ)

## **ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ КОМУНІКАЦІЙНИХ НАВИЧОК ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ НЕЗРЯЧОГО У ЙОГО ОТОЧЕННІ ЯК ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОЇ МАНЕРИ ПИСЬМЕННИКА-СИМВОЛІСТА ВАСИЛЯ ЄРОШЕНКА**

2020 року відзначається 130-ліття від дня народження письменника-символіста Василя Єрошенка (1890-1952). Сам незрячий, вже з 1917 року він викладав незрячим дітям у Бірмі, а потім впродовж життя викладав як зрячим, так і незрячим дітям і дорослим. Сучасні умови дистанційного навчання роблять більш актуальними мовленнєві практики комунікації, коли першість перебирає не поведінкова практика, а оповідна. Це робить особливо цікавим застосування сторітелінгу (оповідання історій) у педагогічній практиці В.Я. Єрошенка як незрячого вчителя незрячих дітей.

Аналізуючи його досвід, важливо враховувати особливості становлення та розвитку особистості, насамперед, принципи комунікації незрячої людини у незрячому та зрячому оточенні.

Розвиток особистості незрячого відбувається в умовах сліпоти в основному

через вербальну комунікацію, яка має свою специфіку. Другою необхідною передумовою виховання, навчання та розвитку незрячого є можливість набути власний практичний досвід відтворення мовлення, емоцій, рухів, предметних дій та навичок. У спільнотах незрячих інформація передається вербально, а дії та навички – через особистий приклад і можливість відтворення за незрячим або зрячим викладачем (тактильна наочність). Наявність тандему з незрячого та зрячого викладачів, кожен з яких по-різному пояснював би довкілля, давав його вербальний опис і допомагав би практично взаємодіяти зі світом, була б ідеальною, але в Росії початку ХХ ст. практично не було освічених незрячих, і прошарок незрячих педагогів, які б могли дати особистий приклад, не був сформований. Однак така практика вже існувала за кордоном.

Наблизитися до розуміння творчої манери письменника-оповідача, для якого первісною була усна форма оповіді, а не її письмова фіксація, вдалося лише після знайомства із особливостями навчання та виховання незрячих дітей у закритих навчальних закладах інтернатного типу наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст., з особливостями комунікації незрячих та після створення першої наукової біографії письменника.

Далі я зупинюся на деяких етапах життєвого шляху Василя Єрошенка, які сформулювали особливості його психології і труднощі у комунікації, але разом стали підґрунтям для формування його власної педагогічної манери викладання незрячим дітям, а надалі – і творчої манери письменника.

Хлопчик народився третьою дитиною у молодій селянській родині, надалі багатодітній. Втратив зір цілком у чотири роки внаслідок ускладнень кору. У дев'ять років його віддали до навчального закладу Московського товариства навчання, виховання та догляду сліпих дітей, а до того він зростав у родині нарівні з іншими дітьми в умовах села і повної свободи, насамперед самостійного пересування. З 9 до 18 років Єрошенко навчався у закритому закладі для сліпих інтернатного типу, де майже не було зрячих відвідувачів.

Пізніше він писав, що не розумів зрячих людей, боявся їх і не вмів з ними спілкуватися. Перші вчительки-тифлопедагоги, які були взагалі фактично першими в Російській імперії, вважали незрячих злими, егоїстичними, капризними, як це було прийнято вважати у науці того часу і Єрошенко про це пізніше писав [1, кн. 2]. Незрячі учні Московської школи для сліпих перебували під постійним цілодобовим наглядом зрячих вихователів та служок, що породжувало неврастенію, протести, злість, заздрість і прояви дідівщини, як і всюди у закритих спільнотах.

Після 8-10 літнього навчання незрячі мали навички в межах початкової школи, навички щіткарства, кошикарства і музики, і після випуску повинні були заробляти власною працею. Десь на межі 17-18 років Єрошенко опиняється у стані непотрібності і невизначеності: він не може повернутися ні в далеке село до родини, де практично втратив би сенс освіти і став тягарем, ні до школи, де виріс. Його за конкурсом беруть до оркестру незрячих музикантів, що дає змогу заробляти власною працею і залишитися у Москві. Дальша – середня чи вища – освіта незрячих тоді була неможлива через неможливість вивчення давніх мов (грецька, латина) у гімназичному курсі лише на слух, не спираючись на брайлівський запис незнайомих літер та слів. Зустріч з вчителькою англійської та есперантисткою Ганною Шараповою дозволила Єрошенкові сформувавши для себе додаткове коло підтримки з есперантистів.

З лютого до вересня 1912 р. він перебував в Англії за сприяння есперантистів і був прийнятий на двомісячне навчання до Норвудського королівського коледжу для незрячих. Засновниками коледжу стали двоє незрячих – американець та англієць. Коледж було розташовано у місцевості зі складним рельєфом і один з акцентів був у заняттях фізичними вправами, греблею, велосипедом тощо, розвиток витривалості. В Англії Єрошенко мав зрячого вчителя англійської мови і незрячого опікуна з есперантистів, що дозволило йому вивчити мову на слух, а також оволодіти англійським Брайлем і



скорописом. Після повернення до Москви Єрошенко бере уроки японської англійською мовою і вже листується з очільником місіонерської школи для сліпих у м. Моулмейні, Бірма. Так Єрошенко був включений до британського політичного, культурного і мовного ареалу.

З весни 1914 р. Єрошенко навчається японському масажу як стажер-дослідник у Токійській школі сліпих. Цю школу створювали місіонери-християни протестантських церков і японські християни за європейськими і американськими зразками. Тут з 1903 р. був впроваджений Брайль, школа мала власну друкарню і брайлівський журнал. Єрошенко починає публікувати свої виступи саме тут, у звичному колі незрячих. У Японії століттями існувала, а за доби Мейдзі була модифікована традиція незрячих педагогів, які передавали власний досвід так само незрячим учням власним словом і прикладом.

Десь з початку 1917 р. Єрошенко був прийнятий учителем місіонерської школи сліпих для незрячих бірманських хлопчиків у м. Моулмейні, Британська Бірма. Засновниками школи були американські баптисти, далі управління школою перейшло до комітету з американських баптистів, англіканців та представників міста. У місіонерській школі Єрошенко перейняв досвід протестантських проповідників і їхні ораторські методи та практики, спрямовані на християнізацію місцевих племен. Можна стверджувати, що за два роки роботи (з перервами) Єрошенко як незрячий вчитель застосовував метод оповідання історій для мотивації учнів, які, так само як і він сам колись, були відірвані від родини і перебували не лише у замкненому, а й у новому для них культурному середовищі. Ці діти, крім сліпоти, мали й інші порушення розвитку, перебували у ситуації постійного стресу і навчалися чужою для них англійською мовою. Мову вони вивчали спочатку на слух, а потім опановували англійський та бірманський Брайль.

Одним з педагогічних завдань незрячого вчителя було заспокоїти дітей, утворити для них атмосферу затишку, прийняття і створити передумови для

вмотивованого навчання. На допомогу тут приходило оповідання різноманітних історій, казкарство. Відомо, що впродовж життя Єрошенко розповідав історії з власних поїздок до Японії, Індії, Тибету тощо, або оформлював свої оповідки як саме такі історії з власного життєвого досвіду. Зараз це досить складно розрізнити. Досвід моєї праці перекладача та аналізу текстів Єрошенка дозволяє зробити висновок, що це компіляції з кількох дуже відомих літературних джерел чи Біблії, через які він оповідає про власний досвід на прикладі алегоричних образів тварин чи дітей.

Досвід роботи у школі для незрячих вчителем і досвід самостійних подорожей та арешту й висилки з Індії, досвід виживання без фінансової підтримки привчив Єрошенка спілкуватися зі зрячим оточенням лише у віці від 26 до 29 років, тобто дуже пізно. Однак він став талановитим оратором, який з 1919 р. у Японії збирав тисячні зали слухачів, а популярність Єрошенка саме як промовця була величезною.

Тексти Єрошенка мають специфічну побудову, яка обумовлена необхідністю сприймання на слух, запам'ятовування та відтворення великих обсягів інформації. Така побудова близька до зразків усної народної творчості та біблійних текстів і відзначається особливою ритмічною організацією і рефренами. Друзі, бажаючи організувати Василеві фінансову самостійність, запропонували йому видавати його історії друком. Для цього зрячі японці записували ієрогліфами його усні за походженням тексти, оскільки Єрошенко знав японську мову в її усному мовленні і у записі Брайлем (менш імовірно). Тексти Єрошенка майже позбавлені візуальних описів, але він зосереджений на тому, що відчував персонаж або що він робив, як рухався. Без візуальності на перший план виходить звук, запах, тактильні відчуття, емоції, почуття, думки персонажів та опис їх дій.

Отже, метод оповідання історій став для В.Я. Єрошенка ідеальним для розв'язання завдання – як незрячому педагогу викладати незрячим учням, як

незрячому лекторові спілкуватися зі зрячими слухачами. Його літературна творчість, імовірно, була не самоціллю, а писемною фіксацією того, як Єрошенко, наслідуючи християнських проповідників та японських незрячих оповідачів ракуго, використовував оповідні практики й метод сторітелінгу у власній праці вчителя. Правильно організоване спілкування стало основою особистісного зростання та соціалізації незрячого серед зрячих, його фахової реалізації.

### **Список використаних джерел:**

1. **Очі сліпих. Збірка.** Літературно-художнє видання, надруковане з використанням універсального дизайну /Укладач, автор біографічного нарису та наукового коментаря до текстів – Юлія Патлань. У 3-х кн. – Харків: Право вибору, ПОГ «СоцІнтел», «Типографія «Мадрид»», 2018. – 215 арк.

**Петрикiна А.С.**  
**аспірантка,**

*Інституту спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка  
Національної академії педагогічних наук України  
(м. Київ)*

## **НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ 5-8 КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

Активність, здатність проявляти ініціативу, творче сприйняття навколишньої дійсності, нестандартність мислення тощо постають одними з найбільш актуальних вмінь. Питаннями вивчення їх особливостей та шляхів розвитку займається широке коло сучасних науковців декількох сфер. Не виключенням постає й спеціальна освіта. У дослідженнях ряду вчених тифлопсихологів та тифлопедагогів відмічено, що часткове або глибоке порушення зору опосередковано впливає на зниження активності особистості в цілому, позначається на всіх видах її діяльності (ігрової, навчальної, трудової),

тим самим пригнічуючи розвиток пізнавального інтересу та формування активності суб'єкта пізнання (Л.Вавіна, Н.Костючек, О.Літвак, І.Моргуліс, С.Покутнєва, Є.Синьова, Л.Солнцева та ін.).

Питання дослідження творчої активності (ТА) школярів з порушеннями зору знаходимо в розвідках ряду окремих дослідників і низки наукових шкіл світу, серед них: M. De Caroli, E. Sagone, R. Falanga, O. Licciardello (Італія, 2019); K.A. Al-Dababneh, M.M. al-Masa'deh, E.M. Oliemat (Йорданія, 2015); Ellen B.M. Elsmann, Mo Al Baaj, Gerardus H.M.B. van Rens, Wencke Sijbrandi, Ellen G.C. van den Broek, Hilde P.A. van der Aa, Wouter Schakel, Martijn W. Heymans, Ralph de Vries, Mathijs P.J. Vervloed, Bert Steenbergen, Ruth M.A. van Nispen (Нідерланди, 2018) [1] та інші.

В Україні це питання детально розглядається О. Толмачовою, 2017 [2]. Окремі аспекти розглядаються в роботах тифлопедагогів і тифлопсихологів: О. Гуренко, Т. Чумак; Ю. Картавої, В. Кобильченка [3, 276-280], Т. Костенко [4], О. Легкого, Л. Медведок, Є. Синьової [5] та інших.

Серед теорій дослідження та бачення творчості однією зі знакових є психологічна теорія цілісної моделі творчості 4Ps, яку розробив та обґрунтував Rhodes M. (1961). Відповідно до цієї моделі, творчість являє собою єдність чотирьох факторів, а саме: процесу, продукту, особистості та середовища, в англійській мові відповідно: process, product, personality, and place. Ця теорія, модифікована Stuart E. Golann (1963), ним було замінено поняття середовище, поняттям «місце» place (організоване або проблемне середовище), стала структурною базою для досліджень творчості. Німецький вчений, Клаус Урбан замінив поняття «place» на близьке за значенням «environment» та додав поняття «проблема», себто «problem» (2003).

На сьогодні відомим та емпірично обґрунтованим є ще один метод дослідження творчості, проаналізований С. Марковим (2017) [6, 160-171], який включає в себе як вищезазначені фактори творчості, так і предметний з

символічним, зовнішній з внутрішнім світи, а центром їх інтеграції постає культура.

Беручи за основу метод дослідження творчості 4Ps, припускаємо, що задля визначення схильності школярів з порушеннями зору до творчості, наявного рівня їх творчих здібностей слід спрямувати дослідження за наступними напрямками:

1. Дослідження концепту «Process», який акцентується на творчому вирішенні проблем. Полягає у вмінні розпізнати проблему та знайти їй творче рішення; вмінні системно та творчо мислити.

2. Дослідження пов'язані зі структурною одиницею «Environment», що проявляється у творчому діалозі/комунікації особистості з полісферним середовищем. Здатність особистості до емпатії (емоційна чутливість), гуманність. Схильність до творчої соціальної взаємодії, взаємодопомоги, продуктивної фасилітації. Поза тим, відчуття спорідненості з оточуючим природнім, культурним середовищем, культурним ландшафтом.

3. Дослідження внутрішнього світу, його структурної одиниці «Personality», що реалізується у специфічних властивостях та рисах особистості: її творчій самореалізації, емоційній схильності до творчості, творчому інтелекті.

4. Дослідження предметного світу, його структурної одиниці «Product», що проявляється у творчій діяльності суб'єкта. Іншими словами, це – продуктивна діяльність, результатом якої постають нові духовні або матеріальні цінності, що несуть соціально вагому значущість, постають лаконічним рішенням певної проблеми.

Тож, ми припускаємо, що творча активність може виступати єдністю чотирьох компонентів, які відповідають напрямкам прояву особистісної творчості. У концепті «процес» вбачаємо ресурсний компонент, в «оточенні» – афективний, в структурній одиниці «продукт» – діяльнісно-поведінковий компонент, у структурній одиниці «особистість», відповідно – мотиваційний.

### Список використаних джерел:

1. Ellen B.M. Elsmann, Mo Al Baaj, Gerardus H.M.B. van Rens, Wencke Sijbrandi, Ellen G.C. van den Broek, Hilde P.A. van der Aa, Wouter Schakel, Martijn W. Heymans, Ralph de Vries, Mathijs P.J. Vervloed, Bert Steenbergen, Ruth M.A. van Nispen Interventions to improve functioning, participation, and quality of life in children with visual impairment: a systematic review URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0039625718301516> (Дата звернення: 16.05.2020);
2. Толмачова О. Технології розвитку креативності у дітей з порушеннями зору. URL: <https://neurocorrection.com.ua/publikatsii/item/265-tekhnologiji-rozvitku-kreativnosti-u-ditej-z-porushennyami-zoru> (Дата звернення: 16.05.2020);
3. Кобильченко В.В. Соціально-психологічні основи розвитку та корекції особистості підлітка в нормі і при патології зору – К.: Освіта України, 2010. – С. 276-280;
4. Костенко Т. Психолог в системі навчально-виховного процесу спеціалізованого дошкільного навчального закладу для дітей з порушеннями зору. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/707278/1/Untitled0%D0%9A%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf>. (Дата звернення: 16.05.2020);
5. Синьова Є. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору: моногр. [Текст] / Є. П. Синьова. – К., 2012. – 442 с
6. Марков С.Л. Квінтологічний підхід до побудови єдиної теорії творчості / С.Л.Марков // Правничий вісник Університету «КРОК» – 2012. -Вип.11.– С.160 - 171.

**Родь П. А.,**  
**вчитель трудового навчання,**  
*Теребовлянський НРЦ Тернопільської області*  
*(м. Теребовля)*

## **ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ**

Уроки трудового навчання є невід’ємними у розкладі уроків і осіб з порушеннями слуху (ПС) в Теребовлянському НРЦ Тернопільської області.

У концепції державних стандартів ключові компетенції є системоутворювальним чинником визначення очікуваних результатів шкільної

освіти, а отже, стають орієнтирами розроблення предметного змісту навчання не лише основних уроків, а й трудового навчання. Виходячи з цього, важливо науково обґрунтувати обсяги міжпредметних зв'язків та міжпредметну інтеграцію, передбачаючи засади системного, компетентісного й особистісно зорієнтованого підходу на базі розроблення предмета «Трудове навчання», дидактико-методичного супроводу і щодо розвитку мовленнєвої діяльності, сформованості мовленнєвої компетенції, зв'язного усного мовлення, зв'язного жестового мовлення, жестомовної комунікативної компетенції (С. Кульбіда, 2016) [2, 3].

Розвиток теорії і практики трудового навчання учнів з ПС здійснювався під впливом педагогічних поглядів В. Бондаря, Є. Грищенко, В. Засенка, В. Малія, В. Стьопкіна, J. Münch, V. Rein та інших [3]. Розроблені сучасні теоретичні положення щодо білінгвальних засад навчання, жестомовної комунікативної компетенції є базою вивчення особливостей взаємодії мовлення і діяльності цієї категорії дітей і на уроках трудового навчання [4]. Низький рівень мовленнєвої діяльності загалом, відсутність потреби в спілкуванні словесною мовою значною мірою ускладнюють процес оволодіння професійним мовленням під час трудової діяльності.

Нами враховано наступні умови: комунікативна спрямованість навчання, єдність в реалізації двох напрямків роботи - розвитку мовлення і мислення; обов'язкова мотивація мовної і мовленнєвої та трудової діяльності учнів з ПС; формування чуття мови і опори на нього в навчальній та практичній діяльності учнів; взаємозв'язок усної, жестової форм мовлення в процесі їхнього розвитку у кожного учня, що мають індивідуальні відмінності.

Враховуючи особливості розвитку мовлення та практичної діяльності учнів з ПС нами було сформульовано ряд принципів вимог, а саме: створення проблемних ситуацій; наявність необхідного матеріалу мовленнєвого змісту (лексичного, синтаксичного); використання ефективних мовленнєвих засобів і

створення мовленнєвого середовища; спрямованість корекційної роботи з удосконалення та роботи з текстовим матеріалом; спеціальне педагогічне керівництво процесом трудової діяльності у взаємозв'язку з розвитком мовленнєвої діяльності. Також важливо було визначати поетапність, послідовність, напрями та зміст навчальних методів, прийомів та завдань до кожної теми.

Для прикладу одна з тем уроку «Майстер-класу»

### **«Декупаж кухонної дощечки»**

#### **Мета:**

- Навчати послідовності оздоблення виробів технікою «декупаж»
- Розвивати знання і вміння про оздоблення столярних виробів;
- Виховувати любов до праці;
- Слідкувати за правильною звуковимовою.

Обладнання: кухонна дощечка, клей ПВА, пензлики, багат шарові серветки, ножиці, водяний лак.

**Форма проведення:** практичне заняття.

**Словник:** кухонна дощечка, ножиці, пензлик, серветка, клей, лак, композиція.

**Жестівник:** ДОШКА КУХОННА, ВИРІБ СТОЛЯРНИЙ, ОЗДОБЛЕННЯ, ТЕХНІКА «ДЕКУПАЖ», СЕРВЕТКА БАГАТОШАРОВА, ЛАК, КОМПОЗИЦІЯ, ІНСТРУМЕНТИ.

#### **Хід уроку:**

1. Організація класу до навчання.
- ✓ Перевірка готовності учнів до уроку;
- ✓ Перевірка наявності і справності інструментів та матеріалів.



2. Мовна хвилинка.
- ✓ Який зараз урок?
- ✓ Яку тему вивчаємо?
- ✓ Якими інструментами користуємось?
3. Фонетична (кінетична) зарядка.

Який черговий звук (кінема)? Пригадати слова (жести), які ми вчили на трудовому навчанні, так, щоб цей звук (кінема) був на початку, всередині та в кінці слова (жесту) [4].

4. Актуалізація опорних знань.

Повторення послідовності оздоблення кухонної дощечки за допомогою техніки «декупаж»

5. Подача нового матеріалу.
- ✓ Самостійне опрацювання інструктивної картки;
- ✓ Обговорення етапів оздоблення;
- ✓ Демонстрація послідовності.
6. Практична робота.
- ✓ Виконання практичної роботи згідно інструктивної картки;
- ✓ Обговорення етапів оздоблення.
7. Підведення підсумків уроку.

### **Вступна бесіда**

В наш час стало актуальним відновлювати старі речі, оздоблювати вироби в стилі народних традицій. Велика кількість сучасних матеріалів дає нам необмежені можливості.

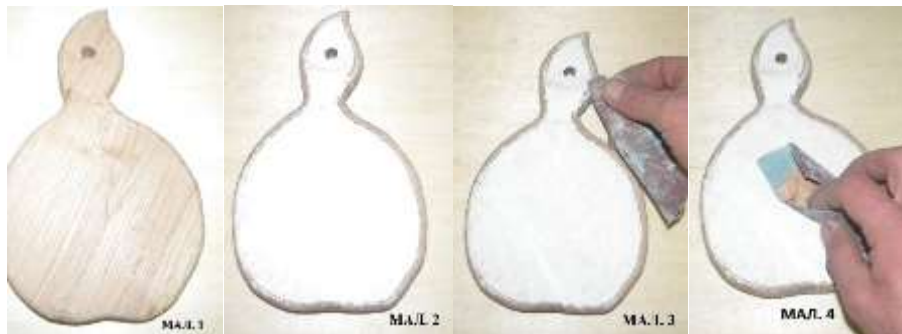
Для декупажу кухонної дощечки вам будуть потрібне *обладнання*:

- 1 дерев'яна заготовка;
- паперові серветки з малюнком, багат шарові;

- пензлик;
- паралон;
- акрилова фарба;
- клей ПВА;
- акриловий лак;
- наждачний папір дрібної фракції.

Декупаж кухонної дощечки робити досить просто, варто слідувати поступовим етапам інструкції.

Для початку слід підготувати поверхню для оздоблення пошліфувати, профарбувати і знову прошліфувати. Заготовка кухонної дощечки після механічної обробки може мати певні задирини чи шорстковатість, для усунення цих дефектів потрібно зашкурити наждачним папером зернистості 180-200 (мал.1) після чого можемо приступати до фарбування. Для цієї операції нам потрібно акрилова водоемульсія та паралонова чубка, профарбовуємо у 2 шари, після кожного просушуємо (Мал. 2), потім потрібно зашкурити наждачним папером зернистості 220-240 (Мал. 3-4), забрати пил за допомогою вологої тканини і наша заготовка готова до оздоблення в техніці декупаж.



Для оздоблення ми використовуємо багатошарові серветки, але нам потрібен тільки верхній шар, на заготовку ми вибираємо потрібні нам елементи з серветки і вирізаємо їх. Приступимо до наклеювання елементів на дощечку, тут потрібно працювати дуже акуратно. З серветки виріжте всі сподобалися малюнки. Краще всього на поверхню заготовки клеяться невеликі фрагменти –

вони не переломляються. Треба враховувати, що папір навіть тонкий та має здатність розтягуватись чи рватись.

Налійте трохи клею ПВА в невелику піалу і, змочуючи пензлик в ньому, обмажте те місце, куди маєте намір наклеїти малюнок. Так як серветка має три шари, то акуратно зніміть з малюнка два задніх шари, залишивши лише прозорий шар з малюнком. Приклейте його на пофарбовану поверхню заготовки і пройдіться по ньому пензликом, змоченим клеєм. Намагайтеся це робити акуратно, щоб не порвати малюнок і не «посадити на нього зморшки» (Мал. 5-7). Як тільки вам це вдасться – таким же чином наклейте і інші фрагменти.



Після висихання клею, для захисту поверхні виробу, можна захистити акриловим лаком - наносити його слід розпилювачем або пензликом (Мал. 8-9).



Після висихання лаку ваша кухонна дощечка готова (Мал.10).

Під час проведення уроку ми, як доцільні методично-дидактичні умови,

застосували інтерактивні прийомів і методи:

- створення позитивної атмосфери навчання й організації комунікації учнів з ПС;
- мотивація навчальної діяльності;
- актуалізація опорних попередніх знань і уявлень учнів;
- засвоєння нових знань, формування вмінь, навичок, емоційно-ціннісних орієнтацій і ставлень учнів;
- узагальнення, систематизація знань, рефлексія мовленнєвої, пізнавальної діяльності.

**Висновок.** Формування мовленнєвої компетенції на уроках трудового навчання з теми «Декупаж кухонної дощечки» забезпечувалося використанням доцільних прийомів роботи (виклад інформації, пояснення, словникова, жестівникова робота з порівнянням і активізацією словника, жестівника, постановка проблемних запитань). Значна увага приділялася проведенню корекційно-розвиткової роботи, спрямованої на збагачення словника, жестівника професійною лексикою.

#### Список використаних джерел:

1. Іванюшева Н.В., Зуєва Є.М. (2003). Український тематичний відеословник жестової мови: *Навчально-методичний посібник*. 3 частини. К.: Культурний центр УТОГ, 2003.
2. Іванюшева, Н.В. (2013). Особливості застосування двомовних програм як інструмент збереження мови меншини. *Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови*, 4, 25-33, Кіровоград, Україна: Імекс-ЛТД.
3. Іванюшева, Н., & Кульбіда, С. (2020). Внесок Євгенії Грищенко у гуманістичну спадщину вивчення національної жестової мови в Україні. *Збірник наукових праць ЛОГОΣ*, 19-25. <https://doi.org/10.36074/26.06.2020.v2.07>
4. Кульбіда, С.В. (2018). Конфігурація – компонент жесту. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 4/88, 15-30. Вилучено з <https://doi.org/10.33189/ectu.v4i89.6>
5. Münch, J. (1994). *Das Berufsbildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland*. Luxemburg: *Amt für Amtliche Veröff. der Europ. Gemeinschaften*, 94-

95.

6. Rein, V. (2017). Towards the Compatibility of Professional and Scientific Learning Outcomes: *Insights and Options in the Context of Competence Orientation. International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(4), 325–345. Вилучено з <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.4.2>

**Сасіна І. О.**  
доцент кафедри офтальмопедагогіки та  
офтальмопсихології,  
кандидат психологічних наук, доцент  
*Національний педагогічний університет  
імені М.П. Драгоманова  
(м. Київ)*

**Козлюк О. В.**  
вчитель-дефектолог  
комунальної установи «Павлоградський  
інклюзивно-ресурсний центр»  
(м. Павлоград)

## **ВИВЧЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ЗОРОВО-МОТОРНОЇ КООРДИНАЦІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ**

Важливим напрямком корекційної роботи з дітьми, що мають порушення зору, є розвиток зорового сприймання, під час якого використовуються як психофізіологічні, так психолого-педагогічні методи.

Розвиток зорового сприймання набуває важливого значення в період підготовки дитини до навчання в школі, а також в період навчання в школі. Це обумовлено тим, що дитина починає активно використовувати зорове сприймання для успішного виконання навчальних завдань.

Проведені дослідження з питання розвитку зорового сприймання (Б. Анан'єв, Г. Нікуліна, Л. Пластунова, Є. Синьова, Л. Солнцева, Л. Хювяренен [2, 4] та інші) розглядають зорове сприймання як відображення в свідомості людини предметів або явищ при їх безпосередній дії на зоровий аналізатор.

В наукових роботах О. Литвака та Є. Синьової визначається, що:

- порушення зорового сприймання виникає у наслідок патології зорового аналізатору і проявляється в особливостях зорового сприймання: змінюється предметність, точність, константність, цілісність, швидкість зорового сприймання;

- функціональні механізми зорового сприймання сприяють встановленню взаємодії у діяльності головного мозку та зорових функцій, що забезпечує переробку отриманої інформації та накопичення сенсорного і життєвого досвіду.

В дослідженнях І. Сеченова, Є. Синьової, С. Кондратенко та інших розглядається взаємодія зорового і дотикового сприймання, що створює особливості для формування просторового орієнтування у дитини з порушеннями зорового аналізатору.

Дослідження Л. Вавіної, Л. Солнцевої та С. Федоренко доводять, що процес розвитку сприймання, зокрема і зорового, відбувається за участю активного і пасивного мовлення, увага дитини фіксується на конкретних об'єктах, які сприймаються дитиною, а завдяки їх вербалізації образи уточнюються та конкретизуються.

Розвиток зорового сприймання продовжується і удосконалюється при формуванні різних видів діяльності (предметно-практичної, ігрової, трудової та навчальної), на що вказували в своїх дослідженнях Т. Волокітіна, Л. Григор'єва, А. Зотова, Н. Одинокова, Є. Синьова. Л. Солнцева [2, 4].

Н. Малачкова [3], досліджуючи особливості зорового сприймання у дітей 6-7 років, зазначає, що зоровий контроль впливає на якість рухів руки, а з порушеннями зору ця якість знижується, оскільки рука водночас виконує рух і контролює його. Таким чином глибокі порушення зору впливають на якість отримання інформації, що надходить через інші аналізатори. Внаслідок компенсаторного пристосування порушена система взаємодії аналізаторів перебудовується і починає більш адекватно відображати зовнішні впливи, що

сприяє розвитку зорово-моторної координації.

І. Гудим [2], досліджуючи розвиток зорового сприймання дошкільників з порушеннями зору, визначає, що на стан розвитку зорово-моторної координації впливає загальна активність дитини і це, в свою чергу, є умовою успішного оволодіння графомоторними навичками.

Дослідження характеристик всіх сенсомоторних реакцій та, зокрема, зорово-моторної координації є важливим напрямком у розвитку психофізіології. Сенсомоторні тести застосовуються для вивчення когнітивних процесів і дозволяють судити про функціональні стани людини, також тести даного спрямування досить популярні в нейропсихології, оскільки дозволяє охарактеризувати розвиток дитини з точки зору готовності мозку виконувати ту або іншу діяльність.

Метод вимірювання часу сенсомоторних реакцій отримав широке застосування в фізіології і психофізіології завдяки простоті застосування та інформативності при оцінці показників динаміки нервових процесів (Л. Григор'єва, В. Сердюченко та інші). Сенсомоторні реакції людини - швидка відповідь на зовнішній стимул. Ці реакції можна поділити на довільні та мимовільні (рефлекторні). Довільні реакції, в свою чергу, поділяються на прості та складні. Час простої сенсомоторної реакції складається з часу збудження рецепторів, передачі збудження до відповідних відділів кори мозку, часу запуску моторної програми і власне моторного компонента реакції. Час реакції простої сенсомоторної реакції залежить від статі та віку досліджуваних, модальності й інтенсивності сенсомоторного стимулу та інше, будучи при цьому досить стабільним у одного і того ж досліджуваного в «стандартних» умовах дослідження.

Характеристики сенсомоторних реакцій виступають в якості показника психофізіологічних процесів і відображають особливості розвитку вищих психічних функцій. Сенсомоторні тести широко використовуються для

вивчення когнітивних процесів як в Україні, так і за кордоном.

Дослідження сенсомоторних реакцій в онтогенезі дозволяє розкрити закономірності формування цілеспрямованих рухів на різних етапах розвитку дитини, проаналізувати становлення механізмів і структури довільних реакцій людини. Розвиток сенсомоторних реакцій зв'язується з дозріванням функціональної системи, що забезпечує даний вид довільної поведінкової активності дитини. На сучасному етапі розвитку науки дослідження особливостей сенсомоторних реакцій з метою вивчення функціонального стану організму є одним з перспективних напрямків. У зв'язку з цим визначення характеристик сенсомоторної діяльності у дітей з порушенням зору є актуальним.

Використовуючи інформацію, що отримана за допомогою зорового сприймання простору, відбувається: координація дій рук, визначення розташування частин тіла у просторі, виконання завдань одночасно і скоординовано.

Метою експериментального дослідження було визначення рівня розвитку зорово-моторної координації дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку.

Дослідження проходило на базі комунальної установи «Павлоградський інклюзивно-ресурсний центр» Дніпропетровської області, ним було охоплено 26 респондентів дошкільного віку віком від 5 до 7 років.

Для виконання завдань методики було обрано перший субтест методики М. Безруких [1], яка проводилась з відповідною адаптацією до контингенту дітей зі зниженим зором.

Адаптація полягала у неврахуванні показника часу при виконанні завдань субтесту; а також підготовці бланків стимульних зображень відповідно до особливостей зорового сприймання дітей зі зниженим зором, кремового кольору розміром 9×13 см або 10×15 см, а також залежно від гостроти зору



пропонувались чорна ручка або фломастер.

Результати порівняльного аналізу методики М. Безруких показали, що:

- високий рівень зорово-моторної координації визначений у 71,5% респондентів з нормальним зором та у 8,3% - зі зниженим зором;

- середній рівень встановлений у 58,4% досліджуваних зі зниженим зором та 21,4% - з нормальним зором;

- низький рівень спостерігається у 33,3% досліджуваних зі зниженим зором та 7,1% з нормальним зором.

На нашу думку труднощі виконання завдань методики у респондентів обох груп полягали у недостатньому розумінні інструкції до виконання завдання, неповному аналізі умов завдання, імпульсивності під час виконання умов завдання.

Для досліджуваних зі зниженим зором:

- помилкове відтворення стимульних зображень та зміна розташування аркушу виконання завдань ми пов'язуємо з несформованістю просторового аналізу і синтезу (а саме самостійне малювання за зразком), а також порушенням бінокулярного зору у більшості досліджуваних;

- обведення стимульних зображень по кілька разів з кутами та розгалуженнями пов'язуємо з недостатнім розвитком дрібної моторики руки та особливостями зорового сприймання при багатьох зорових порушеннях (ускладнення сприймання на близькій відстані, уповільненість сприймання, порушення чіткості сприймання тощо).

Таким чином, розвиток зорово-моторної координації потребує дітей зі зниженим зором потребує цілеспрямованої корекційної роботи.

### **Список використаних джерел:**

1. Безруких М. М., Морозова Л. В. Тестовый буклет и демонстрационные карточки к «Методике оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5–7,5 лет». М. : Новая школа, 1996. 40 с.

2. Гудим І.М. Розвиток зорового сприймання дошкільників з порушеннями зору / Дитина з сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5201>

3. Малачкова Н.В. Особливості зорового сприйняття у дітей 6-7 років з діагнозом амбліопія // Довкілля та здоров'я. 2013. № 3. С. 66-69.

4. Синьова Є.П. Медико-психолого-педагогічні основи корекції зорових сприймань у дітей з порушеннями зору / Є.П. Синьова, С.О. Риков, С.В. Федоренко, С.Ю. Могілевський, І.В. Шаргородська. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Випуск 56. <http://oaji.net/articles/2017/983-1507015729.pdf>

**Серпутько Г.П.**  
доцент,  
кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри офтальмопедагогіки  
та офтальмопсихології  
ФСІО НПУ імені М.П. Драгоманова  
(м. Київ)

## **УЧАСТЬ УЧИТЕЛІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ШКІЛ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ У ПІДГОТОВЦІ НЕЗРЯЧИХ ШКОЛЯРІВ ДО ПОДАЛЬШОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ (ЗВО)**

Якщо говорити про репетиторство, то для незрячих школярів, які навчаються переважно у спеціальних школах, найкращими репетиторами є саме їхні вчителі. Крім того, у школах проводиться потужна профорієнтаційна робота в умовах Нової Української Школи (НУШ) в межах профільного навчання. Проте цим матеріалом хочемо звернути увагу педагогів і громадськості навіть не на підготовку незрячих учнів до вступу у заклади вищої освіти (ЗВО), а на підготовку незрячих випускників власне до навчання у ЗВО за обраною спеціальністю. Докладніше зосередимо увагу на особливостях підготовки незрячих випускників, які бажають здобувати фах філолога за такими спеціальностями: українська мова, слов'янські мови, українська та іноземна мова тощо.

Передусім, учителю (найвірогідніше, що це учитель-словесник) слід

володіти особливостями здобуття тої чи іншої спеціальності та ознайомити незрячих випускників з можливими труднощами, які виникають у незрячих студентів під час здобуття філологічного фаху. Не зайвим можна вважати і запрошення на тематичні зустрічі випускників філологічних факультетів минулих років та викладачів ЗВО, які докладніше зможуть розповісти про навчальні дисципліни та формування фахових компетентностей у студентів-філологів. Такі зустрічі є дуже важливими, оскільки у відкритому спілкуванні, під час дискусій, незрячі випускники, які здобувають чи вже здобули фах філолога, діляться своїм досвідом вирішення труднощів під час навчання, а викладачі ЗВО краще розуміють особливості роботи з незрячими студентами. Учителі також можуть надавати свої поради та рекомендації викладачам ЗВО з організації освітнього процесу для студентів з глибокими порушеннями зору, а випускникам школи – поради із подолання труднощів. Незрячі ж абітурієнти таким чином ознайомлюються з особливостями навчального процесу, тобто вони вже є ніби попередженими про ті труднощі, які чатуватимуть на них під час подальшого студентського навчання.

Такі зустрічі є дуже ефективними, оскільки вони здійснюють позитивний вплив на мотивацію незрячого абітурієнта, дозволяють глибше усвідомити власний вибір та уникнути розчарувань у подальшому.

Чи не найскладнішим для незрячого студента філологічного факультету є опанування старослов'янської мови та історичної граматики української мови, як важливих фахових навчальних дисциплін через те, що текстів, надрукованих шрифтом Брайля, із цих предметів не існує, озвучування таких текстів також є дуже складною справою, тому незрячому студентові доводиться більшість складної інформації з вивчення давніх мов сприймати на слух, а це негативно впливає і на успішність навчання, і на загальний психоемоційний стан студента, особливо коли він довгий час перебуває на стадії адаптації до умов ЗВО [1, 2, 3, 5]. Щоб краще розібратися в особливостях засвоєння вже згаданих дисциплін,

ми провели опитування незрячих студентів-філологів та випускників філологічних факультетів різних ЗВО України. У нашому опитуванні взяло участь 10 респондентів різних років навчання та з різних куточків України.

Наше опитування засвідчило, що усі 100% опитаних мали труднощі з вивченням, зокрема, старослов'янської мови. Серед основних труднощів респонденти називали такі: 1) доводилося сприймати старослов'янську мову і засвоювати її здебільшого на слух, хоча це було нелегко; 2) складно було готувати домашні завдання, читати текстові джерела, виконувати вправи через відсутність книг зі старослов'янської мови, надрукованих шрифтом Брайля; 3) важко було записувати лекції шрифтом Брайля через відсутність упорядкованої абетки старослов'янської мови, розробленої за системою Брайля [4]. Через відповідні труднощі із вивченням цієї навчальної дисципліни незрячі студенти вимушені були звертатися по допомогу, передусім, до одногрупників, друзів з університету та викладачів. Проте, надана допомога викладачів була несистемною, поодинокую, часто викладачі не знали, як допомогти такому студентові. Тому постає необхідність й у розробленні відповідних методичних рекомендацій для викладачів ЗВО та ознайомленні з ними викладацького складу щодо особливостей навчання незрячих студентів. Більшість з опитаних нами респондентів (80%) не мали такого важливого, описаного в статті попереднього досвіду, тобто раніше не знали про труднощі, які їх очікували під час вивчення давніх мов. Часто не були готовими до таких особливостей навчання незрячих студентів й викладачі.

У зв'язку з викладеним, хочемо зазначити, що саме учитель-словесник ще під час шкільного навчання може певною мірою підготувати випускника до подолання цих труднощів. Наприклад, під час вивчення творів давньої літератури учитель може запропонувати учневі чи учениці, які планують здобувати фах філолога, опрацьовувати твори не за хрестоматією, а за повним виданням давньоукраїнською мовою. Якщо раптом у шкільній бібліотеці

необхідних книг, надрукованих шрифтом Брайля, немає, вчитель має заздалегідь продумати це і встигнути замовити книги в іншій бібліотеці. Так само учитель має вчиняти і безпосередньо надаючи незрячим учням допомогу у підготовці до вступу у ЗВО. Робота із повними версіями видань є дуже важливою, оскільки, наприклад, у давньоукраїнських текстах деякі символи шрифту Брайля мають спільне чи схоже позначення, що допоможе цим учням у подальшому під час вивчення старослов'янської мови, історичної граматики та історії української мови в ЗВО.

Чи не найважливіше, про що зазначали опитані респонденти – це є необхідність упорядкування абетки старослов'янської мови за рельєфно-крапковою системою Луї Брайля та видання шрифтом Брайля необхідної навчальної літератури, зокрема підручника зі старослов'янської мови для закладів вищої освіти та інших необхідних навчально-методичних матеріалів для студентів (посібники для читання, виконання практичних завдань, словники-довідники тощо).

#### **Список використаних джерел:**

1. Гребенюк Т. М. Соціально-психологічна адаптація інвалідів з вадами зору до навчання у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2008. 20 с.
2. Основи психолого-педагогічного супроводу студентів з порушеннями зору: науково-методичний посібник / Є. П. Синьова, Т. М. Гребенюк, Г. П. Серпутько; за ред. Є. П. Синьової. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 153 с.
3. Серпутько Г. П. Деякі аспекти доступності вищої освіти для студентів з глибокими порушеннями зору : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції "Актуальні проблеми реформування системи виховання та освіти в Україні", м. Львів, 26-27 квітня 2019 року. Львів, 2019. С. 119-122.
4. Серпутько Г. П. Основні труднощі в опануванні професійно важливих гуманітарних дисциплін студентами з глибокими порушеннями зору // Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні : збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції, м. Львів, 23-24 серпня 2019 року. Львів, 2019. С. 169-172.
5. Федоренко С. В. Реалізація системи безперервної освіти у взаємозв'язку

середньої школи для дітей з порушеним зором та вищої школи // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць / за заг. ред.: П. М. Таланчука, Г. В. Онкович. Київ : Університет "Україна", 2002. С.87-91.

**Сивульська Н. І.,**  
**вчитель трудового навчання,**  
*Теребовлянський НРЦ Тернопільської області*  
*(м. Теребовля)*

### **З ДОСВІДУ ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

*„Мистецтво навчання є мистецтво  
пробуджувати в юних душах допитливість і  
потім задовольняти її”*  
А. Франс

Сучасна спеціальна школа покликана застосовувати модель навчання, яка будується на діалогових формах спілкування, взаємодії [7]. Такою взаємодією, на мій погляд, є інтерактивне навчання. Проведення уроків інтерактивного навчання для осіб з особливими освітніми потребами (ООП) – це засіб для створення тієї атмосфери в класі, яка найкраще сприяє співробітництву, порозумінню й доброзичливості, дозволяє дійсно реалізувати особистісно-орієнтовану, гуманістичну складові [1-4].

Працюючи над проблемною темою „Використання інтерактивних технологій у процесі виховання – запорука розвитку креативної особистості”, я спираюсь на педагогічний досвід доктора педагогічних наук, професора О. Пометун, кандидата педагогічних наук Л. Пироженко, які займаються вивченням використання у навчанні інтерактивних технологій [5,6]. Ознайомившись з досвідом, я зрозуміла, що нині зробити урок цікавим, пізнавальним, таким, що може розкрити творчий потенціал особистості, дасть

змогу постійно підтримувати високий тонус дитячої уваги, навчить приймати самостійні рішення саме інтерактивні технології та ігрові завдання. Лише в цьому разі учні під керівництвом учителя здобувають (а не отримують) справді необхідні знання, вміння, навички.

Досвід засвідчує, що використання інтерактивних технологій навчання надає можливості для пошуку нових форм і методів роботи, для зміни себе, для навчання разом з учнями.

У своїй роботі я користуюся такими заповідями:

- Кожна дитина талановита.
- Кожна дитина має право на помилку.
- Кожна дитина має право на вільний творчий пошук.

У таких умовах я, як вчитель, маю бути: філософом, психологом, майстром, вірити в життя, вірити в дитину, в розвиток її можливостей. Особисто для мене результатом такого уроку є зростання інтересу учнів, зацікавлення їх; відчуття зміни ставлення учнів до вчителя, налаштування позитивної атмосфери в класі.

І це слугує додатковим стимулом до роботи за інтерактивними технологіями. Мій досвід роботи по впровадженню інтерактивних технологій навчання свідчить, що кожен з методів роботи має свої переваги, цілі, обмеження. Починати урок, заняття доцільно зі створення емоційного настрою (повідомлень цікавих фактів, висловів відомих людей, фраз, поетичних рядків, що спонукають учнів до роздумів, сприяють розвитку пізнавальної активності, задають тон роботі).

Для прикладу, епізод уроку у 13 класі з теми «Оздоблення одягу вишивкою в техніці гладь». Розпочинається урок зі створення емоційного настрою з використанням арт-терапії кольором. Тобто діти вибирають колір, який, на їхню думку, найбільше підходить до їхнього настрою. Так само вони і роблять в кінці уроку. Тому по закінченню уроку стараюся прокоментувати і порівняти, як

змінився настрої, що, безперечно, завжди викликає жваву дискусію. Також на уроках та заняттях використовую гру «Передай посмішку».

Окрім налаштування емоційного настрою, в методиці проведення уроків та занять використовую цілу низку методів, прийомів, які підвищують інтерес до навчання, активізують навчальну діяльність учнів з ООП (мозковий штурм або мозкова атака, мікрофон, продовж речення, асоціативний куш, доміно, «Так чи ні», «Знайди помилку, встанови відповідність та ін.).

Виходячи з власного досвіду, можу зробити висновок, що упровадження, як у навчанні, так і у вихованні, окремих інтерактивних технологій та ігрових завдань дійсно підвищує рівень пізнавальної діяльності та мотивації учнів з ООП, зацікавлює їх, сприяє бажанню виконувати ті чи інші види робіт, а відтак – засвоювати навчальний матеріал у співпраці, співтворчості, шляхом самостійної роботи думки. А мені, як творчому педагогу, дає змогу диференціювати, індивідуалізувати процес навчання, розвивати аналітичне мислення учнів з ООП, формувати в них навички самооцінки, самоконтролю своєї учбової діяльності, сприяти розвитку творчого мислення, культури спілкування, виховувати активну особистість (С. Кульбіда, О. Щуцька), яка вміє бачити, ставити і вирішувати нестандартні проблеми [8]. Завдяки цим технологіям, крім здобуття знань, в учнів з ООП формується власне світобачення. Вони вчаться пояснювати і вмотивовувати, а де потрібно – відстоювати свою точку зору. А це дуже важливі риси, потрібні у сучасному інтенсивному світі.

#### **Список використаних джерел:**

1. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: *науково-методичний збірник*. За ред. Бондаря В.І., Засенка В.В. Київ: Науковий світ, 2004.
2. Іванюшева Н.В. (2013). Особливості застосування двомовних програм як інструмент збереження мови лінгвістичної меншини : Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови : зб. наук. праць : Вип. 4. Ч. 4.



Кіровоград, Імекс-ЛТД, 2013. 25-33.

3. Кульбіда С.В. (2008). Концептуальні засади навчання нечуючих і використання жестової мови (на матеріалах зарубіжної теорії та практики). *Жестова мова й сучасність: збірник наукових праць*. Вип. 3. С. 26-33.

4. Кульбіда С.В. (2010). Науково-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих: *монографія*. Київ: Поліпром.

5. Науково-методичний посібник. О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. За ред. О. І. Пометун. К.: Видавництво А. С. К., 2004. 192 с.

6. Пометун О. (2007). Енциклопедія інтерактивного навчання. Вилучено з <https://nvk-licey.at.ua/>

7. «Про освіту» від 05.09. 2017 № 2145-VIII ст. 1–7. Закон України. Вилучено з URL: <http://zakon.rada.gov/lavs/show/2145-19> (дата звернення: 05.01. 2019).

8. Щуцька О.І. (2019). Мовна особистість учня з особливими освітніми потребами у контексті особистісного підходу. *Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні стратегії безбар'єрного освітнього середовища для дітей з порушеннями зору»* (12 березня 2019 року, м. Київ). Інтерсервіс, м. Київ, Україна. С. 25-28.

**Стецула Н. П.,**  
**вчитель трудового навчання,**  
*Теребовлянський НРЦ Тернопільської області*  
*(м. Теребовля)*

## **ІННОВАЦІЙНИЙ ПОСТУП УРОКІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ГЛУХИХ ОСІБ**

*Трудове виховання –  
це, образно кажучи, гармонія трьох понять:  
треба, важко та прекрасно.*  
**Василь Сухомлинський**

Сучасний стан українського суспільства характеризується збільшенням уваги до внутрішнього світу та унікальності кожної особистості. Компонент Державного стандарту освіти України спрямовано на реалізацію якісно-нової, особистісно-спрямованої, розвиваючої моделі загальної освіти, забезпечення розвитку особистості школяра, його творчих здібностей, зацікавленості у

навчанні. У зазначеному контексті «Трудове навчання» – загальноосвітній предмет, основа предметного наповнення освітньої галузі “Технологія.” Предмет має на меті формування технічно, технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя і активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного, інформаційного суспільства, життєво необхідних знань, умінь і навичок ведення домашнього господарства і сімейної економіки, основних компонентів інформаційної культури учнів, забезпечення умов для їх професійного самовизначення, вироблення в них навичок творчої діяльності, виховання культури праці, здійснення допрофесійної та професійної підготовки за їх бажанням і з урахуванням індивідуальних можливостей.

Завдання виховання і навчання як для загальноосвітньої масової, так і для спеціальної школи єдині, але шляхи їх реалізації набагато складніші при роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), де треба, вирішуючи спільні проблеми, весь час долати наслідки дефекту, вирівнювати аномальний розвиток. Так, наприклад, недорозвинення мовлення не тільки порушує спілкування, а й певною мірою затримує розвиток сприйняття і цілеспрямованого спостереження, перешкоджає розвитку словесно-логічної пам'яті і мислення. Звичайно, все це по-різному проявляється при різних дефектах слуху, зору мовлення, але у всіх випадках потрібно корекційне навчання і виховання.

Основною метою освіти особистості з ООП є її підготовка до виконання комплексу ролей, необхідних для самостійного дорослого життя: свідомого громадянина України, старанного працівника, дбайливого сім'янина, вірного друга. Отже, спрямовано на досягнення дітьми соціального комфорту і рівних можливостей у сучасному суспільстві.

Уроки трудового навчання завжди були важливими та необхідними засобами розвитку психічних та моральних сторін особистості в діяльності сучасного Навчально-реабілітаційного центру [1]. Заняття трудовою діяльністю

були і будуть фізичною та інтелектуальною потребою.

У 2008 році розроблено програму з трудового навчання для допоміжних класів (5 - 9) школи глухих, яка затверджена Вченою радою Інституту спеціальної педагогіки АПН України (протокол №5 від 31.05.2010 р.), апробовано і до сьогодні успішно застосовується під час планування і навчання глухих учнів в класах з відповідною нозологією [7].

Мета програми для допоміжних класів шкіл глухих – підготовка глухих з розумовою затримкою учнів до праці в колективах як глухих, так і чуючих робітників промислового і сільськогосподарського виробництва. Програма розрахована на спільну підготовку хлопчиків і дівчаток у шкільних майстернях, теплицях, пришкільних ділянках та клумбах. У процесі трудової підготовки для глухих учнів із затримкою розумового розвитку створюються сприятливі умови для професійного самовизначення учнів. Під час вивчення теорії і на практиці учні ознайомлюються з різними професіями, у них формується інтерес до певної професії чи до окремого виду діяльності. Важливою умовою у трудовому навчанні та вихованні учнів є забезпечення принципу наступності за роками навчання, сутність якого полягає у послідовному розширенні та поглибленні знань та практичних навичок.

В процесі навчання вирішуються такі завдання:

- ✚ розвиток пізнавальних здібностей у процесі мовленнєвої, розумової і трудової діяльності;
- ✚ оволодіння доступними школярам технічними і технологічними знаннями, спеціальними словами і термінами;
- ✚ формування умінь самостійного планування і організації своєї діяльності;
- ✚ засвоєння мовленнєвого матеріалу, що використовується на уроках трудового навчання, на основі реалізації принципу мовленнєвої

комунікації і широкого застосування залишкового слуху;

- ✚ корекція недоліків трудової діяльності і недоліків розвитку особистості у зв'язку із затримкою розвитку і глухотою школярів;

- ✚ виховання в учнів позитивного ставлення до праці і формування кращих якостей особистості у процесі праці.

У програмах до кожного класу подано тематичний план з орієнтовною погодинною розбивкою. Кожна тема має теоретичні відомості і практичні роботи. Розділи програми дозволяють ознайомити школярів з обробкою паперу і тканини, з елементами матеріалознавства і машинознавства, з елементами графічної грамоти і конструювання. Також учні ознайомлюються з сільськогосподарською працею (квітникарством, овочівництвом, тепличним господарством); з культурою харчування та технологією приготування кулінарних страв; з основами бісероплетіння та художньої декоративної обробки шкіри; з оздобленням одягу.

У допоміжних класах навчаються діти, які мають, крім глухоти, стійкі порушення розвитку мислення, мовлення і афективно-вольової сфери. Тому діяльність таких школярів на уроках трудового навчання, а, значить, і їхнє навчання є своєрідним, із застосуванням доступних і зрозумілих засобів навчання [2, 3]. У зв'язку з тим, що учні з складом, за загальним фізичним і мовленнєвим розвитком, за збереженістю інтелекту і за здібностями можуть значно різнитися, а обсяг теоретичних відомостей для засвоєння дається максимальний, вчителю надається право власноруч корегувати обсяг теоретичних відомостей [4]. На теоретичне навчання відводиться 30% навчального часу.

Практичні роботи з сільськогосподарської праці восени і навесні проводяться на пришкольній ділянці, на клумбах чи у шкільній теплиці. Заняття з кулінарії та швейної справи відбуваються в майстерні обслуговуючої праці. При організації практичних робіт перед кожною новою темою проводжу

інструктаж з правил безпечної праці.

У 2018 році розроблено програму з гурткової роботи "Майстерня подарунків", яка розрахована на 3 роки навчання для дітей з ООП. Перший рік навчання - 3, 4 класи, другий рік навчання – 5,6 класи, третій рік навчання – 7, 8, 9 класи. Тривалість занять – 1 раз на тиждень по 2 години. Програму схвалено Комісією для використання у роботі з дітьми з ООП (протокол №4 від 21.06.2018), (лист ІМЗО від 08.08.2018 №22.1/12-Г-691).

Метою навчальної програми є формування ключових компетентностей особистості: пізнавальної, практичної, творчої, соціальної. Мета занять гуртка «Майстерня подарунків» - розширити світогляд дітей шляхом ознайомлення з різними видами декорування, поєднати трудове та естетичне виховання, залучити дітей до технічної творчості, активної праці; збагатити духовний світ дитини, навчити її розуміти прекрасне, цінувати й створювати це прекрасне самому; поєднати декоративно-прикладне мистецтво народів світу з мистецтвом українського народу. На заняттях фантазія та творчий задум поєднані з технічними операціями, що викликає зацікавленість дітей, їх прагнення до результативної дії, шляхом наполегливої праці. Діти вчаться раціонально використовувати робочий час, набувають досвіду роботи з різними інструментами, матеріалами та електричними приладами.

Програма роботи гуртка "Майстерня подарунків" є комплексною і включає традиційні і нові види декоративно-прикладного мистецтва та способи обробки матеріалів. Специфіка навчальної програми обумовлена тим, що одноманітна монотонна праця швидко втомлює дітей, внаслідок цього у них пропадає зацікавленість, тому на заняттях протягом року змінюються види творчої діяльності. Важливо, щоб у роботі діти могли проявити вигадку, творчість, фантазію, що сприятиме підвищенню ефективності праці. Правильно організована робота гуртка має велике виховне значення. У дітей розвивається відчуття колективізму, відповідальності і гордості за свою працю, пошана до

праці інших. Всі вироби, виготовлені на заняттях гуртка, повинні мати практичне застосування, або використовуватися як подарунок рідним, друзям.

### Список використаних джерел.

1. Кацан М. Б. (2017). Досвід Тереховлянського навчально-реабілітаційного центру у створенні оптимальних умов навчання дитини з особливими освітніми потребами. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції "Інклюзивне навчання в Новій українській школі" 26 - 27 березня 2018 р. м. Тереховля. Ч. I. Упорядн. : Ланін А.В., Сурмай Л.О., Щуцька О.І.* Київ: Інтерсервіс, 2018. С.35-38.

2. Кульбіда С.В. (2020). Освітній дискурс білінгвального навчання в спеціальних закладах для осіб з порушеннями слуху. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 71-72. <https://doi.org/10.36074/05.06.2020.v2.27>

3. Кульбіда С.В. (2010). Теоретико-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих: монографія. К.: Поліпром, 2010. 503 с.

4. Литовченко С.В., Таранченко О. М., Кульбіда С. В., Федоренко О. Ф., Жук В. В., Литвинова В. В. (2019). Навчання дітей із порушеннями слуху: *навчально-методичний посібник*. Київ: Ранок «Кенгуру», 204 с.

5. Стецула Н. П. (2019). Особливості проведення бінарного уроку трудового навчання для глухих учнів. Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості: *Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції: (м. Харків, Україна, 11–12 січня 2019 р.)*. Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 30-34.

6. Стецула Н.П. (2018). Програми з гурткової роботи "Майстерня подарунків" (3 роки навчання). Тереховля, 49 с.

7. Стецула Н.П. (2008). Програми з трудового навчання для допоміжних класів (5 - 9) спеціальних шкіл для глухих учнів. Тереховля. 54 с.

8. Щуцька, О. (2020). Формування навичок соціальної комунікації в учнів з комбінованими порушеннями розвитку. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 111-112. <https://doi.org/10.36074/05.06.2020.v2.45>

**Тельна О.А.**  
**кандидат педагогічних наук,**  
**доцент кафедри корекційної освіти**  
**та спеціальної психології**  
*Комунального закладу*  
*«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»*  
*Харківської обласної ради*  
*(м.Харків)*

## **ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНОНАЦІОНАЛЬНОГО КАРАНТИНУ**

Вимушений загальнонаціональний карантин, зумовлений пандемією коронавірусної хвороби COVID-19, що розпочався в Україні 13 березня 2020 р. і триває вже 2 місяці, викрив чимало проблемних аспектів вітчизняної системи освіти, зокрема, у сфері навчання дітей з інвалідністю, у тому числі, незрячих і з тяжкими порушеннями зору.

Централізоване дистанційне навчання, організоване Міністерством освіти і науки України у рамках «Всеукраїнської школи онлайн», розпочалося тільки на третьому тижні карантину й полягає у трансляції відеоуроків, записаних групою київських учителів, на державних телеканалах і в мережі Інтернет на каналі МОН у YouTube. Ці відеоуроки тривалий час не охоплювали учнів початкової школи й не були розраховані на те, що учні, котрі їх дивляться, можуть мати якісь особливі освітні потреби. Діти з тяжкими порушеннями зору, які користуються шрифтом Брайля, не змогли ефективно навчатися за такою системою, оскільки їхні освітні потреби під час розробки та запису цих відеоуроків взагалі не враховувалися.

Серед усього обсягу освітнього контенту, використаного під час роботи «Всеукраїнської школи онлайн» для дітей із тяжкими порушеннями зору були частково доступними лише уроки історії та літератури, під час яких учителі озвучували вголос більшу частину навчального матеріалу. Уроки ж математики,

української й англійської мови, біології тощо, де вчителі демонстрували більше наочності та писали, залишилися практично недоступними для адекватного сприйняття незрячими школярами. Внаслідок цього, все навантаження з організації та методичного і матеріально-технічного забезпечення дистанційного навчання дітей із тяжкими порушеннями зору цілковито лягло на плечі адміністрації та психолого-педагогічних працівників спецшкіл, а також батьків учнів.

6 травня 2020 р. відбулася онлайн-лекція на тему: «Онлайн-ресурси для дистанційного навчання дітей з порушеннями зору», організована Міністерством освіти і науки України та ГО «Боротьба за права». Під час цього заходу, що проводився на платформі ZOOM, вчителі, завучи та директори шкіл для дітей зі зниженим зором і сліпих мали нагоду обговорити проблемні питання організації дистанційного навчання слабозорих і незрячих дітей та отримати консультативну допомогу від досвідчених користувачів тифлотехнічних засобів – О. Гордійка, Ю. Сачук і О. Тельної.

У заході взяло участь понад 100 осіб із усіх регіонів України, що свідчить про високу актуальність обговорюваних питань і неабиякий інтерес тифлопедагогів до налагодження повноцінного процесу дистанційного навчання.

Учасники обмінялися власним досвідом як з організації системного проведення занять (розклад уроків, обрання освітніх платформ і технічного забезпечення освітнього процесу), так і з вирішення практичних проблем (особливості наочності, кількість і якість демонстрованого матеріалу, дозованість подачі інформації, методи перевірки домашніх завдань тощо). Особливий інтерес у присутніх викликало питання впорядкування освітнього процесу, тобто, способи налагодження ефективної комунікації між учителями, батьками й дітьми. Чимало вчителів скаржилися, що дуже важко організувати регулярне проведення занять на якійсь одній інтернетплатформі та забезпечити



адекватну участь учнів у навчальному процесі.

За результатами проведення онлайн лекції можна зробити такі висновки:

1. Вітчизняна система освіти виявилася цілковито неготовою до повного переходу на дистанційне навчання. Немає уніфікованої освітньої платформи, на якій би відбувалося навчання всіх українських школярів; у більшості шкіл не впроваджено електронного розкладу, електронних класних журналів і електронних щоденників дитини; методисти й учителі часто не мають відповідних знань і умінь, які дозволили б їм швидко й ефективно розробляти та проводити уроки засобами інтернеттехнологій.

2. Представники МОН і регіональних департаментів освіти не усвідомлюють необхідності повсякчасного та реального впровадження принципів універсального дизайну в освіті, загалом, і навчальному процесі, зокрема. Специфічні освітні потреби учнів із порушеннями зору, слуху, інтелекту, мовлення, опорно-рухового апарату, гіперактивність, розлади уваги та пам'яті, наявні у більшості сучасних дітей, не було враховано ні під час підготовки уроків «Всеукраїнської школи онлайн», ні в інших навчальних матеріалах, виставлених МОН на офіційних інтернетресурсах.

3. Низьке матеріально-технічне забезпечення вітчизняної освіти практично унеможливляє організацію якісного дистанційного навчання дітей із тяжкими порушеннями зору. Навчаючись удома, незрячі діти залишилися без підручників, надрукованих шрифтом Брайля, без комп'ютерів, обладнаних спеціальними програмами зчитування екрану, часто навіть без кваліфікованого педагогічного супроводу, адже у багатьох із них немає можливості придбати сучасний смартфон зі стабільним підключенням до мережі Інтернет. Відсутність фінансових ресурсів не дозволяє школам упровадити електронний розклад і електронні класні журнали, що значно спростило б комунікацію між учителями, батьками й учнями та сприяло б організації дистанційного навчання.

4. Більшість учителів і батьків дітей із тяжкими порушеннями зору

мають або дуже приблизне, або нульове уявлення про те, які інформаційні технології бажано використовувати в навчанні незрячих учнів. В Україні не існує курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, на яких би навчали методів і прийомів роботи з сучасними тифлотехнічними засобами й ознайомлювали з можливостями та специфічними особливостями програм екранного доступу та інтернетплатформ, зокрема освітніх. . Батьки дітей із глибокими порушеннями зору, як правило, не знають практично нічого про можливості налаштувань універсального доступу персонального комп'ютера й мобільного телефону, через що або беруть на себе зайвий тягар з організації та контролю дистанційного навчання своєї незрячої дитини, або взагалі відмовляються від будь-яких намагань підтримувати комунікацію з учителями та класними керівниками.

5. Учні з глибокими порушеннями зору мають недостатній рівень володіння інформаційними технологіями, що знижує ефективність їхнього дистанційного навчання. Попри те, що в навчальних планах шкіл для дітей із глибокими порушеннями зору передбачена достатня кількість годин на вивчення інформатики й оволодіння ІТ компетентностями, практика навчання на карантині показує, що незрячі (особливо, тотально сліпі) учні часто не володіють базовими вміннями та навичками роботи з текстовим редактором Microsoft Word, не вміють завантажити електронний файл і / або самостійно написати й відправити електронного листа з виконаним домашнім завданням, не здатні прочитати й заповнити гуглформу, прочитати документ у форматі pdf тощо. Усі ці дії є абсолютно доступними для виконання в умовах відсутності зору за допомогою програм екранного доступу, однак вимагають певного рівня обізнаності зі специфікою виконання стандартних операцій.

З огляду на викладене вище, вважаємо за потрібне рекомендувати Міністерству освіти і науки України створити єдину освітню платформу з хостингом для всіх шкіл (у тому числі, спеціальних); організувати перехід усіх

шкіл держави на електронний розклад і електронні класні журнали, що зекономить витрати на канцелярію, підвищить якість комунікації між педагогами й батьками та унеможливить корупційну складову в оцінюванні навчальних досягнень учнів; запровадити повсякчасне дотримання принципів універсального дизайну, як під час підготовки освітніх установ до початку навчального року, так і в процесі розробки й проведення уроків; організувати курси професійної підготовки та перепідготовки психолого-педагогічних працівників освітніх установ усіх рівнів із залученням фахівців, які навчили б освітян базових аспектів володіння сучасними інформаційними технологіями з наголосом на програмах універсального доступу.

Адміністраціям шкіл для незрячих і слабозорих дітей хотілося б порекомендувати приділити більше уваги питанням підвищення ІТ грамотності працівників, а також особливо серйозно поставитися до необхідності підвищення рівня технічної грамотності вчителів, батьків і, в першу чергу, учнів із глибокими порушеннями зору, що зробить їх більш самостійними та компетентними не тільки в дистанційному навчанні, а й у загальній комунікації з суспільством.

**Щуцька О.І.,**  
**вчитель початкових класів,**  
*Теребовлянський НРЦ Тернопільської області*  
*(м. Теребовля)*

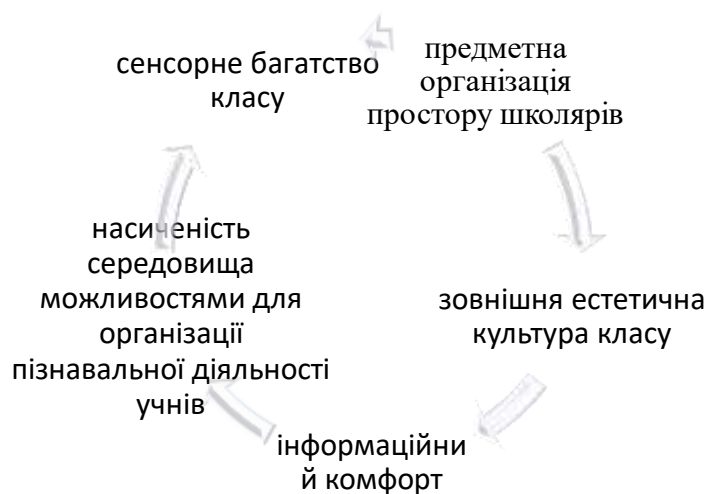
## **СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ З КОМБІНОВАНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

*Однією зі складових Нової української школи є створення сучасного освітнього середовища, зокрема багатофункціональних гнучких просторів, що сприяють різним формам роботи, мотивують до навчання (Концепція НУШ) [2, 4]. Теребовлянський НРЦ є одним із закладів спеціальної системи освіти*

України [3] і поступово створює сучасний освітній простір завдяки ініціативним діям директора Марії Кацан та ентузіастам-вчителів, вихователям закладу, у якому комфортно, затишно перебувати всім суб'єктам педагогічних відносин, в тому числі і першокласникам з комбінованими порушеннями, котрих я маю честь навчати, виховувати, розвивати [7].

Дослідженню питань сучасного освітнього простору присвячено багато праць зарубіжних (Peter Barrett, Davies Fay, Zhang Yufan, Lucinda Barrett, Stephen Merrill та ін.) і вітчизняних вчених (Г. Воробель, Д. Косенка, С. Кульбіді, Н. Рибки, О. Разуменко та ін.).

Сучасний освітній простір суб'єктів педагогічних відносин вміщує організацію: просторового, методичного, комунікативного компонентів. Перші два розкрито на Рис. 1.



**Рис. 1.** Складові просторового, методичного компонентів освітнього простору

Сучасний освітній простір суб'єктів педагогічних відносин ґрунтується на поєднанні двох взаємопов'язаних принципів – гнучкості і стабільності. Принцип гнучкості дозволяє швидко змінювати простір залежно від потреб освітнього процесу, впроваджувати різноманітні форми роботи.



**Фото 1.** Робоча зона вчителя

Принцип стабільності забезпечує безперервність процесу, послідовність сприйняття та діяльності, підтримує порядок у просторі та керованість у роботі.



**Фото 2.** Класна дошка з демонстраційними матеріалами

Незмінними є стаціонарні речі (класна дошка, вчительський стіл, теки для зберігання навчальних матеріалів) можуть мати як вільний доступ, так і обмежений.



**Фото 3.** Виконання письмових робіт у співпраці з наставником

Мобільними і досить зручними (різнокольоровими) у класі є робочі місця першокласників, які легко згрупувати, роз'єднати, пересунути та ін. Завдяки такій мобільності легко і зручно організувати індивідуальну, групову, фронтальну види робіт, швидко переходити від однієї форми простору до іншої, за потребою трансформувати робоче місце.



**Фото 4,5.** Вироби власного виробництва.

Важливим елементом освітнього середовища класу є елементи робочого оформлення, які ми розмістили у класному куточку. Вони не займають багато місця, але, що дуже важливо, зразу знаходяться в полі зору учнів. Плакати, таблиці, схеми, роздаткові матеріали – навчальні матеріали знаходяться завжди під рукою.





**Фото 6.** Індивідуальна робота з ученицею.



**Фото 7.** Групова робота з учнями.



**Фото 8.** На прогулянці.

Для них використовуємо демонстраційні площини (стіни класу, поверхні меблів та ін.). Змінні навчальні матеріали розташовуємо так, щоб учням було зручно дивитись на них на уроці зі свого робочого місця.



**Фото 9.** Навчальний матеріал для виховного заняття «День народження».

Вироби власного виробництва учнів також виставляються нами для загального демонстрування на підвіконник, окремі полицю.

Невід'ємним компонентом сучасного освітнього простору суб'єктів педагогічної взаємодії є комунікативний. Організація, налаштування, підтримання комунікативної діяльності (Кульбіда С., 2019) у класі є важливим чинником життя вихованців і наставників у межах класного простору. Комунікативна діяльність допомагає організувати як окрему комунікацію з кожним учнем, так і з класом, як інтерактивною групою, де учні почуватимуть себе спокійно, впевнено, вчитимуться товаришувати і співпрацювати [2, 5, 6].

Формування поступових навичок комунікативної діяльності – систематичний, тривалий в часі, процес. У комунікаційній діяльності першокласників поступово формуються стилі елементарного налаштування спілкування, стилі викладання наставника та ін. Забезпечення організаційних умов надає можливість для реалізації творчих здібностей всіх суб'єктів педагогічного процесу (вчитель, педагог, батьки, учні, молодь). Тому в межах педагогічних взаємин розвиваються міжособистісні властивості, відбувається навчання культурі спілкування (організація спілкування, навчання і корегування стосунків).

Отже, створення сучасного освітнього простору є надзвичайно важливим у сучасних умовах НУШ для категорії учнів з комбінованими порушеннями розвитку. У Тербовлянському НРЦ докладено максимум зусиль, щоб першокласники означеної категорії почували себе комфортно і затишно. Клас для означеної категорії учнів є зразком структурування сучасного освітнього простору у трьох компонентах, які наповнені особистісним особливим змістом, слугують інформативним, пізнавальним засобом, допомагають вільно проявляти свою індивідуальність, сприяють саморозвитку та самовизначенню у світі традиційних гуманістичних цінностей, а також опанувати компетенції, досвід суб'єктами освітнього процесу.



### Список використаних джерел:

1. Barrett, Peter, Fay Davies, Yufan Zhang, and Lucinda Barrett, 'The Impact of Classroom Design on Pupils' Learning: Final Results of a Holistic, Multi-Level Analysis', *Building and Environment*, 89 (2015), 118-33 <<https://doi.org/j.buildenv.2015.02.013>>
2. Кульбіда С.В. (2020). Освітній простір для всіх (застосування компетентнісного підходу в умовах модернізації освітньої діяльності). *Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку: монографія*; за ред. Н.М. Рідей, Л.М. Панченко. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, С.144.
3. Кульбіда, С. (2020). Функціонування мережі закладів для осіб з особливими освітніми потребами в Україні в умовах перехідного періоду реформування. *Збірник наукових праць АУГОС*, 114-119. <https://doi.org/10.36074/15.05.2020.v4.44>
4. Лапін А.В. (2012). Особливості виконання практичних завдань молодшими школярами зі складними порушеннями психофізичного розвитку. *Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами*. 137-143.
5. Науково-методичне забезпечення реалізації концепції Нової української школи та державного стандарту для дітей з особливими освітніми потребами: зб. статей обласного науково-методичного семінару 4 березня 2019 року. Упоряд. Гудзенко Н.Г., Кульбіда С.В. Київ: Інтерсервіс, 2019. 130 с.
6. Щуцька О.І. (2019). Мовна особистість учня з особливими освітніми потребами у контексті особистісного підходу. *Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні стратегії безбар'єрного освітнього середовища для дітей з порушеннями зору»* (12 березня 2019 року, м. Київ). Інтерсервіс, м. Київ, Україна. С. 25-28.
7. Щуцька О.І. (2020). Формування навичок соціальної комунікації в учнів з комбінованими порушеннями розвитку. *Збірник наукових праць АУГОС*, 111-112. <https://doi.org/10.36074/05.06.2020.v2.45>.