

ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

О.М. ЛЕГКИЙ

**ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ
З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

Навчально-методичний посібник

Київ-2014

УДК 376-056.262 : [373.3.035:331]

ББК 74.530.91

*Схвалено комісією із спеціальної педагогіки Науково-методичної ради
з питань освіти Міністерства освіти і науки України
(протокол №9 від 13 листопада 2014 року)*

Легкий О.М.

Трудове виховання дошкільників з порушеннями зору : навч.
метод. посіб. / О.М.Легкий. – К., 2014. – 151 с.

Рецензенти:

*Дегтяренко Т.М. – доктор педагогічних наук, професор
кафедри корекційної та інклюзивної освіти Навчально-
наукового інституту педагогіки та психології
Сумського державного педагогічного університету імені
А.С.Макаренка;*

*Коломійченко Н.А. – вчитель-дефектолог спеціального
дошкільного навчального закладу (ясла-садок) №755
Деснянського району м. Києва.*

У посібнику розглядаються актуальні питання трудового виховання дошкільників з порушеннями зору, розкриваються зміст, завдання, корекційно-розвивальні принципи, методи та форми організації виховного процесу, детально розглядаються окремі питання методики корекційно-розвивальних занять трудового виховання у спеціальних дошкільних навчальних закладах для цієї категорії дітей.

Посібник адресовано тифлопедагогам та вихователям спеціальних дошкільних навчальних закладах для дітей з порушеннями зору, а також може бути використаний у системі підготовки та післядипломної освіти працівників цих закладів.

© О.М.Легкий 2014

Зміст

Вступ.....	4
1. Загальноосвітні і спеціальні завдання трудового виховання в дошкільних навчальних закладах для дітей з порушенням зору.....	7
2. Психолого-педагогічні засади організації трудового виховання в загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах.....	19
2.1. Особливості організації трудового виховання в спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушеннями зору.....	28
3. Особливості формування сенсорно-перцептивної діяльності у дошкільників з порушеннями зору.....	34
4. Формування предметної діяльності у дітей з порушенням зору раннього та молодшого дошкільного віку.	46
4.1. Навчання діям із предметами та іграшками.....	49
4.2. Підбір іграшок для дітей з порушенням зору.....	54
4.3. Формування навичок самообслуговування.....	63
4.4. Пізнання предметного світу сліпими дошкільниками.....	68
5. Становлення та розвиток предметно-практичної діяльності.....	91
5.1. Розвиток предметно-практичних дій в умовах зорової патології...100	
5.2. Формування вмінь дотикового обстеження предметів.....	104
5.3. Формування наочно-образного та наочно-дійового мислення.....	109
5.4. Формування уявлень про видові та родові ознаки предметів, розподіл предметів за призначенням.....	118
5.5. Розвиток предметної діяльності, формування знаряддєвих дій....	124
5.6. Заняття ліпленням зі сліпими дошкільниками.....	130
5.7. Формування елементарних навичок конструювальної діяльності.	136
Література.....	150

Вступ

Реформування системи спеціальної освіти передбачає підготовку дітей із порушеннями психофізичного розвитку до інтеграції в освітній простір. У зв'язку з цим необхідне суттєве оновлення змісту, організаційних форм і технологій навчання на основі сучасних інноваційних підходів, забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей у навчальному процесі.

Питання удосконалення організації і змісту спеціальної дошкільної освіти, надання своєчасної комплексної допомоги дітям із різними порушеннями психофізичного розвитку, у тому числі й із порушеннями зору, мають першочергове значення для підвищення ефективності підготовки до школи, своєчасного лікування, корекційного навчання, адаптації в середовище здорових однолітків.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року та інші урядові документи засвідчують актуальність розробки цих питань, зосереджують увагу науковців і практиків на необхідності запровадження комплексного підходу до системи реабілітації дітей із патологією зору в умовах інноваційного навчально-виховного середовища.

За останні роки в нашій країні з'явилася значна мережа дитячих закладів нового типу, зокрема навчально-виховні комплекси компенсуючого типу (дошкільний садок – школа), де навчаються і виховуються діти із зоровою патологією різного ступеня: незрячі, слабозорі, з косоокістю, амбліопією та ін., у яких порушення фізіологічних функцій зору є первинними.

Порушення зору спричиняють відставання в розвитку зорових

відчуттів, дистантного сприймання навколишнього середовища, кольоросприймання і розрізнення тощо. За відсутності вчасної корекційно-реабілітаційної роботи з такими дітьми у них з'являються вторинні відхилення: затримка психічного розвитку, недорозвиток процесів пізнавальної діяльності, що є наслідком отримання неповноцінної, неточної зорової інформації. Це впливає на засвоєння знань, умінь та навичок, розвиток уявлень про довкілля.

Проблеми корекційно-розвивальної роботи та шляхи їх вирішення висвітлено в багатьох працях науковців-тифлогів: Л.С.Вавіної, І.М.Гудим, В.В.Кобильченка, Л.О.Куненко, Н.І.Малюхової, С.О.Покутнєвої, В.М.Ремажевської, Є.П.Синьової, С.В.Федоренко, та ін.

Сучасна тифлологія (тифлопедагогіка і тифлопсихологія) виходить з того, що формування особистості дитини з важким порушенням зору ґрунтується на тих же закономірностях, що і формування особистості дитини, яка має неушкоджений зір, опирається на матеріалістичне розуміння первинного порушення і його ролі в розвитку особистості.

Трудове виховання дошкільника відбувається в процесі активного опанування і перетворення предметного світу. Саме в ході предметно-практичної та ігрової діяльності дитина формує уявлення про довкілля, предмети та дії з ними, виховуються первинні трудові навички.

Дошкільний період найважливіший, оскільки є найбільш сензитивним для психолого-педагогічних впливів. Від того, як буде здійснюватись вчасний кваліфікований корекційно-реабілітаційний супровід психофізичного розвитку дитини з особливими потребами,

залежатиме становлення особистості, якість підготовки до продовження освіти в школі.

Методологічною основою нашого дослідження стали: психолого-педагогічні теорії навчання та виховання дітей з порушенням зору (О.Г.Литвака, Л.І.Плаксіної, Л.І.Солнцевої), оптимізації трудового навчання та виховання дітей з порушенням зору (І.С.Моргуліса, М.Н.Наумова, В.М.Ремажевської, Т.П.Свиридюк, Є.П.Синьової, С.В.Федоренко та ін.).

Концептуальними засадами нашого дослідження є: концепція Державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами, зокрема загальної освіти осіб із глибокими порушеннями зору; Базовий компонент дошкільної освіти в Україні.

1. Загальноосвітні і спеціальні завдання трудового виховання в дошкільних навчальних закладах для дітей з порушенням зору.

Завдання трудового навчання і виховання дітей у дошкільному віці включають формування позитивного ставлення до праці дорослих, прагнення робити посильну допомогу, формування найпростіших трудових умінь та навичок, виховання інтересу до праці, працьовитості і самостійності.

Одним з важливих завдань трудового виховання є розвиток особистісних якостей: прагнення до позитивного результату, відповідального ставлення до справи, уміння працювати спільно, докладати трудових зусиль. Треба учити дітей бути організованими в праці, прищеплювати їм навички планування трудових дій.

В дошкільний період розвитку провідними видами діяльності дітей є ігрова та предметно-практична, в процесі розвитку яких створюється орієнтовна база для опанування ходом виконання трудових завдань та формування трудових навичок. Це етап по суті практичних дій, на якому суттєве значення надається перцептивній діяльності. У дітей формується сенсорний досвід, полісенсорне сприймання, розумова діяльність, пізнавальні процеси, до яких залучаються всі збережені органи відчуття дитини.

Як відомо, перцептивні дії формуються за допомогою сприймання, яке у дітей з вадами зору утруднюється через порушення зорових функцій. Діти з нормальним зором у дошкільному віці сприймають величезну кількість предметів і явищ довкілля. Водночас сприймання – це не механічне відображення дійсності. Багато з того, що сприймається, не усвідомлюється, залишається за межами чутливості,

не переходячи в адекватні уявлення. Це особливо характерно для сприймання дітей з порушенням зору, на всіх етапах розвитку яких важливо спиратися на різні сенсорні та розумові здібності дитини. При цьому чи не найбільшого значення набуває розвиток аналізуючого обстеження, зорової уваги, розумової діяльності.

Ще І.М.Сеченов довів, що процес інтелектуального розвитку, поряд з виділенням окремих ознак і якостей предметів, які характеризують їх будову, форму, колір, просторові відношення тощо, виникає цілісне предметне мислення, пов'язане з формуванням узагальнених образів. Відповідно до цього зорово-сенсорний розвиток в умовах спеціально організованого навчання включає формування таких сенсорних уявлень про предмети і явища, які базуються на аналізі їх різноманітних якостей і відношень, і передбачає систематизацію чуттєвого досвіду.

Сліпота та слабозорість спричиняють ряд відхилень у фізичному та психічному розвитку дітей. Це особливо позначається на сприйманні, саморегуляції та самоконтролі рухів, орієнтуванні у просторі, – процесів, важливих для здійснення трудової діяльності. Сліпі та слабозорі діти відчують труднощі в процесі засвоєння знань, умінь і навичок та виконання трудових операцій.

Проте, як показують спеціальні дослідження, діти з порушеннями зору мають великі потенційні можливості розвитку. Під впливом навчання та виховання, що враховують особливості їхньої пізнавальної діяльності, відбувається успішне формування компенсаторних процесів, які значно нормалізують психічний розвиток сліпих та слабозорих. В умовах спеціального навчання удосконалюється пізнавальна діяльність

дитини, розвиваються прийоми дотикового та кінестетичного сприймання. Це забезпечує успішну взаємодію дитини з навколишнім середовищем.

Залучення до трудової діяльності дітей з порушенням зору є ефективним засобом корекції, компенсації та подолання відхилень у їхньому розвитку. В умовах трудового навчання і виховання створюються найкращі передумови не лише для всебічного розвитку сприймання й збережених аналізаторів, просторових уявлень, а й мислення, мовлення, різноманітних практичних дій. Процес трудового навчання позитивно впливає не лише на фізичний, а й психічний стан дітей з порушеннями зору, забезпечує розвиток розумових, практично-прикладних і творчих здібностей, сприяє загальному розвитку організму, вдосконаленню координованості рухів та інших сенсомоторних якостей.

Аналіз можливостей дітей з порушеннями зору в сфері трудової діяльності свідчить про визначальну роль у цьому процесі мислення учнів, уваги, уяви, логічної пам'яті. У зв'язку з втратою чи різким зниженням зору виникає ще цілий ряд вторинних відхилень. Однак доведено, що в ході корекційних впливів на формування елементарних психічних функцій такої дитини можна отримати позитивні результати у виконанні нею трудових дій, під час яких створюються сприятливі умови для компенсації зорових дефектів, формування особистості (І.С.Моргуліс, В.М.Ремажевська, Є.П.Синьова, С.В.Федоренко та ін.).

Оцінюючи дидактичне значення різних видів навчальної діяльності з точки зору їх компенсаторно-корекційного впливу на розвиток сліпих та слабозорих дітей, слід особливо підкреслити роль

праці. Трудова діяльність, яка має виховне і пізнавальне значення, створює сприятливі умови для розвитку сприймань, просторових уявлень, мислення і практичних дій, тобто тих процесів, які забезпечують всебічний розвиток дитини, взаємодію з довкіллям.

У процесі оволодіння елементарними трудовими вміннями і навичками, окремими прийомами роботи відбувається формування перцептивних дій. Основні їх функції полягають у забезпеченні учня інформацією про властивості предмета, у регуляції і контролі трудових дій у процесі вирішення трудових задач.

Формування уявлень про об'єкти передбачає, насамперед, створення сприятливих умов для сприймання предметів та явищ навколишньої дійсності, їх статичних та динамічних характеристик.

Важливо навчити дітей здійснювати послідовне обстеження предметів, керуючись певним порядком пізнавальних дій. Для сліпих та слабозорих дітей велике значення має використання збережених органів чуття. Тому, привчаючи їх до планомірного та послідовного обстеження предметів, тифлопедагог орієнтує їх на обов'язкове виявлення візуальних, дотикових та інших властивостей.

Основна особливість, що визначає специфічність методів і прийомів трудового виховання саме сліпих дітей, полягає в іншій, ніж для слабозорих дітей, сенсорній спрямованості педагогічних впливів. Це впливає зі своєрідності сенсорної організації навчання сліпих, у структурі якої головне місце займає дотик і слух. Тому істотні корективи в методи педагогічного керівництва трудовим навчанням сліпих дітей вносить обмеженість дистанційного сприйняття засобів педагогічного впливу. У зв'язку з цим змінюються співвідношення

фронтальних та індивідуальних методів і прийомів навчання. Превалюючого значення набуває індивідуальне навчання: широко застосовується безпосередній показ вихователем трудових дій. Мета його полягає в тому, що сліпі діти, наслідуючи дії вихователя, засвоюють їх. Щодо словесних методів керування трудовою діяльністю, то важливе значення тут має формування і зміцнення зв'язків між дією і словом з метою розвитку й удосконалення регуляторних функцій слова в праці сліпих дітей, необхідних для виконання практичних завдань і сприйняття словесних методів керування їхньою діяльністю.

Тифлопедагог завжди повинен пам'ятати про велике життєве значення для дітей навіть самих незначних залишків зору. Це дуже важливо враховувати при доборі наочних засобів, тому що зорові уявлення, що сформувалися в дитинстві, залишаються на довгі роки. Умовні зв'язки, що утворилися при цьому, на світло і кольори допоможуть надалі формуванню нових зорових уявлень, які уточнюють просторові характеристики навколишніх предметів, що істотно полегшить формування і розвиток навичок просторового орієнтування.

Проблема трудового виховання дошкільника з порушенням зору - це проблема формування його активності, самостійності, розвитку сенсорних процесів, виховання моральних норм поведінки, віри у свої сили.

Завданнями трудового виховання дітей дошкільного віку з порушенням зору є:

- ознайомлення з працею дорослих і виховання поваги до неї;
- навчання найпростішим трудовим умінням і навичкам;
- виховання інтересу до праці, працьовитості і самостійності;

- виховання суспільно значущих мотивів праці.

Спеціальними завданнями трудового виховання дітей дошкільного віку з порушенням зору є:

- корекція і подолання негативних наслідків у розвитку особистості сліпої чи слабозорої дитини, створення умов, що забезпечують психологічний комфорт, охоче залучення дитини до трудової діяльності;

- формування активної життєвої позиції, систематичне стимулювання рухової активності дитини з поступовим збільшенням частки її участі у трудовій діяльності;

- корекція уявлень про види, об'єкти, знаряддя праці, посилення інтелектуального компоненту в процесі формування уявлень;

- формування навичок просторового орієнтування, розширення досвіду дітей, як передумови для переходу від наслідування до якісно нового, більш високого рівня, - самостійної діяльності;

- виховання готовності до участі в трудовій діяльності, забезпечення зовнішнього контролю і підтримки при виконанні трудових дій.

В умовах зорової недостатності в силу психофізичних особливостей, у сліпих дітей пізніше формуються навички самообслуговування, страждає координація рухів, немає необхідних навичок просторового орієнтування. У дітей із патологією зору відсутня навичка і потреба в щоденній праці, залишаються несформованими такі якості, як: працьовитість, активність, самостійність і т.д.

Трудове виховання доцільно здійснювати спираючись на потенційні можливості сліпих і слабозорих дітей, процеси компенсації

зорового дефекту.

Специфічною особливістю трудового навчання дітей з порушенням зору є:

- значна індивідуалізація процесу трудової діяльності, що передбачає корекцію просторових уявлень дитини, розвиток сенсорних функцій;
- формування трудових умінь відбувається з опорою на зорово-дотикове сприймання у дітей зі зниженим зором та дотиково-кінестетичне у сліпих;
- пізнавальна діяльність формується поряд з уточненням, корекцією і збагаченням уявлень про якість і властивості предметів;
- виникає необхідність у індивідуальній корекційній роботі з формування способів трудової діяльності.

У трудовому вихованні сліпих дошкільників важливо враховувати корекційно-розвивальні можливості праці, її спрямованість на формування позитивних якостей особистості: у праці дитина вчиться ставити мету, намічати шляхи її розв'язання, планувати свою діяльність.

Вихователь, що працює зі сліпими дошкільниками, повинен особливо уважно ставитися до того, які цілі трудової діяльності ставлять собі діти. Це важливо, тому що вони зазвичай або завищують свої можливості, уявляючи, що можуть зробити більше, ніж це має місце в дійсності, або занижують і бояться виконувати самі прості трудові дії. Потрібно обережно і поступово залучати дітей до праці, ставлячи перед ними посильні завдання. Якщо діти не справляються з роботою, варто допомогти їм виконати поставлене завдання. Це необхідно для того, щоб у дітей не згасав інтерес до праці, не з'явилося і

не закріпилося почуття невдачі.

В умовах спеціальної дошкільної установи діти виконують різні по своїм корекційним можливостях види праці: самообслуговування, господарсько-побутова праця, праця в природі й ручна праця з елементами творчості.

Різноманітні види праці не однакові по своїм педагогічним можливостям: значення кожної з них змінюється в залежності від віку дітей. *Самообслуговування* має дуже важливе значення в молодшому дошкільному віці, тому що воно є першим шаблоном у трудовому вихованні дітей і спрямовано на формування у дітей вольових, трудових зусиль, передумов до становлення самостійності. Повсякденність виконання кола обов'язків по самообслуговуванню забезпечує дітям з порушенням зору можливість проявляти самостійність як одну з найважливіших якостей становлення їх особистості.

У молодшому дошкільному віці самообслуговування пов'язане з певними труднощами, діти з порушенням зору іноді виявляються безпомічними в самообслуговуванні. Специфіка ознайомлення сліпих дітей із прийомами самообслуговування полягає в переважній опорі дій дитини на м'язову (дотиково-кінестетичну) саморегуляцію рухів у зв'язку з обмеженням наслідувальної діяльності й складності самоконтролю.

Тому в дитячому садку варто забезпечувати найсприятливіші умови для формування та розвитку умінь із самообслуговування, просторового орієнтування, проводити систематичну роботу по вихованню самостійності.

Регулярна участь у самостійній трудовій діяльності підвищує

загальний розвиток дітей, додає їм впевненості у своїх силах, що істотно покращує становище дитини в середовищі однолітків і її взаємодії з довкіллям. У процесі праці удосконалюються уміння і навички, розвивається спостережливість, ширше стає коло інтересів, формуються моральні якості: працьовитість, взаємодопомога, почуття відповідальності.

Найбільш складний у трудових діях для сліпих дітей дошкільного віку є сам процес оволодіння прийомами роботи. Дуже важливо створити у сліпої дитини мотиви, що сприяли б наполегливому, завзятому прагненню опанувати трудовими навичками. Коли малята доводять свою роботу до кінця, у них з'являється впевненість у собі і бажання самостійної діяльності. Важлива також оцінка праці дітей вихователем. Справедлива оцінка роботи формує позитивне ставлення до праці і прагнення наступного разу зробити краще.

Трудова діяльність дошкільників в молодших групах в основному спрямована на самообслуговування і побутову працю. Для формування навичок *самообслуговування* вихователь надає перелік повного поетапного виконання діяльності.

На першому етапі навчання формуються самі необхідні навички: умивання, вдягання, поведження за обіднім столом. Дітей необхідно навчати розрізняти в предметах побуту верх і низ, праву і ліву сторони, довідуватись про предмети по їх характерним ознакам. Без цих умінь дітям важко буде опанувати навичками самообслуговування.

Вихователь кожній дитині показує всі дії, супроводжуючи розгорнутими словесними поясненнями. У такий спосіб певна дія пов'язується сліпою дитиною з відповідним словом.

Так, наприклад, перед тим як діти почнуть розвішувати свій одяг у шафі, вихователь вивчає з ними орієнтири, по котрим цей одяг може бути впізнаний і правильно використаний. Визначаються характерні риси лицьової і виворітної сторін даної речі, навчаються відрізняти ліву й праву, передню й задню сторони одягу, використовуючи гудзика, петлі, гачки, шви.

Господарсько-побутова праця особливого значення набуває в середній і старшій групах, як праця суспільно значуща, тобто для загальної користі.

У старшій і підготовчій групах домінуючу роль починає відігравати *праця в природі* й *ручна праця* з елементами творчості.

Навчання сліпих дітей навичкам самообслуговування, побутової і ручної праці вимагає від вихователя значних зусиль, а також знання спеціальних тифлологічних прийомів навчання. Для формування у сліпих і слабозорих дітей навичок побутової праці й самообслуговування потрібна кропітка, цілеспрямована робота. Так, спеціальні дослідження проблеми трудового навчання й виховання сліпих дошкільників показали відставання їх у предметно-практичній діяльності, диспропорційність у розвитку самооцінки цих дітей, і досягнутих ними результатів. Було встановлено також, що рухове наслідування як метод навчання в дошкільному віці не характерний для сліпих дітей і виникає значно пізніше, коли з'являється вміння аналізувати та співвідносити свої дії.

Специфічною особливістю трудового навчання та виховання сліпих і слабозорих дітей є більша, ніж у нормі, індивідуалізація в процесі організації трудової діяльності, що передбачає корекцію

просторових уявлень дитини, розвиток її сенсорних функцій, розрізнення предметів по величині тощо. Специфічним є й те, що формування й удосконалювання трудових навичок відбувається поряд з уточненням, корекцією й збагаченням уявлень про якості й властивості предметів, якими оперує дитина.

Метою трудового виховання є не лише знайомство дітей зі способами виконання певних трудових дій, але і виховання в них звички до акуратності і порядку, формування елементарних навичок організації своєї праці.

Велике місце у навчанні сліпих дітей займають ігри з *конструкторами і будівельним матеріалом*.

Організацію конструкційної діяльності сліпих дітей із будівельних наборів необхідно ретельно готувати. Потрібно познайомити дітей із будівельним матеріалом, показавши різні його деталі: кубики, цеглинки, бруски, кулі і т.д., дати їх обстежити, навчити їх розрізняти, показати, що можна з них побудувати. Наприклад, із куба і тригранної призми можна побудувати будиночок. Руками дітей будується ціла вулиця таких простих будиночків.

При конструюванні предметів більш складних форм використовується зразок, виготовлений вихователем. Для зразка краще застосовувати пластмасовий будівельний матеріал із шипами, що закріплюють кожний елемент. Він більш зручний для конструювання.

Перед заняттями по конструюванню проводяться екскурсії до мурованого будинку, читаються художні твори, присвячені цій темі. Екскурсії і читання художньої літератури дозволяють вихователю не лише навчати дітей конструюванню, але і познайомити їх із працею

дорослих.

Планування трудової діяльності дошкільниками пов'язано з уявленнями про конкретні, реальні предмети і діями з ними. Планування, особливо на початку роботи, бере на себе вихователь. Увага дітей звертається на те, щоб для праці було заздалегідь підготовлено все необхідне, що буде використано для праці, діти мають мати чіткі уявлення про послідовність трудових дій, які потрібно буде виконати для досягнення результатів праці.

Планування діяльності вихованців, спочатку непомітне для них, повинно поступово ставати предметом їхньої уваги. Вихователь показує і пояснює, що і як він готує для занять. Багато предметів і знарядь праці не знайомі сліпим дітям, і умовою успішності формування трудової дії є саме знайомство з об'єктами праці, приладдям та їхнім призначенням. Лише після цього вихователь знайомить дітей із прийомами роботи з ними.

Велике виховне значення має *колективна праця* дітей. Організація колективної праці сліпих дошкільників - завдання складне, тому що вимагає від дітей наявності контролю за діями товаришів. При відсутності зору це робити складно. Вихователю необхідно використовувати збережені аналізатори дитини, навчити користуватися ними, знаходити орієнтири, що допоможуть погодити свої дії з діями товаришів.

Колективна робота дітей в старшому дошкільному віці стає для дитини суспільно значимою. У дітей з'являються найпростіші форми співробітництва: допомога однолітку і взаємодопомога, участь у праці дорослих (миття іграшок, готування столу та ін.).

Для підтримки інтересу дітей до колективної праці важливо, щоб трудові завдання ускладнювались поступово, були зрозумілими для дітей.

Таким чином, можна визначити організаційно-педагогічні умови успішного формування у дитини із зоровою недостатністю позитивного ставлення до праці і самостійності у виконанні трудових дій:

- створення матеріальної бази, що забезпечує психологічний комфорт, охоче залучення дитини в трудову діяльність;
- систематичне стимулювання рухової активності дитини з порушенням зору шляхом поступового збільшення частки її участі у спільній діяльності;
- забезпечення необхідних умов, часу, місця, для діяльності за зразком;
- забезпечення зовнішнього контролю і підтримки при виконанні доручень;
- підвищення інтелектуального компоненту, розширення досвіду дітей, як передумови для переходу поступово на якісно новий, більш високий рівень самостійної діяльності.

2. Психолого-педагогічні засади організації трудового виховання в загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах.

Праця є важливою умовою становлення та розвитку особистості, виховання моральних, товариських якостей, умінь взаємодії з ровесниками та старшими. Виникають пізнавальні потреби в з'ясуванні об'єктивних властивостей предметів, внаслідок чого розвиваються вищі процеси опрацювання інформації: мислення та уява.

На перших етапах появи трудової діяльності виразно переважає її мотиваційна сторона. Прагнення дитини працювати спільно з дорослими лежить в основі вироблення таких важливих якостей особистості, як працьовитість, наполегливість тощо.

Досвід дитини інтенсивно збагачується завдяки постійному включенню у спілкування та взаємодію з дорослими, які виконують різноманітні трудові процеси. Спостереження за працею дорослих розкриває перед дитиною суспільно-корисне значення праці, спонукає її допомагати, включатись у спільну діяльність.

Іншим сприятливим моментом для розвитку елементів трудової діяльності у дошкільному віці є стрімке оволодіння дитиною світом предметів, діями з ними. Водночас предметні дії є основою і трудової діяльності, у ході якої предмети зазнають послідовних, планомірних, корисних перетворень.

Предметно-маніпулятивна гра та трудова діяльність тісно пов'язані у дитини раннього віку, чітко не відокремлюються в її свідомості. Головне для дитини - процес виконання трудових дій, а не результат, тому дитина часто не доводить справи до кінця, не звертає уваги на неякісне виконання. Слабо розвинені на цьому етапі необхідні навички та вміння у оволодінні знаряддєвими діями.

Важливою віхою у процесі становлення трудової діяльності є, усвідомлення дитиною в кінці 3-го року життя значущості результату своєї праці. Таке усвідомлення виникає у зв'язку з прагненням малюка отримати схвалення дорослого, привернути його увагу до своїх досягнень. Зростає бажання дитини діяти самостійно, що стимулює оволодіння нею знаряддєвими діями. Складаються сприятливі умови

для формування в дитини орієнтації на якісний результат, на розуміння його значущості для оточуючих. Поступово, на основі розуміння дитиною важливості її трудових дій для оточуючих, формуються суспільно-корисні мотиви праці.

Це сприяє усвідомленню дитиною до кінця раннього віку себе як суб'єкта діяльності, свідченням чого є поява у мовленні малюка займенника «Я». Водночас, зростає розуміння зв'язку між власними трудовими діями та отриманого результату праці. У дитини виникає здатність передбачати результат своїх дій за виконуваним процесом праці: якщо всі іграшки покласти на свої місця, то у кімнаті буде прибрано. Уявлення про майбутній результат становить якісно нову психологічну засаду появи дій планування та контролю. У мовленні дитини з'являються дієслова у майбутньому часі, що вказують на планування нею своїх дій: «приберу», «витру», «допоможу».

Успіхи у розвитку предметних та трудових дій, у засвоєнні навичок самообслуговування призводять до появи автоматизованих дій з добре знайомими дитині предметами та знаряддями.

У трудовій діяльності дошкільника вирізняються результативні дії, спрямовані на перетворення предметів, та передумови продуктивних дій, що передбачають створення чогось нового. Такі дії виконуються тільки у співпраці з дорослим, - самостійно одержати новий продукт дитина ще не може.

У дошкільному віці складаються сприятливі умови для формування у дитини необхідних для включення у працю якостей, для вироблення початкових трудових умінь та навичок.

Перші спроби малюка включитись у працю дорослих, діяти як

вони та спільно з ними слід обов'язково підтримувати. Для дорослих постає важливе завдання повною мірою задіяти можливості дитини для ефективного формування та розвитку в неї трудової діяльності.

У праці відшліфовуються загальнодіяльнісні компоненти: уміння організувати свою роботу, контролювати, оцінювати. Крім того, у праці формуються специфічні якості особистості: працьовитість, працездатність, звичка до регулярної праці, потреба бути корисним, трудитися. Надзвичайно позитивно трудова діяльність впливає на розвиток самостійності, суб'єктності, творчих здібностей дитини. Вона навчається проявляти ініціативу, впливати на думки й почуття інших людей через результати своєї праці. Праця дошкільника сама по собі не має суспільної значущості, характерної для праці дорослих, проте розкриває цю значущість перед дитиною, сприяє оволодінню суспільними мотивами праці.

У різноманітних видах трудової діяльності дитина отримує, узагальнює і систематизує уявлення про працю дорослих, професії; проходить перший емоційний етап професійного самовизначення, коли виникають перші уподобання, намічаються професійні інтереси. Разом з тим розширюються знання дитини про професії. Особливо активно цей процес відбувається у старшого дошкільника.

Знання про професії не обмежуються лише назвами професій. Діти добре обізнані зі знаряддями, інструментами, технікою, які характерні для окремих професій, використовуючи свої знання в іграх: лікар користується стетоскопом, шприцом, термометром; вчитель має ручку, зошит, журнал, у класі розташовані парти, дошка; водій керує машиною, в нього є запасне колесо, ключі для закручування гайок тощо.

Складовою частиною дитячих уявлень про професії є і виділення якостей, необхідних представникам певних професій: лікар охайний, уважний; вчитель — веселий, розумний. У дитини виникає повага до праці дорослих, розуміння її суспільного значення.

Праця дошкільника набуває систематичного та розгорнутого характеру завдяки включенню в неї ігрових моментів, пов'язуванню із уявними ситуаціями, прагненню наслідувати дорослих. Так, коли дитині пояснити, що її іграшкою-саморобкою хоче погратися казкова принцеса, то якість її виготовлення зростає, у дитини проявляється прагнення довести роботу до кінця.

Часто трудова діяльність дошкільника тісно вплітається у контекст ігрової. Це найбільш характерно для молодших дошкільників. Розпочинаючи виконувати трудову діяльність, дитина може у процесі її виконання підміняти трудову мету ігровою, особливо коли трудове завдання виявилось занадто складним, незрозумілим, позбавленим чіткої мети. Щоб трудова мета не трансформувалася в ігрову, дорослий повинен вчасно прийти на допомогу, заохочувати, пояснювати. Шестирічні діти вже усвідомлюють відмінності гри і праці. Гра розглядається дітьми як діяльність для задоволення, а праця як корисна і важлива робота.

Зв'язок гри і праці, який характерний протягом всього дошкільного періоду, сприяє розвитку обох видів дитячої діяльності. Так, створені дитиною продукти праці, включаються в її гру, використовуються в якості іграшок тощо. Гра на сюжети професійної діяльності «у лікаря, школу, пошту, магазин» сприяє розширенню уявлень про працю дорослих, про їх стосунки у ході трудової

діяльності, готує дошкільників до подальшого вибору професії.

Колективний характер активності старших дошкільників призводить до необхідності обговорювати план спільної діяльності, розподіляти ділянки роботи та узгоджувати їх між собою, визначати відповідальних за отриманий результат. У ході спільної праці дошкільників у них розвиваються навички самоконтролю та самооцінки на основі порівняння власної роботи з результатами праці ровесників. Формуються навички співпраці, взаємодопомоги, взаєморозуміння, виховання позитивних якостей особистості.

Важливим напрямом у розвитку трудової діяльності дошкільника виступає розширення різновидів праці, якими оволодіває дитина. З кожним днем зростають фізичні та психічні можливості дитини, її самостійність. До основних видів праці, що виникають у ранньому та дошкільному вікових періодах, належать: праця з самообслуговування; господарсько-побутова праця, праця в природі, ручна праця.

Першим різновидом трудової діяльності, яким оволодіває дитина раннього віку, є праця з самообслуговування, яка вимагає від дитини включення в основні побутові процеси: дотримуватись чистоти власного тіла (насамперед, ручок, обличчя); одягу; вміння самостійно вживати їжу, втримуючи ложку, чашку. Праця із самообслуговування тісно пов'язана з господарсько-побутовою працею. Різниця між ними полягає в тому, що самообслуговування спрямоване на забезпечення особистих потреб дитини, а у побутовій праці об'єктами стають предмети довкілля (побуту). Оскільки діяльність дитини спочатку спонукає зовнішня сторона побутових процесів, то вона значно краще виконує побутову працю за наявності в неї таких атрибутів, як халат,

фартушок та ін. Перенесення інтересу із зовнішніх сторін господарсько-побутової праці до її результату, відбувається за умови систематичного підкріплення зусиль дитини з боку дорослого, його власного прикладу у дотриманні чистоти приміщення, естетичному оформленні свого побуту. Дорослий повинен емоційно виразно ставитися до дотримання дитиною чистоти, порядку, підкреслювати їх значущість для здоров'я й діяльності: якщо речі не прибирати на свої місця, то потім довго шукаєш потрібне, витрачаєш багато часу. Дитина привчається думати про оточуючих, у неї формуються суспільні мотиви трудової діяльності, виникає прагнення допомагати.

Мотив допомоги, усвідомлення дитиною своєї значущості та водночас відповідальності сприяє появі в неї такого різновиду трудової діяльності, як праця в природі, зміст якої складає догляд за живими об'єктами - рослинами, тваринами, пташками. Дитина помічає, що особливо залежні від людського догляду домашні тварини й рослини. Якщо тваринку не погодувати, вона може захворіти, квітка в'яне без води. У дитини розвивається бережне й дбайливе ставлення до природи, закладаються елементи природничих знань та уявлень. Переживання значущості своєї допомоги домашнім рослинкам та тваринкам позитивно впливає на формування позитивних якостей особистості малюка, розвиток доброзичливості та бережливого ставлення до живої природи.

Ручна праця. Цей різновид праці має виразно продуктивний характер, передбачає розробку, задум та наступне його втілення. Прагнення дитини оволодіти прийомами роботи з матеріалами та процес виготовлення виробів повинні спрямовуватися й

контролюватися дорослим, який збагачує мотивацію ручної праці суспільними мотивами: виготовити іграшки до свята, прикрасити новорічну ялинку тощо. Дорослий навчає дитину трудових умінь, постійно контролює процес праці, показує послідовність дій, допомагає досягти результату.

Розвиток різних видів праці дошкільника відбувається згідно з загальною закономірністю становлення особистості у процесі її соціалізації, що полягає у взаємозв'язку суперечливих тенденцій до самостійності (індивідуалізація) та до посилення соціальної взаємодії (інтеграція). Самостійність дошкільника при виконанні трудових процесів формується лише при систематичній підтримці дорослого, у взаємодії з ним, результатом чого, з одного боку, є оволодіння дошкільником технічною стороною праці (вміннями, навичками) і зростанням суб'єктності, а з другого, - зростання здатності до співпраці.

Праця розвиває фізичні, розумові і моральні якості дітей. Досягнення результату, успішність спільної діяльності, розуміння користі своїх зусиль викликає радісне переживання, сприяє формуванню позитивного ставлення до праці, розвиває у дітей працелюбність, упевненість у своїх силах.

Трудова діяльність є потужним джерелом загального розвитку дитини: у праці формується моральна вихованість особистості, розвивається стійкість поведінки, зібраність, дисциплінованість, ініціативність, вміння переборювати труднощі, прагнення добре виконати роботу. Тому особливе значення має формування у дошкільників соціально-психологічних якостей особистості, які охоплюють мотиваційні, когнітивні, емоційно-вольові, поведінкові

якості. Різноманітні компоненти соціальної готовності до праці неоднаково виявляються у різні вікові періоди, однак більшість з них закладаються у дошкільному дитинстві.

Основним структурним компонентом трудової діяльності є практичні дії, завдяки яким дитина вступає у безпосередні контакти з навколишнім світом, виявляє активність та ініціативу. З віком діяльність дитини урізноманітнюється, що позначається на її інтересах, пізнавальній діяльності. Праця приваблює дитину своїм змістом, розвиває здібності, створює передумови для саморозвитку та співпраці з однолітками.

Позитивний вплив різних видів трудової діяльності на розвиток дитини залежить від методів педагогічного керівництва ними. Праця повинна бути організованою так, щоб дитина не лише набувала нових умінь, а й розвивалася психічно, формувала позитивне ставлення до праці дорослих, виробляла суспільні мотиви власної трудової діяльності, розвивала самостійність, поглиблювала об'єктивну оцінку своїх умінь і вмінь товаришів, вчилася працьовитості, наполегливості, мала об'єктивну самооцінку тощо, тобто зростала особистісно.

Праця об'єднує дітей, оскільки вони вчаться працювати разом, допомагати одне одному, опановують культуру стосунків співробітництва, виробляють уміння уважно ставитися до своїх товаришів і до результатів їхньої праці. Розвиває праця і психічні якості дітей: спостережливість, точність сприймання, образну пам'ять, уяву, кмітливість, ініціативність. У процесі праці дитина засвоює корисні знання про предмети і знаряддя, їх призначення і використання, порівнює їх, робить власні висновки.

2.1. Особливості організації трудового виховання в спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушеннями зору.

У спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушеннями зору передбачено формування трудових навичок у наступних видах праці: самообслуговування, господарсько-побутова праця, праця в природі, ручна праця. Ці види праці неоднакові за своїми педагогічними можливостями: значення кожного з них змінюється залежно від віку дітей.

До завдань трудового навчання і виховання слабозорих дітей в спеціальних дошкільних закладах відноситься також формування позитивного ставлення до праці дорослих, бажання надавати їм посильну допомогу, повагу та інтерес до результатів праці. В міру їхнього зростання і розвитку виділяється формування у них трудових навичок з поступовим розширенням їх змісту.

Важливим також залишається завдання цілеспрямованого розвитку особистісних якостей: звички до трудових зусиль, відповідального ставлення до справи, прагнення до позитивного результату, вміння сумісно працювати. Потрібно навчати слабозорих дітей бути організованими у праці, формувати навички планування трудових дій та вміння діяти відповідно плану.

Самообслуговування як частина господарсько-побутової праці має важливе значення в молодшому дошкільному віці, оскільки є першою сходинкою у трудовому вихованні дітей і скеровується на формування у них вольових зусиль як передумови становлення самостійності. Якщо в молодшому дошкільному віці самообслуговування має певні труднощі, то для дітей старшої дошкільної групи воно стає звичним, що само собою

розуміється. Повсякденне виконання кола обов'язків забезпечує слабозорим дітям можливість виявляти самостійність як одну з найважливіших якостей особистості.

Діти з порушенням зору при вступі до спеціального дошкільного закладу іноді виявляються майже безпомічними в самообслуговуванні. Це може бути результатом недооцінки можливостей слабозорих дітей з боку батьків, через що в дитячому садку слід забезпечити умови для подолання цих недоліків і проводити систематичну роботу з виховання самостійності.

З перших же днів перебування в дошкільному закладі вихователі велику увагу мають приділяти вихованню у дітей уміння обслуговувати себе: самостійно вмиватися, розчісуватися, їсти, вдягатися, роздягатися, стежити за своїм одягом, взуттям, вішати і акуратно складати в шафі свій одяг тощо. У молодшій групі вихователь прищеплює дітям перші трудові навички, розвиває перше прагнення обслужити себе, активно їм допомагаючи. В середній групі закріплює набуті навички в звичку обслуговувати себе, коли можна обійтися без допомоги дорослих, а в старшій групі дбає, щоб самообслуговування стало потребою дитини, міцною звичкою.

Тісно пов'язана із самообслуговуванням *господарсько-побутова праця* дітей дошкільного віку. Їх привчають самостійно прибирати іграшки і матеріали після гри, охайно поводитися з іграшками, приладдям, книжками.

Доручення можуть бути пов'язані з ігровою діяльністю (підготувати атрибути до гри), із проведенням занять (розкласти дидактичний матеріал на столи), з побутовою діяльністю (зібрати

іграшки), з допомогою своїм товаришам й т. ін.

Трудові доручення доречніше подавати в ігровій формі, використовуючи дидактичні, сюжетно-рольові ігри. Організація гри, в якій має місце мотив трудової діяльності, сприяє тому, що у дитини вже в процесі гри формуються елементи трудових дій.

Тифлопедагог повинен заздалегідь знати, наскільки те або інше доручення ємке в корекційно-виховному відношенні: скільки воно містить дій, яку кількість часу буде потрібно для його реалізації.

Для найбільш пасивних дітей спочатку доцільні доручення, пов'язані з виконанням одного способу дії: подати, віднести, принести й т. п. Такі дії епізодичні, у них завдання, поставлене дитині, виконується відразу. Такі доручення сприяють формуванню вміння орієнтуватися в навколишньому середовищі, вміння знайти потрібну річ.

Корекційна цінність їх у тім, що вони сприяють розвитку спритності, кмітливості й привчають дитину уважного ставлення до довкілля, прояву люб'язності, бажання зробити щось суспільно-корисне.

В подальшому, разом із цими дорученнями сліпій чи слабозорій дитині корисно давати час від часу й більш складні доручення, що потребують виконання декількох трудових дій.

Виконання подібних доручень вимагає попередньої підготовки по відпрацюванню вмінь, пробудженню позитивного емоційного ставлення до виконання трудового доручення. Це здійснюється шляхом особистої участі педагога в діяльності дитини, у процесі спільної з ним діяльності. Педагог непомітно здійснює контроль за дитиною, спрямовує її дії, а дитина спостерігає, як потрібно організовувати свою працю, які предмети праці вибрати, які дії виконувати й у якому порядку.

При наявності певних трудових навичок сліпих і слабозорих дітей можна залучати до виконання колективних доручень. Завдання розподіляються так, щоб кожний виконав посильну для нього частину роботи й приблизно за той самий час. При цьому головне - це відчуття дітьми радості спільної праці, радості від погодженості в діях, доброзичливості у взаєминах. Без цього мікроклімату будь-який колективний захід не можна вважати ефективним у корекційно-виховному відношенні.

Важливе місце у трудовому вихованні дітей в дитячому садочку займає *праця в природі*.

Більшість спеціальних дошкільних закладів для слабозорих дітей має добре озеленені й обладнані ділянки, а на них – багато фруктових дерев, ягідних кущів, красивих квітників. Колективи приділяють багато уваги створенню сприятливих умов для перебування дітей на повітрі, щороку вкладають багато праці, щоб зробити подвір'я зеленим і привабливим.

Можна навести чимало прикладів, коли вихователі разом з дітьми обробляють дитячі городи, квітники. Навесні вихованці старшої групи беруть активну участь у прибиранні ділянки, подвір'я, плануванні грядок для городу, клумб для квітників, у висаджуванні розсади. Під керівництвом вихователя діти мають можливість простежити за всім процесом вирощування овочів у себе на городі, доглядаючи та поливаючи кущі, квіти тощо.

Залучаючи дітей до догляду за рослинами, вихователі не лише показують, як треба висаджувати рослини, поливати їх, розпушувати землю, а й створюють умови для формування у дітей конкретних уявлень

про живу природу. Вони засвоюють необхідність для життя рослини світла, вологи, тепла й ґрунту. Практичні дії, пов'язані зі знайомством з природою, з рослинами на ділянці, повинні уточнювати, упорядковувати, конкретизувати, доповнювати уявлення дітей про навколишній рослинний світ, а також про знаряддя праці, що використовуються для догляду рослин.

Починати корекційно-виховну роботу із залучення дітей із глибокими порушеннями зору до праці в природі необхідно з обстеження об'єктів живої природи, наприклад, обводити по контуру стебло, листки, нюхати квітку й т.д. У процесі обстеження, педагог допомагає помітити найбільш істотні ознаки, що характерні для даної рослини.

Необхідно таким чином організувати працю дітей в природі, щоб вона активізувала їхні фізичні сили і розумову діяльність, створення для трудової діяльності необхідних офтальмо-гігієнічних умов.

В умовах дитячого садка для дітей з порушеннями зору окремі види праці вимагають спеціальних умов і методів роботи. При цьому важливо забезпечити зручні умови для зорового сприймання, помірною, як для дітей з порушенням зору, фізичного навантаження.

Виходячи із медичних показників, для кожної дитини визначається дозування трудового навантаження, щоб фізичні зусилля дитини не вплинули негативно на зір, дитина не стомлювалась й мала можливість отримати задоволення від добре виконаної самостійної або спільної роботи.

Ручна праця вводиться на 3-4-у роках навчання й передбачає виготовлення виробів на основі сприймання образу предмета. В ручній

праці особливо відчутно і наочно усвідомлюється зв'язок і взаємозалежність між сприйманням і практичною діяльністю дитини, адже практична робота стимулює розвиток сприймання, зокрема, формування вмінь виділяти характерні ознаки, якості, особливості предметів.

В усіх видах ручної праці (ліплення, аплікація, робота з папером і картоном, з тканиною і нитками, природним і штучним матеріалом) слабозорі вихованці спеціального дошкільного закладу зустрічають значні труднощі насамперед у сприйманні зразка виробу як орієнтувальної основи трудової діяльності. Діти не можуть за зразком визначити послідовність виготовлення виробу, утруднюються з цілого виділяти його частини, проводити необхідні контрольні-вимірні дії. Виконання усіх перелічених дій залежить від певного рівня розвитку у дітей здатності до аналізу, порівняння, планування роботи та ін.

Через це вихователь дошкільного закладу має навчити дітей знаходити на зразкові елементи, потрібні для поетапного виконання трудового завдання, що сприяє розвитку у них наочно-логічного та наочно-дійового мислення. Пояснення доцільно робити в ході виконання роботи, інакше діти не запам'ятають всю послідовність виготовлення виробу.

Основним методом роботи є поетапний показ способів і послідовності трудових дій з одночасним виконанням їх дітьми. Дії формуються за показом, зразком, а на пізніших етапах – за словесним поясненням вихователя, за словесною інструкцією. Цей метод є репродуктивний, оскільки діти відтворюють трудові дії після пояснення і показу вчителя. На заняттях з ручної праці в спеціальному дошкільному

закладі використовується й репродуктивно-конструктивний метод, при якому дитина поєднує відтворення того, що показує і пояснює вихователь, з додаванням власних творчих елементів, певною самостійністю аналізу трудового процесу, практичним дотриманням вимог до виробу, який виготовляється. Застосування цих методів забезпечує суттєвий вплив на стабілізацію працездатності слабозорих дітей впродовж заняття. В процесі виконання трудових дій необхідно розвивати у них зорові здібності, конкретизувати і формувати предметні образи, предметно-практичні дії.

В процесі праці у дітей формуються трудові навички та вміння, розвивається спостережливість, формуються початкові моральні якості: працелюбність, відповідальність.

У ручній праці всі дитячі вироби слід використати в різних видах діяльності: у грі, на інших заняттях, як подарунки малюкам, дорослим. Необхідно виховувати у дітей з порушенням зору розуміння важливості, необхідності доводити розпочату справу до кінця. Це виховує у них впевненість у своїх силах, самостійність, бажання працювати.

Усі види ручної праці проводяться в залежності від можливостей дітей з патологією зору.

3. Особливості формування сенсорно-перцептивної діяльності у дошкільників з порушеннями зору.

Повне або часткове порушення функцій зорового аналізатору призводить до великих ускладнень у сфері чуттєвого пізнання і відбивається на усьому процесі життєдіяльності людини. Відсутність повноцінного зору обмежує можливості безпосереднього чуттєвого

сприймання предметів та явищ навколишнього середовища і тим самим ускладнює формування у дитини уявлень як одного з найважливіших психічних процесів. Важкі порушення зору зумовлюють сенсорний дефіцит, що, в свою чергу, призводить до зниження рівня розвитку чуттєвого сприймання та пізнання.

Успіхи у пошуку нових ефективних методів управління формуванням сенсорно-перцептивних процесів – важлива передумова для розвитку інших образних форм пізнання, уявлень, наочно-образного мислення.

При обмеженні функцій зору виникає порушення в системі наочного сприйняття, але в подальшому порушена функція замінюється за рахунок діяльності інших аналізаторів – виникає перебудова системи збережених аналізаторів. Ефективна перебудова та удосконалення збережених функціональних систем забезпечує компенсаторний ефект. Наявність загальних фізіологічних механізмів компенсації не виключає, навпаки, припускає існування окремих механізмів, які визначають специфіку нових функціональних відношень при кожному дефекті. Це положення підтверджується різницею у фізіологічному механізмі компенсації у частковозорих та слабозорих. Якщо у перших в основі пристосування лежить внутрішньосистемна перебудова діяльності аналізаторів, то у других вона відсутня, тому й компенсація здійснюється за рахунок перебудови ряду зорових функцій. Компенсація є синтезом біологічних та соціальних факторів. Вивчення біологічного аспекту проблеми компенсації такого складного дефекту, як порушення зорових функцій, не може бути вичерпана, тому що відхилення в психічному розвитку, зумовлені патологією зору, без

спеціальної корекційної та реабілітаційної роботи не усуваються [8].

Компенсаторні зміни в сфері відчуттів при порушеннях зору відбуваються переважно на рівні порогів розрізнявальної чутливості. Чуттєві процеси відіграють величезну роль у відображенні предметів і явищ навколишньої дійсності в свідомості людини [14]. Діти зі зниженим зором, які використовують в пізнавальній діяльності збережений зір і дотик, краще сприймають форму, точніше оцінюють розміри, швидше виділяють конструктивні особливості предметів.

Людина має найдосконаліші компенсаторні можливості. Однією з головних форм компенсації є становлення гармонійно розвиненої особистості. Тому в подоланні відхилень розвитку набуває великого значення соціальні фактори компенсації, які виражаються в рівні розвитку суспільства, умов діяльності індивіду тощо.

Процес формування образів зовнішнього світу при порушеннях зору знаходиться в прямій залежності від стану усієї сенсорної системи та глибини і характеру порушення зору. При порушеннях зору зорові образи виникають на сенсорно-перцептивному рівні. Умови розвитку системи образів та уявлень майже повністю відповідають факторам компенсації дефекту зору.

Проблема розвитку сенсорно-перцептивної діяльності сьогодні дозволяє розглядати її як одну з актуальних в системі компенсації порушень зору.

Термін “перцепція” охоплює чуттєве сприймання та перцептивні дії, які забезпечують виокремлення певних властивостей обстежуваного об’єкту з наступним перетворенням сенсорної інформації у цілісне відображення дійсності у формі образу.

Сенсорні процеси функціонують більш менш автономно й забезпечують орієнтовне розрізнення та ідентифікацію подразників. На наступному етапі в результаті включення сенсорних процесів у здійснення елементарних практичних дій у дитини формуються перші перцептивні дії.

У дітей з органічними захворюваннями зорової системи наявні порушення сенсорних процесів та впізнавання зображень, звуження об'єму сприймання.

Сприймання за допомогою декількох аналізаторів сприяє інтенсифікації формування зорових образів і уявлень про раніше невідомі предмети. Дублювання сигналів в різних модальностях є засобом підвищення їх надійності та ефективності [10]. За допомогою відчуттів різної модальності дитина отримує різноманітну інформацію.

Сенсорно-перцептивні процеси, які є відображенням об'єктивної дійсності та регулятором діяльності, відносяться до феноменів життєдіяльності, які пов'язані з цілісною структурою людської особистості. Людині в цілому, як індивіду та особистості, характерна сенсорно-перцептивна організація як єдина система аналізаторів всіх без виключення модальностей, яка, в свою чергу, включена в загальну структуру людського розвитку.

Існують не тільки тимчасові, але й постійні міжаналізаторні зв'язки, зумовлені філогенетичними пристосуваннями комплексів аналізаторів до основних форм та видів речовин, енергії, інформації. Структура таких зв'язків у людини історично розвинена, і сенсорна організація відноситься до найбільш важливих виявлень її історичної природи.

Важливого значення набуває характер предметно-практичної діяльності, до якої залучені сенсорно-перцептивні процеси, розвиток і структура яких знаходиться в прямій залежності.

В контексті проблеми розвитку сенсорно-перцептивної діяльності важливим є питання про закономірності процесу становлення перцептивної діяльності.

Перцептивна діяльність включає механізми центрації і децентрації в якості складових частин. Виділяють основні перцептивні дії:

- перцептивне дослідження;
- розміщення в перцептивних координатах;
- перенесення та транспозиція;
- перцептивна антиципація;
- перцептивні схематизації.

Компенсаторна функція перцептивних дій полягає в тому, що вони призводять до більш об'єктивної та ґрунтовної структуризації перцептивних даних .

Формування перцептивних дій сприяє розвитку сприймання. Перцептивні дії є видом орієнтувальних дій, за допомогою яких відбувається обстеження предметів, явищ та побудова образів, які орієнтують та регулюють практичну поведінку.

Відомо, що становлення сенсорної організації особистості, як характерного для індивіду рівня розвитку окремих систем чутливості та способу їх об'єднання в комплекси, відбувається в процесі життєдіяльності й пізнання людиною світу.

Окремими дослідженнями 50-60-х років ХХ ст. виявлено, яким чином людина дешифрує і застосовую сприйняту інформацію. Вони

стали основою появи в науці когнітивної психології, яка пролила світло на проблему перцепції, що детермінується не лише зовнішніми стимулами, а й внутрішньою активністю суб'єкта.

Ряд досліджень був присвячений вивченню мікрогенезу сприймання. Зокрема виявлено, що сприймання реалізується механізмами взаємопов'язаних зорових функцій (світлова та контрастна чутливість, кольоророзрізнення та ін.). При патології зорової системи, яка порушує її структуру та функції, має місце зміна сенсорно-перцептивних механізмів, що ускладнює формування сприймання.

Інтелектуалізація перцепції при низькій гостроті зору певною мірою компенсує порушення сприймання. Властивості сприймання, переважно зорового, також вивчалися гештальтпсихологами [11]. Ними окреслюються властивості зорового сприймання. До них відносяться: сенсорні якості та виміри, конфігурація, константність, система відліку, предметність.

Перцептивні процеси детермінуються зовнішніми і внутрішніми чинниками. Зовнішніми зумовлюючими факторами є предметні характеристики середовища, а основними внутрішніми детермінантами вважаються активність, установка, мотивація.

Сенсорно-перцептивні процеси мають позитивну дію на розумову діяльність, сприяють активації оцінної діяльності, забезпечують більшу стійкість мнемічних образів, мають суттєве значення в спілкуванні, при передачі та засвоєнні інформації.

Сенсорно-перцептивні дії відносять до процесу пізнання. Їх мета – отримання та побудова безпосереднього знання про деяку реальність.

В структурі сенсорно-перцептивних дій виділяють *орієнтовну*,

виконавчу та контролюючу частини.

Орієнтовну частину, яка включає загальне ознайомлення з довкіллям, знання деяких стратегій пошуку опорних точок, ознак, відносно яких будується цілісний образ об'єкта, відносять до виконавчого прийому сенсорно-перцептивних дій.

Знання про прийоми та стратегії пошуку відносяться до орієнтувальної основи сенсорно-перцептивних дій, а їх здійснення – до виконавчої частини.

Контрольна частина включає перевірочні рухи людини і може нерозривно поєднуватися з виконавчою.

Сенсорно-перцептивна діяльність, яка є основою образних форм пізнання, формується в дошкільному віці [2].

Подальше поліпшення цілісного сприйняття зумовлено становленням функціональних зв'язків між сенсорно-перцептивними процесами та іншими психічними функціями. Формування цих зв'язків забезпечує точність й повноту сприйняття, розвиток уявлень та наочно-образного мислення.

Формування зорового образу здійснюється в процесі відображення властивостей конкретного об'єкту. Сенсорно-перцептивний образ складає в сукупності всі ознаки, які дають можливість ідентифікації сприйнятого об'єкта, визначення його семантичного значення.

При наявності нормального зору сприйняття тісно пов'язане з мовою та мовленням. В образі гармонійно поєднуються чуттєві та семантичні компоненти. У дітей з глибокими порушеннями зору формування та розпізнавання образів, які базуються на обмеженій інформації про ознаки зовнішніх впливів, потребують певного рівня

розвитку інших когнітивних процесів. Цей рівень включає суттєві ознаки та опанування стратегій впізнавання образів.

Таким чином у процесі корекційних занять необхідно формувати системний зоровий образ, який міститиме декілька компонентів: *перцептивний*, пов'язаний з сенсорно-перцептивними механізмами обробки зорової інформації; *когнітивний* (операції аналізу-синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення) і *семантичний* компонент.

Поступове удосконалення сенсорно-перцептивного процесу є наслідком включення зорової роботи до навчальної та позакласної діяльності.

Розвиток сприймання учнів спеціальних шкіл з глибокими порушеннями зору, особливо у тих, хто має залишковий зір, протікає в умовах надзвичайно збідненого сенсорного досвіду, роз'єднаності різних модальностей (зору та дотику), обмеженої мобільності. Однак розвиток сенсорно-перцептивної діяльності все ж таки поступово відбувається через наявність у них деякого спонтанного досвіду. Таким чином, в умовах спеціально організованого зорового досвіду слід чекати більш високих результатів розвитку образних форм пізнання.

В учнів з глибокими порушеннями зору також спостерігається виражений регрес зорово-образних форм пізнання.

У своїй пізнавальній діяльності дитина зі зниженим зором опирається на відчуття збережених аналізаторів, тому від їх розвитку залежить адекватність і повнота образів, які вона одержує від навколишньої дійсності. Необхідною умовою формування узагальнених образів на основі дотику є опанування конкретних прийомів дотикового обстеження об'єктів. Таким чином, розвиток сенсорної сфери є

важливою передумовою успішного формування у цих дітей інтелектуальних дій.

Зір, слух, дотик, нюх, смак, м'язові відчуття та ін. вимагають особливого виховання для підвищення їх чутливості до зовнішніх подразників. При правильному сумісному використанні збереженої сенсорної системи можна розраховувати на певний ефект сенсibiliзації аналізаторів [15].

Розв'язання проблеми сенсорного розвитку дитини з порушеннями зору можливе насамперед на основі глибокого вивчення її можливостей, забезпечення умов для правильної організації системи цілеспрямованого педагогічного впливу на неї.

У подальшому на основі базових психічних формувань перших трьох років життя продовжується безперервна корекція сенсорного розвитку на рівні формування системи шкал сенсорних еталонів, шляхом виокремлення суттєвих ознак (4-й, 5-й роки життя) та рівні аналізуючого сприймання (6-й, 7-й роки життя).

Б.К. Тупоногов [15] вказував на необхідність використання спеціальних прийомів навчання, які повинні забезпечувати процес чуттєвого пізнання дітей із сенсорно-фізичною депривацією шляхом залучення компенсаторних можливостей їх збережених аналізаторів. Прийоми навчання дітей зі зниженим зором забезпечують певну мінливість (перебудову нейродинамічної діяльності, включення до неї нових компонентів, загальмування та переміщення на задній план старих) в залежності від умов і модальностей сприйняття навчальної інформації.

Високий рівень розвитку пізнавальної діяльності визначається не

стільки станом зорових функцій, скільки перцептивною потребою та активністю особи дитини, сформованістю вмінь і навичок цілеспрямованого та активного відображення об'єктивної реальності.

Обмеження чуттєвого досвіду та неузгодженість сенсорно-перцептивного та мовно-мисленнєвого рівнів призводять до затримки становлення зорового сприймання та включених в його систему інших психічних функцій. Чим глибший сенсорний дефект, тим більше відставання в розвитку образних форм пізнання та порушення механізмів вербалізації чуттєвих образів. Про це свідчить схематизм та відрив словесних найменувань об'єктів від їх сенсорного відображення у дітей з глибокими порушеннями зору. Удосконалення чуттєвого досвіду можливо лише на основі поєднання компенсації порушень сенсорно-перцептивного процесу та цілеспрямованого розвитку мовленнєвої регуляції сприймання. Для правильного використання словесних методів навчання необхідно визначити умови та можливості, які дозволять оптимально використати всі збережені функції аналізаторів, підвищити ефективність корекційної роботи. На стомлюваність та якість засвоєння навчального матеріалу впливає накопичений чуттєвий досвід. При вивченні нового матеріалу відбувається активізація тимчасових зв'язків під впливом слова вчителя, і чим інтенсивніша відновлювальна робота та більш багатий накопичений сенсорний досвід, тим легше відбувається процес засвоєння матеріалу, учні менше втомлюються. Як правило, слово пов'язане з усіма проявами психічних процесів школярів. Мовлення, структура мови впливають на пороги чутливості, на структуру сприймання, тому й визначають умови активізації та сприйняття.

У зв'язку з цим за допомогою мовлення можливо впливати на чуттєве пізнання, здійснювати корекцію, виправляти недоліки, пов'язані з неповним або помилковим сприйняттям об'єктів навколишнього світу.

Під час використання словесних методів навчання цієї категорії дітей потрібно виходити із їхнього запасу чуттєвих образів і залежно від нього застосовувати методи, прийоми та засоби корекційно-відновлювальної роботи. При збідненому сенсорному досвіді необхідно використовувати індуктивний виклад матеріалу, детально ознайомлювати учнів з різноманітними об'єктами, підводити їх до найбільш повного узагальнення.

Точність сприймання та впізнавання дітьми об'єктів залежить від рівня розвитку перцептивних дій. О.В. Запорожець виділяє перцептивні дії як одиниці сприймання, які в нормі формуються в різних видах діяльності до семирічного віку. І приблизно з цієї вікової позначки можна говорити про інтенсифікацію сприймання, що робить більш ефективним виділення інформаційного змісту ситуацій. Чим більш розгорнутими будуть дії у процесі діяльності, тим свідомішим ставатиме і прийняття рішення.

Створені за допомогою перцептивних дій сенсорно-перцептивні образи носять відносно стійкий характер і мають ряд загальних властивостей, характерних для всіх пізнавальних процесів: предметність, цілісність, константність, осмисленість та специфічних – означеність, категоріальність.

Якщо система перцептивних обстежувальних дій буде чітко організованою, то діти в процесі систематичних тренувань органів чуття придбають стереотипні, впорядковані навички чуттєвого пізнання

предметів довкілля.

Від розуміння закономірностей сенсорного розвитку дитини при порушеннях зору суттєво залежить зміст та методика сенсорного виховання, яка дозволяє долати зорову недостатність.

Як відомо, соціальний добробут людини багато в чому залежить від того, як вона пристосована, адаптована до навколишнього середовища, які в неї самовідчуття. Для найбільш комфортного відчуття себе людині необхідно усвідомлення своїх можливостей та вміння їх використовувати. Для мобілізації своїх внутрішніх сил, резервів будь-якій людині необхідно пройти школу самопізнання. Це особливо актуально для дітей з патологією зору.

Стандартна методика сенсорного виховання не приділяє достатньо уваги розумінню дітьми залежності отримання сенсорно-перцептивної інформації від цілеспрямованої роботи всіх аналізаторів. Головну увагу слід приділяти розумінню дітьми засобів та способів перцептивної діяльності, які використовуються як основа функціонування органів чуттів.

Адекватне сприймання навколишнього світу у слабозорих дошкільників може бути забезпечено за рахунок розуміння ними того, що інформація, яка отримується з допомогою зору, недостатня й неточна, й тому слід використовувати сенсорно-перцептивні можливості інших аналізаторів. Якщо формувати у дітей з порушенням зору правильне уявлення про перцепції різної модальності, можливо досягти того, щоб діти самостійно використовували збережені аналізатори в процесі пізнання дійсності. За рахунок активізації полісенсорних способів сприймання поширюються уявлення про

предметний світ.

Перцептивний розвиток є необхідною умовою загального когнітивного розвитку. Перцепція пов'язана з формуванням уваги, пам'яті, уявлень, мислення та мовлення дитини. Успішність перцептивного розвитку залежить від потреб, мотивації, інтересів дитини та її емоційного ставлення до навколишнього середовища, базується на сформованому досвіді. Перцептивний розвиток включає формування механізмів аналізу–синтезу безпосередніх зовнішніх дій і механізмів передбачення. Перцептивний розвиток дитини в ранньому, дошкільному та молодшому шкільному віці є основою для формування когнітивної сфери психіки.

4. Формування предметної діяльності у дітей з порушенням зору раннього та молодшого дошкільного віку.

У нормальнозорної дитини, починаючи з піврічного віку формуються предметні дії, що включають оперування предметами й довільні рухи з ними (тримання предмета однією або двома руками, обмацування, вплив одним предметом на інший, вкладання одного предмета в інший тощо). Поступове опредмечування рухів руки, її інструменталізація - крок уперед у загальному розвитку дитини й у розвитку її розумової діяльності. Саме із цим пов'язане створення постійних зв'язків між дотиком і рухом руки.

Це початок розвитку активного дотику у дітей. При відсутності контролю зору у дітей до трирічного віку тактильне сприйняття значно знижене, тому що без зорового сприйняття багато деталей предметів залишаються непоміченими.

Сліпа дитина в ранньому віці не в змозі сприйняти розмір і визначити точну форму, користуючись ще не сформованими та нескоординованими рухами пальців рук.

Американський психолог Т. Катсфортс, сліпий від народження, вважає, що незряча дитина спочатку виділяє своє тіло як щось масивне й сильне, пізніше вона починає сприймати й менші розміри, такі, як голова й руки. Дитина спочатку виділяє величину об'єктів і лише значно пізніше починає обстежувати форму, розрізняти за допомогою дотику властивості матеріалів.

З моменту, коли дитина здатна обстежувати й сприймати дотиком об'єкти, вона починає активно опановувати предметним світом, і тому для подальшого розвитку їй необхідно мати достатній обсяг предметів для обстеження й роботи з ними.

Необхідний елемент предметної діяльності - хапання, розвиток якого здійснюється в сліпої дитини в міру диференціації рухів, їхнього зміцнення й закріплення вміння тримати предмети, що починається із простого доторкання, що приводить до обмацування. Схоплювання й обмацування стають більш чіткими, предмети зовнішнього світу починають сприйматися у їхній конкретній індивідуальності, і це є початком орієнтування в предметному світі й стимулом до оволодіння ним. Поява дотику й зв'язок його з іншими враженнями, одержуваними від збережених аналізаторів, забезпечує розвиток предметності сприйняття сліпої дитини.

Для сліпих дітей, так само як і для зрячих, закономірним є найбільш інтенсивний розвиток процесів сприйняття саме в предметній діяльності. Однак у дітей з порушенням зору діяльність із предметами

розвивається повільно, і її формування затягується до тричотирирічного віку через повільний розвиток її рухових компонентів.

У таких дітей довго можна спостерігати дії, що не є справді предметними, але слугують передумовою для їхнього формування. До них відносяться дії (неспецифічні маніпуляції), при яких дитина ще не враховує властивостей предмета і діє з усіма предметами однаково. Ці маніпуляції є перехідними в оволодінні сліпими дітьми функціональними або власне предметними діями, що характеризуються використанням предметів по їхньому функціональному призначенню.

У процесі оволодіння предметними діями сліпа дитина, як і зряча, виділяє властивості предметів. У цей період розвитку необхідно привчати дитину діяти й обстежувати предмети двома руками, розвиваючи моторику обох рук, навчати прийомам і способам обстеження предметів, розширюючи можливості пізнання. Сліпа дитина не може самостійно визначити функціональні можливості нового, даного йому в руки об'єкта. Вона або випускає його з рук, або робить неспецифічні дії, оскільки предмет зовсім незнайомий дитині й не входить у систему його зв'язків із зовнішнім світом.

Тому дитину необхідно навчати всім специфічним і функціональним діям із предметами, процесам наслідування, використовуючи при цьому спільні дії, мову. Варто починати гру або заняття з дитиною із двома- трьома, а іноді й одним предметом, поступово додаючи нові.

Розвиток предметної діяльності у сліпих дітей протікає по тим же закономірностям, що й у зрячих, і йде від неспецифічних маніпуляцій до оволодіння функціональними діями. Але сліпі діти пізніше

опановують точними рухами. Це затримує розвиток активного дотику. Перші специфічні маніпуляції й окремі функціональні дії з'являються у сліпих після дворічного віку, однак до кінця третього року не у всіх дітей формується й стає провідною власне предметна діяльність.

4.1. Навчання діям із предметами та іграшками.

Глибоке порушення зору, насамперед, негативно позначається на розвитку орієнтування дитини в навколишньому просторі, на розвитку дій із предметами. Відсутність зорової інформації збіднює чуттєвий досвід, різко знижує можливості знайомства дитини із предметами і явищами й може призвести до зниження психічної активності. Однак правильне виховання компенсує недоліки психічного розвитку, пов'язані зі сліпотою, сприяє активному пізнанню навколишнього світу.

Із чотирьох місяців провідне значення в розвитку рухів нормальнозорої дитини здобуває зір, рухи його рук починають контролюватися діяльністю зорового аналізатора. Саме в цьому віці в сліпої дитини починає запізнюватися розвиток хватальних рухів, вона пізніше починає самостійно сидати, ходити, діяти з навколишніми предметами.

Саме із цього віку потрібно активно навчати дитину схоплювати й утримувати в руках предмети й випускати їх.

У зрячої дитини хапання починає формуватися на п'ятому-шостому місяці життя й здійснюється під контролем зору. При цьому невеликий і легкий предмет вона бере пальцями, а великий або важкий - всією кистю руки або двома руками. Спочатку дитина пристосовує пальці руки до особливостей предмета після того, як торкнеться його,

згодом вона починає готувати руку до хапання, тільки побачивши предмет і потягнувшись до нього.

Навчаючи незрячу дитину хапанню, необхідно давати їй в руки предмети, різні за формою, величиною, вагою. Спочатку потрібно направляти руки дитини й підтримувати предмет. Предмети, призначені для занять, повинні бути різноманітними за формою: м'яч (потрібно брати двома руками), кулька від пінг-понгу (потрібно брати однією рукою), маленькі й більші кубики. Іграшки повинні бути різними по фактурі: гумові, пластмасові, ворсові.

Заняття дитини із предметами й іграшками, між якими вона поки не бачить різниці, будуть полягати перший час у нетривалому простому маніпулюванні (перекладання з однієї руки в іншу, кидання й т.д.). Для маляти від восьми місяців до року таких дій цілком достатньо.

Коли дитині набридне іграшка або предмет, потрібно його забрати й запропонувати іншій. Але дитина повинна учитися грати й самостійно. Однак небезпечна й інша крайність. У маленької сліпої дитини, наданої самій собі, можуть з'явитися нав'язливі рухи (хитання зі сторони в сторону, натискання пальцями на очні яблука й т.д.). Вони виникають зазвичай при недоліку рухової активності й при гострому недоліку інформації, одержуваної дитиною із зовнішнього світу, в умовах, коли вона ще не вміє, та й не може самостійно обстежувати навколишні предмети й діяти з ними.

Необхідно враховувати, що маля може боятися нових предметів. Дитині неприємно доторкатися до холодних металевих предметів. М'які іграшки зі штучного хутра, які зазвичай викликають позитивні емоції у нормальнозорої дитини дошкільного віку, можуть налякати маля так

само, як й обмацування живих тварин і птахів.

Малятам першого-другого року життя краще давати невеликі іграшки, але не занадто дрібні, оскільки діти не зможуть розрізнити їх за формою.

Дітей другого року життя знайомлять із будинком, предметами, які його оточують. Підносячи маля до різних предметів, можна його ручками, взявши їх у свої, поторкати предмет. Дуже важливо, щоб процес знайомства з навколишніми предметами був дитині приємним. Мова дорослого при знайомстві дитини з новим предметом повинна бути спокійною й емоційно насиченою.

Варто звернути увагу маляти на приємні відчуття, одержувані в процесі дотикового обстеження предмета. Наприклад: “На підлозі лежить килим Поторкай його. Який він м'який, пухнастий, теплий”.

Знайомлячи дитину з навколишніми предметами, потрібно намагатися, щоб вона зрозуміла їхнє призначення. Для цього дитину вчать діяти з деякими предметами, використовуючи їх по призначенню. Так, під час годування в руку дитини можна покласти ложку. Варто врахувати, що в дитини, позбавленої зорового сприйняття, не з'являються уявлення про предмети, якими користуються під час їжі (тарілка, ложка, чашка), якщо її спеціально не познайомити з ними. Дитина не бачить не лише ці предмети, але й дії з ними. Тому необхідно, щоб під час їжі вона підтримувала руками чашку, торкала тарілку, потримала у руках ложку.

До кінця другого й на третьому році життя дитина повинна познайомитися з усіма предметами, які оточують її в будинку, з їхнім призначенням. При цьому необхідно показувати дитині основні,

найбільш істотні частини предметів і називати їхні основні властивості. Наприклад: “Шафа велика, в неї є дверцята, вони відкриваються й закриваються. На полках лежать речі; у стільця є спинка й ніжки, на ньому можна сидіти” і т. д.

Для знайомства дитини з великим предметом, наприклад, шафою, дорослий ставить дитину на стілець, щоб за допомогою дотику вона переконалася, яка висока шафа. Потім відкриває дверцята, висуває ящики, щоб показати дитині, що в шафі зберігаються різні речі: іграшки, книги або одяг.

На кінець третього року сліпа дитина повинна впізнавати предмети побуту, що перебувають у кімнаті, де вона живе. Якщо в дитини є залишковий зір, це відбувається трохи раніше.

Для дітей із залишковим зором підбирають яскраві іграшки. Двоколірні іграшки повинні бути контрастними.

У приміщенні та на прогулянці необхідно звертати увагу дитини на різні звуки (шум вітру, дощу, звук проїжджаючої машини, кроків, скрип дверей й т.ін.) і допомагати дитині пов'язувати той або інший звук з певною дією (звук кроків із приходом людини й т.ін.). На прогулянці, звертаючи увагу маляти на тепло сонячних променів, можна навчити його повертати обличчя до сонця.

До кінця другого й початку третього року життя дитині необхідні спеціальні заняття для розумового розвитку й розвитку пальців рук. Маля треба вчити класти один кубик на іншій, знімати кільця з пірамідки, роблячи це спочатку його руками. При цьому рухи повинні бути м'якими, дотик до рук дитини незначним. Однак якщо дитина вириває руки, заняття треба відкласти до наступного разу. Заняття

повинні бути нетривалими, залежно від бажання дитини.

Навчаючи дитину будувати башточку із двох кубиків, треба показати їй, як виконати цю дію: лівою рукою тримати перший кубик, а правою ставити на нього другий. Для цього дію спочатку виконують руками дитини, а потім рухи лише корегують.

Розвитку рухів рук дитини, дрібної моторики й орієнтування в малому просторі сприяє наступна гра. Перед дитиною ставлять невелику коробку або кошик (приблизно 20 см у довжину) і вчать класти в неї по одному невеликі іграшки й предмети. Особливо важко навчити дитину розтискати пальці, щоб випустити з них предмет. Тому для цього замість коробки можна використати невелике дитяче металеве відерце. Предмети, що опускають у нього, будуть видавати звук, спонукаючи дитину повторити дію.

На третьому році життя дитину вчать кидати предмети. Їй дають невеликий м'яч (діаметром близько 15 см) і вчать котити й кидати м'яч. Для цього треба виконати дію разом з дитиною, взявши її руки у свої. Краще, якщо м'яч озвучений.

На третьому році життя дитину вчать показувати основні частини знайомих йому іграшок. Дорослий бере руки дитини у свої або направляє їх. Дитині спочатку показують колеса іграшкової машини і як вони крутяться, потім кузов і як у нього покласти й взяти з нього кубики та інші дрібні іграшки.

Показуючи дитині частини тіла ляльки (руки, ноги, голову, очі, рот, ніс), відповідно вказуйте на ті ж частини тіла в неї.

Слідом за цим варто вчити дитину годувати ляльку. Треба дати в руку дитині чайну ложечку й маленьку мисочку, блюдце, показати всі

ігрові предмети (ляльку, ложку й блюдце) і обстежити їх з дитиною, діючи спільно. Потім лівою рукою дитини знаходять рот ляльки, а правою рукою, що тримає ложку, “зачерпують” їжу й підносять до рота ляльки. Не треба при цьому забувати проговорювати кожну дію: “Лялечка хоче їсти. Давай їй погодуємо. Нам потрібна тарілочка. От вона... І ложечка. От ложечка...” Варто пам'ятати, що навчання годуванню ляльки може мати успіх тільки у випадку, якщо дитина під час їжі ознайомила з посудом, тримала у руці ложку й намагалася нею діяти.

Дитину можна навчити виконувати з лялькою й інші знайомі їй дії. Наприклад, якщо дитина знайома з гребінцем і її вчили зачісувати себе, то її можна навчити зачісувати й ляльку.

Дії з іграшками, яким вчать малят дорослі, ще не є справжньою грою. Дитина виконує лише ті конкретні дії, які їй знайомі із власного досвіду, і виконувати які її навчили. Однак виконання найпростіших ігрових дій є необхідним етапом розвитку ігрової діяльності, що є основною, провідною в дошкільному віці.

4.2. Підбір іграшок для дітей з порушенням зору.

Неодмінною умовою своєчасного й гармонійного розвитку дитини (як зрячої, так і сліпої) є гра. В організації гри дитини раннього віку, особливо сліпої, особливе місце займає добір іграшок.

Відносно незрячих дітей іграшки виконують ще одну, не менш важливу функцію. Дотикове обстеження іграшок та дії з ними сприяють розвитку дрібних рухів рук, формуванню правильних прийомів дотикового обстеження, оволодінню діями із предметами. Окрім того,

іграшки знайомлять дітей з образами тварин та предметів, уявлення про які діти поки ще не можуть одержати зі своєї життєвої практики.

Для сліпих дітей створюються й спеціальні дидактичні ігри й іграшки, які умовно можна поділити на дві групи. До першої групи відносяться іграшки, розраховані, головним чином, не на зорове, а на тактильне, дотикове сприймання. Наприклад, кубики з випуклим малюнком. До другої групи відносяться іграшки, що сприяють повноцінному розвитку як сліпої, так і зрячої дитини. Спільним для всіх іграшок є те, що в них врахований набір властивостей, необхідних для того, щоб сліпа дитина могла їх сприйняти й робити з ними правильні дії.

Розглянемо деякі властивості іграшок стосовно особливостей психічного розвитку сліпих дітей.

Діти раннього віку особливо вибірково ставляться до матеріалу, з якого виконана іграшка. У сліпих дітей вибіркоче ставлення до матеріалу предметів, іграшок спостерігається в різній мірі й у більш старшому віці.

Це пояснюється тим, що сліпа дитина чуттєво, за допомогою дотику, пізнає навколишню дійсність.

Холодні матеріали можуть бути неприємні для дотику. Іграшки, виконані з них, викликають у сліпих дітей негативну емоційну реакцію, і діти можуть відмовитися грати з ними. Навпаки, м'які теплі матеріали стимулюють пізнавальну активність.

Сліпу дитину необхідно знайомити з різними матеріалами і їхніми властивостями. Тому її варто знайомити й учити грати з іграшками, виконаними із тканини, дерева, гуми, пластмаси й т.д. Виключення

становлять іграшки з паперу (паперові ляльки й т.ін.). Вони розраховані, як правило, на зорове сприймання. Крім того, вони дуже неміцні. Сліпа дитина, обстежуючи іграшку й діючи з нею, із зусиллям натискає на неї, стискає її пальцями. Особливо це властиво маленьким дітям. Часто вони смикають, мнуть іграшку в руках, стукають нею об стіл, прислухаючись до звуку, що вона видає.

Тому, говорячи про матеріал іграшок для сліпих дітей, варто підкреслити, що до їхньої міцності повинні пред'являтися підвищені вимоги.

Неприйнятними для гри сліпих дітей є сюжетно-образні іграшки з дуже м'яких матеріалів, що при натисканні змінюють свою форму. Це значно утруднює створення в дитини правильного образу іграшки.

Сліпі діти, особливо маленькі, при обстеженні іграшки підносять її до рота, торкаються губами, торкають язиком, стискають зубами. Тому іграшки повинні відповідати певним гігієнічним вимогам: фарба, що покриває іграшку, повинна бути міцною, не токсичною, вони повинні легко митися.

Даючи дітям іграшки з різного матеріалу, варто звертати їхню увагу на його властивості. Так, наприклад, знайомлячи дитину третього року життя з волохатою собачкою зі штучного хутра, можна сказати: “Подивися, яка собачка м'яка, тепла”. При грі з гумовим м'ячем потрібно звернути увагу дитини на те, який він пружний, як він “дзенькає”, ударяючись об підлогу.

Подібні заняття допомагають знайомити сліпу дитину із властивостями навколишніх предметів, із призначенням різних іграшок, допомагають формуванню правильних дій з ними.

Формуванню уявлень дітей про види матеріалів сприяє ознайомлення з іграшками, виконаних на одну тему, але з різного матеріалу (наприклад, заєць зі штучного хутра, із тканини, із пластмаси; автомобіль із дерева, металу, пластмаси).

Неабияке значення при доборі іграшок для сліпих дітей мають їхні розміри. Дитина від року до трьох років із задоволенням буде маніпулювати дрібними іграшками (деталлями пірамідки, брязкальцями, кубиками). Діти третього року життя вже вчать класифікувати їх за формою, розкладаючи дрібні іграшки по різних коробках.

Дії із дрібними іграшками сприяють формуванню ручної вмілості дітей, розвитку тонкої моторики. З трьох років основного значення набувають близькі за розміром іграшки, за допомогою яких діти пізнають навколишній світ й вчать діяти в ньому.

Для сліпих дітей неприйнятні стилізовані іграшки (із спрощеною передачею форми). Для них потрібні іграшки, які б мали реальну форму частин й у яких були б відображені лише основні, істотні ознаки виду. Ці ознаки повинні бути такими, щоб не спотворити реальні пропорції зображеного в іграшці об'єкту. Так, заєць може мати круглу голову з довгими вухами, великими очима, добре відчутною мордочкою, невеликі передні й більші задні лапки, маленький хвостик.

У вихованні сліпої дитини велике значення мають брязкальця, різні дидактичні іграшки, будівельні набори й універсальні конструктори.

Всі ці іграшки повинні мати чітку форму, яскраві й у той же час сумісні один з одним кольори, що викликають у дитини із залишковим зором позитивний емоційний настрій. Деякі з них, такі, як будівельний

матеріал, не повинні розрізнятися за кольором. Деталі, призначені для прикраси будівель, навпаки, повинні бути яскравими, барвистими.

Варто підкреслити, що всі іграшки повинні бути акуратно виконані, тому що сліпі діти при їхньому обстеженні звертають увагу на найменшу шорсткість, на шви в місцях з'єднання деталей. Недбало виконана іграшка утруднює формування у дитини відповідного образу, та не викликає бажання грати з нею.

Формуванню вміння сліпої дитини орієнтуватися в просторі, уміння координувати свої рухи, порівнювати предмети за формою, величиною, положенню в просторі слугують будівельні конструктори. У процесі гри із іграшковими будівельними матеріалами (кубиками, цеглинками, брусками й т.п.) у дітей формуються просторові вміння й навички.

Насамперед, дитина повинна познайомитися із кубиками, навчитися відрізняти їх від інших іграшок. Для цього потрібно в одну руку дитині дати кубик, а в іншу кульку або кільце від пірамідки й попросити показати кубик. Згодом дитина навчиться знаходити кубик серед декількох іграшок, що лежать перед нею.

Маля другого року життя ще не може робити будівлі з кубиків. Вона буде перекладати кубик з однієї руки в іншу, стукати ним по столу й т.ін.

На третьому році життя дитини потрібно вчити робити з кубиків будівлю. Для цього треба взяти рукою дитини один кубик і покласти його на інший (права рука кладе верхній кубик, ліва притримує нижній); провести рукою маляти по будівлі й сказати йому, що побудували будиночок (башточку). Через якийсь час дитина спробує зробити

будівлю самостійно. Дуже важливо, надати ініціативу дитині, допомогти спрямувати рухи, виконати частково дії разом, супроводжуючи практичну допомогу поясненням. Наприклад: “Поставимо один кубик на інший от так... рівно, акуратно. Тепер кубик не впаде”.

Згодом дитина навчиться будувати башточку з декількох кубиків, прикрашати її зверху тригранною призмою або кільцем від пірамідки.

Для гри сліпого маляти із природним матеріалом (піском) необхідно мати совочок, відерце, формочки. Відерце повинно бути невеликим по висоті - 10-13 см. Совочок не повинен бути занадто широким, краще, якщо він звужується до кінця. У цьому випадку сліпій дитині буде легше насипати пісок у формочки. Добре мати трохи формочок круглої, квадратної, прямокутної і овальної форми, а також формочки-квіти, зірочки, овочі з добре помітною формою.

Розвитку рухів сліпої дитини й формуванню в неї прийомів орієнтування у великому просторі сприяють ігри з м'ячем. Найбільш вдовільняє озвучений м'яч, а також гумовий м'яч середніх розмірів (10-15 см в діаметрі). Гумовий м'яч має перевагу перед пластмасовим: має більшу пружність й, що дуже важливо, відбиваючись від твердої поверхні, видає приємний звук - “дзенькає”. М'яч повинен бути пофарбований у яскравий колір, можливі комбінації двох-трьох кольорів.

Для розвитку орієнтування дітей двох-трьох років у великому просторі також можуть бути використані іграшкові автомобілі, сидячи на яких діти пересуваються, відштовхуючись ногами від землі. Кататися на них діти повинні тільки під спостереженням дорослого й при

наявності на ділянці рівної площадки або прямій рівної доріжки, вільної від сторонніх предметів.

Предмети, з якими зіштовхується сліпа дитина у своїй життєвій практиці, не є чимсь статичним, незмінним. Вони постійно змінюються по тих або інших параметрах: за формою, величиною, положенню в просторі й т. д. Рух предметам у просторі задають або сама дитина, або сторонні стосовно неї сили: навколишні його люди, вітер і т.д. Для збагачення чуттєвого досвіду сліпим дітям потрібно давати іграшки, що мають більш динамічні характеристики. Зокрема, малята мають набути досвіду обігу з іграшками, що рухаються.

Рухи механізованих іграшок повинні бути простими за структурою, а зона їхньої дії невелика. Тому для гри не слід використовувати автомобілі, що швидко рухаються, вертольоти. У той же час дитині можна запропонувати вовчок, механічне курча, мавпочку-гімнаста й інші іграшки-забави.

Із механізованими іграшками малят варто знайомити з обережністю. Необхідно попередньо розповісти про іграшку, показати її нерухомою, інакше вона може налякати дитину.

У житті сліпої людини велике значення мають слухові відчуття. Тому виховання слухового сприйняття повинно починатися з раннього віку.

Значну допомогу в цьому надає використання музичних іграшок. Для ігор і занять можна використати дзвіночки, бубон, барабан, іграшкову сопілочку, свистульки і т.д. При цьому потрібно пам'ятати, що звучання іграшок не повинно бути різким, інакше в дитини не виникне бажання взяти іграшку в руки й грати з нею. Крім того, сліпі

малята часто бояться різких, голосних звуків.

Можна грати також в ігри, у процесі яких дитина повинна повертатися убік звуку або йти.

Сліпі діти не мають змоги дивитися кольорові картинки й ілюстрації, тому, читаючи сліпим дітям казки, оповідання, бажано показувати їм іграшки, що зображують персонажів, а також предмети, з якими діють персонажі книжок.

Дітей третього року життя потрібно познайомити з лялькою. Лялька повинна бути середнього розміру (20-30 см). Найкраще відповідають вимогам дотикового сприйняття ляльки, виготовлені з м'якої пластмаси. При цьому товщина матеріалу повинна бути достатньою для того, щоб лялька була пружною. У іншому випадку іграшка буде легко піддаватися деформації, тим більше, якщо враховувати, що сліпим дітям властиво сильніше натискання на іграшку при діях з нею, ніж зрячим. Деформування форми окремих частин ляльки може негативно вплинути на створення у сліпої дитини правильного уявлення про іграшку в цілому.

У ляльки повинні бути виразні очі й рот. Бажано, щоб очі закривалися, були із прикріпленими віями, але не намальованими. Необхідно, щоб ніс, вуха, брови ляльки мали чітку, зручну для дотику форму. Голова, руки й ноги ляльки обов'язково повинні бути рухливими. Нарешті, лялька повинна мати простий, що легко знімається одяг, застібки можуть бути на кнопках або гудзиках. Добре, якщо на ногах у ляльки є шкарпетки або взуття.

Коли дитина навчиться за допомогою дорослого знаходити частини тіла ляльки, можна починати вчити її виконувати прості ігрові

дії з лялькою: укладати спати, годувати.

Малятам із глибоким порушенням зору для гри необхідні також іграшкові тварини, зроблені з різних матеріалів: пластмаси, дерева, гуми, тканини. Ці іграшки повинні відповідати загальним вимогам до іграшок для сліпих дітей: вони повинні бути не стилізованими, приємними для дотику й т. ін.

Іграшки варто підбирати з урахуванням можливості їх використання. Наприклад, наявність кузова в автомобілі дозволяє возити в ньому іграшки. З цією ж метою простий за конструкцією човник виявляється кращим від іграшкового пароплава.

Дитині потрібно надати можливість попускати човник у тазик або у ванні, показати, що в ньому, так само як і в автомобілі, можна перевозити дрібні іграшки.

Сліпі діти у своїй життєвій практиці мають набагато менші можливості познайомитись з водним транспортом, тому їм значно важче надати про нього навіть саме загальне уявлення.

Дорослому не слід займатися увесь час разом з дитиною, маля повинно вчитися грати самостійно. Для цього треба дати йому іграшку й постаратися зацікавити його нею. Можна покласти поруч із ним ще одну-дві іграшки, але не більше. Час від часу треба перевіряти, чи зайнятий він іграшками, іншими предметами або байдуже сидить. В останньому випадку необхідно постаратися залучити його в гру з іншою іграшкою.

Педагогічний аналіз існуючих асортиментів іграшок показує, що для сліпих дітей можна підібрати іграшки, у значній мірі вдовільняючих вимогам, що ставляться до них, з огляду на те, якими властивостями

повинна володіти та або інша іграшка.

4.3. Формування навичок самообслуговування.

Навчання дитини діям самообслуговування й побутової праці - найперше завдання вихователів та батьків. Очевидно, чим краще в дитини будуть сформовані навички самообслуговування, тим більш пристосованою до життя вона виросте.

Формування навичок самообслуговування має першорядне значення для розвитку пізнавальної діяльності дитини. У результаті пізнавальної діяльності у дитини формуються образи як самих предметів, потреб (наприклад, їжі), так і засобів (знарядь) і способів їхнього задоволення (наприклад, ложка й дії нею). Маленька сліпа дитина ставиться до нових предметів спочатку з недовірою й навіть страхом. Інтерес і бажання познайомитися з ними можуть бути викликані лише “корисними” подразники (спочатку їжа, пізніше ложка, одяг і т.д.)

Згодом коло предметів, які викликають у дитини орієнтовну реакцію, розширюється, і вона починає цікавитися (активно обстежувати й діяти) з предметами, що не слугують безпосередньо задоволенню її природних потреб.

У навчанні дітей діям по самообслуговуванню на першому етапі навчання дорослий виконує дії разом з дитиною: бере руки дитини у свої й робить всі необхідні операції її руками.

Дорослий повинен максимально розділяти кожну дію на окремі операції й, виконуючи дію руками дитини, постійно дотримуватися певної послідовності. Наприклад, навчаючи дитину користуватися

чашкою, дорослий показує (руками дитини), як однією рукою взяти чашку за ручку, іншою підтримувати її; як піднести чашку до рота й потім, надпивши, акуратно поставити на стіл.

Кожна операція обов'язково супроводжується поясненням, наприклад: - Візьмемо светр, знайдемо комір... ось він. Покладемо светр перед собою. Тепер просмикнемо руки в рукава й т. д.

Дуже важливо не упускати ні однієї спроби дитини самотійно виконати той або інший рух. Найменше прагнення до самотійності повинно заохочуватися.

Згодом дорослому вже не потрібно виконувати всі дії руками дитини. Він починає виконання дії, а потім у потрібний момент лише допомагає самотійним рухам дитини. Допомога дорослого також потрібна по завершенню виконання дії для контролювання результату її виконання.

У результаті всі дії виконуються дитиною самотійно. Для початку й для здійснення контролю за виконанням дії стає достатнім лише словесне спонукання або допомога дорослого (прохання, пояснення, допоміжні запитання).

При навчанні слабозорих дітей діям по самообслуговуванню й побутовій праці варто використовувати не лише дотик, але й залишковий зір. При цьому варто враховувати, що діти ще не вміють його використовувати, не знають багатьох зорових ознак предметів, на які вони могли б орієнтуватися. Тому при наявності залишків зору необхідно вчити дітей розпізнавати предмети, використовуючи поряд з тактильними орієнтирами також і зорові.

Навчання самотійності в їжі. У ранньому дошкільному віці (на

другому-третьому році життя) можна починати навчання дитини користуванню ложкою, чашкою. Спочатку краще давати дитині маленьку кружечку, наполовину наповнену рідиною. Оскільки руки в дитини ще слабкі, вона буде підтримувати кружку, і лише потім навчиться тримати її самостійно. Стежте, щоб кухоль не виявився гарячим - це призведе до відмови дитини тримати його в руках. Можливо, що спочатку дитина буде випускати кухоль або ложку з рук відразу ж після того, як їжа потрапила до рота. Але згодом дитина навчиться ставити кружку на стіл і класти поруч із тарілкою ложку.

Навчання користуванню ложкою зазвичай пов'язано з більшими труднощами, чим навчання користуванню чашкою. Насамперед, потрібно познайомити дитину з ложкою й тарілкою (обстежити їх). Рукою дитини треба поторкати дно порожньої тарілки, потім покласти в тарілку їжу (не гарячу) і теж поторкати її, пояснюючи при цьому кожен свою дію. Після цього можна дати дитині ложку, сказавши, що їсти потрібно ложкою, а не руками, і показати, як треба їсти з ложки. Для цього треба зачерпнути ложкою їжу й показати це дитині (поторкати їжу в ложці її рукою).

Після того як дитина навчиться тримати в руках ложку, найбільш складним стає зачерпнути їжу ложкою з тарілки. Якщо їжа не рідка, дитина часто намагається покласти її в ложку лівою рукою й, несучи ложку до рота, підтримувати її. Такі дії є цілком прийнятними.

Таким чином, при початковому ознайомленні з кухонними предметами, діями, які дитина має опанувати, ні при яких обставинах не можна ігнорувати індивідуальні якості, що допомагають сліпій дитині орієнтуватися в ситуації, досягненні конкретної мети. Якщо вчасно

розпочати навчання, то до трьох років дитина навчиться самостійно їсти ложкою й пити з кухля.

Вдягання. Процес вдягання, насамперед, повинен відбуватися в уповільненому темпі. Якщо дорослий, одягаючи дитину, поспішає, процес вдягання перетворюється для неї в незрозумілі рухи, які до того ж неприємні (смикають за руки, сковують рухи і т.д.).

Дуже важливо не упускати моментів прояву дитиною активності. Спочатку дитина допомагає дорослому тим, що сама приймає потрібне для виконання кожної дії положення (простягає руки, повертається до дорослого й т.ін.). Потім вона починає прагнути виконати самостійно ту або іншу дію. Дорослий повинен спонукати маля до цього словами, направляти його рухи, виконувати ту або іншу операцію його руками.

Поступово окремі дії дитина почне виконувати самостійно.

Дорослий повинен чітко дозувати допомогу маляті при вдяганні: виконувати за дитину тільки ті операції, які вона ще не в змозі виконати, виконувати разом з нею дії, які вона учиться виконувати, і не робити за неї те, що вона вже вміє робити сама.

Буває, що дитина вередує під час вдягання: не хоче сама одягатися або, навпаки, хоче все робити сама. У кожному конкретному випадку потрібно постаратися розібратись в причині капризу.

Якщо дитині важко виконати дію, яку вона вже вміє виконувати самостійно, дорослий допомагає дитині згадати послідовність операцій, направляє рухи дитини, допомагає повірити у свої сили.

До трьох років сліпа дитина повинна навчитися самостійно знімати сорочку, штанці, колготки, перевзуватися за допомогою дорослого. Так, дорослий допомагає дитині визначити, який тапочок на

яку ногу треба надягати, а вже дитина сама їх вдягає. Дитина має вчитися самостійно знаходити в одязі рукава й вдягати в них руки, знаходити горловину в платті й вдягати його, надягати шапочку.

Під час роздягання потрібно вчити малят не випускати знятий одяг з рук, а простягати його дорослому. Перед сном, варто показати маляті, як акуратно повісити одяг на стільчик, поставити тапочки біля ніжки ліжка. Дитина має також довідатися, де висить верхній одяг, стоїть взуття.

Дитину раннього дошкільного віку більше приваблює процес дії з предметами, а не результат. Тому дитина може знову й знову повторювати дію, не прагнучи її завершити. Цьому не слід перешкоджати, оскільки багаторазове повторення окремих операцій сприяє формуванню в дитини елементарних навичок самообслуговування.

На третьому році життя сліпої дитини, з розвитком предметних дій, мови й ходьби, стає можливим навчання її деяким діям, пов'язаним з побутовою працею. Так, дитину варто привчати збирати іграшки після гри та класти їх на місце, при цьому слід зазначити, що кількість одночасно задіяних у грі іграшок не повинна перевищувати двох- трьох іграшок.

Акуратність у вихованні сліпої дитини має особливо велике значення. Всі предмети побуту, особисті речі дитини, іграшки повинні лежати на певному місці. Потрібно намагатися, щоб дитина пам'ятала, де лежить кожна річ, і завжди клала її на місце.

Така діяльність дуже корисна для дитини, оскільки сприяє збагаченню чуттєвого досвіду, знайомить із навколишніми предметами

й вчить орієнтуватись у просторі.

Своєчасне формування елементарних навичок самообслуговування й побутової праці в ранньому дошкільному віці стане передумовою успішного психофізичного розвитку дитини в подальшому, буде сприяти розвитку пізнавального інтересу, необхідного для пізнання навколишнього світу.

Навчання навичкам туалету. Навчання сліпої дитини навичкам туалету, власне кажучи, нічим не відрізняється від навчання зрячих дітей. Щоб охайність і чистота стали для дитини звичкою, дуже важливо уважно ставитись до поведження дитини й знати способи вираження нею незручності.

Слід дотримуватись певного розпорядку дня: саджати дитину на горщик у певний час (до сну, після сну, після їжі й т.д.). І якщо спроби не завжди увінчуються успіхом, не слід наполягати, тому що це часто призводить до спротиву дитини, що значно затягне час формування навички. Ніколи не залишайте дитину одну на горщику до того, як у неї не виробиться самостійність, і не залишайте її сидіти довго, тому що сліпа дитина, як і зряча, шукає в таких випадках собі заняття й у неї може виробитися шкідлива звичка: сидіти на горщику й гратись іграшками одночасно.

До двох років сліпа дитина, як і зряча, здатна опанувати навичками туалету.

4.4. Пізнання предметного світу сліпими дошкільниками.

Одним з основних завдань трудового виховання дітей з порушенням зору є формування у них уявлень про навколишній світ на основі

чуттєвого досвіду. Чуттєве пізнання властивостей навколишніх предметів є невідмінною умовою формування повноцінних уявлень дитини про навколишній світ, розвитку її мови, інтелекту. Яким же чином виникають уявлення на основі чуттєвого пізнання? По-перше, формування уявлень у дітей відбувається в процесі безпосереднього сприйняття предметів, тобто в результаті перцептивних дій. У зрячих дітей формування уявлень відбувається насамперед на основі зорового сприйняття, що здійснюється за допомогою рухів ока, у сліпих - на основі дотикового обстеження предмета.

По-друге, уявлення формуються у процесі практичної, перетворюючої діяльності самих дітей, тобто в процесі функціональних дій із предметом, у взаємодії його з іншими пов'язаними функціонально з ним предметами. Так, формуванню уявлення про коробку в маленької дитини сприяє не лише її сприйняття, здійснюване за допомогою зору або дотику, але й дії з нею (відкривання й закривання, наповнення її предметами відповідної величини).

Сліпі діти молодшого дошкільного віку ще не володіють прийомами дотикового обстеження. Як показують дослідження, вони зазнають труднощів у знаходженні основних частин навіть знайомих їм предметів, іграшок. Рухи їхніх рук по предмету хаотичні й носять в основному обхоплюючий характер. До старшого дошкільного віку діти можуть цілеспрямовано й планомірно обстежувати знайомий предмет за допомогою дотику. Однак при обстеженні незнайомого предмета планомірність рухів рук дітей порушується, а це утрудняє або навіть унеможлиблює побудову цілісного образу предмета.

Отже, формування прийомів дотикового обстеження предметів -

тривалий процес, що не завершується до початку шкільного навчання. Поряд з не сформованістю прийомів дотикового обстеження предметів у сліпої дитини є труднощі в просторовому орієнтуванні, недостатній розвиток дрібних рухів пальців рук. Дитина, без спеціального навчання не має змоги наслідувати дій навколишніх. Все це в сукупності призводить до збідніння його предметних дій, а значить і до збідніння чуттєвого досвіду.

У той же час, у незрячих дітей досить вчасно розвивається мова, що слугує потужним засобом компенсації зорового дефекту. За допомогою слова діти здобувають знання про різні предмети і явища, міркування допомагають їм краще й глибше зрозуміти навколишній світ, вирішувати різні завдання, які ставить перед ними життя. Як переконливо показала Л.І.Солнцева, розвиток мови й мислення сліпого дошкільника позитивним чином позначається на процесі сенсорного, чуттєвого відображення ним зовнішнього світу, на формуванні узагальнених образів навколишніх предметів, на розвитку предметних дій.

В умовах дефіциту сенсорної інформації в старшому дошкільному віці стає можливим шлях формування уявлень про той або інший предмет не по природному й звичайному шляху від чуттєвого образу до поняття, а навпаки, від поняття до образу. Відбувається «наповнення понять чуттєвими даними й формування вторинних уявлень на основі наявних понять» (А. Г. Литвак). Однак відомо, що недостатність чуттєвого досвіду призводить до того, що уявлення дітей про довкілля стають неповними, неточними, перекрученими або навіть підмінюються формальними знаннями.

Таким чином, основним завданням виховання сліпої дитини залишається забезпечення чуттєвої основи формування уявлень і життєвих понять.

Оскільки в цілому сліпота в меншому ступені впливає на розвиток мови, чим на сенсорний розвиток, шлях компенсації переважно через використання мови й первинно збереженого мислення є більш легким й на перший погляд може здатися більш природним. Цим шляхом звичайно прагне йти й сама дитина, оскільки в умовах дефіциту сенсорної інформації в неї значно знижується рухова активність, активність пізнавати довкілля за допомогою власних дій із предметами. Цьому часто сприяють і дорослі, що виховують дитину в родині. Вони направляють всі свої зусилля на розвиток його мови - читають дитячі книги, необмежено дають слухати записи казок, пісень, розучують із дитиною вірші. У результаті розвиток дитини стає дисгармонійним, а знання його про довкілля носять в основному формальний характер.

В умовах спеціальних дошкільних установ розвитку перцептивних дій приділяється велика увага. На спеціальних заняттях діти вчаться обстежувати предмети за допомогою збережених аналізаторів, вчаться конструювати, ліпити й ін.

Крім того їхня предметна діяльність розвивається й у процесі набуття навичок самообслуговування. У результаті, до старшого дошкільного віку в дітей формуються типові, узагальнені образи предметів. Інакше кажучи, діти набувають здатності співвідносити конкретні предмети по ряду ознак до певного типу. Більш того, у старшому дошкільному віці сліпі діти при сприятливих умовах

виховання використовують сенсорні еталони. У них формуються специфічні способи вирішення сенсорних завдань із використанням вже сформованих образів, уявлень й мисленневого їх аналізу (Л.І. Солнцева).

Як відомо, основними методами навчання дошкільників є наочний, практичний і словесний. Звичайно вони рідко застосовуються окремо, а, як правило, в різних комбінаціях один з одним. Частка кожного з них залежать від змісту навчального матеріалу й від вікових особливостей дітей. Так, дошкільники (особливо діти молодшого й середнього дошкільного віку) краще засвоюють словесні пояснення при супроводі показом відповідних об'єктів. Однак дослідження психологів показали, що за допомогою лише словесних методів можна сформувати досить глибокі знання про навколишній світ, якщо активізувати вже наявні у дитини знання, використовуючи їх для отримання нових, більш складних знань.

Зазначене положення має особливе значення для виховання сліпих дітей. Словесні пояснення, що спираються на раніше сформовані уявлення дітей, значно розширюють межі пізнання навколишнього світу, знайомлять із предметами і явищами, які вони, на відміну від зрячих дітей, не можуть пізнати безпосередньо. Таким чином, чим більше у дитини уявлень про предмети, заснованих на чуттєвому досвіді, тим ширші й можливості словесного методу.

Як краще організувати процес сприйняття дитиною із глибоким порушенням зору, щоб він призводив до формування правильних, повноцінних уявлень про предмети? Щоб спробувати відповісти на це питання, розглянемо застосування в корекційно-виховній роботі зі сліпими дошкільниками наочного й практичного методів у їхньому поєднанні зі словесним поясненням.

Застосування наочного методу в навчанні

Застосування наочного методу в навчанні сліпих дітей - це насамперед їхнє знайомство з навколишніми предметами за допомогою дотику й залишкового зору. Таким чином, наочний метод спрямований на формування уявлень дітей про предмети на основі перцептивної діяльності. В якості об'єктів обстеження виступають як реальні предмети, так і різні іграшки, що виконують також роль моделі. При цьому дуже важливо, щоб в іграшці були чітко виділені основні властивості об'єкта.

Педагог вчить дитину обстежувати предмет зверху вниз двома руками, виділяючи основні частини предметів. На спеціальних заняттях процес дотикового обстеження, класифікація предметів по різних параметрах включаються як основний момент у різні дидактичні ігри, такі як «Чудесний мішечок», «У кого така іграшка» й ін. Ці ігри розраховані головним чином на дізнавання предметів або на виділення якоїсь однієї ознаки предмета.

Однак, як ми вже говорили, необхідно зробити акцент на розвитку аналізуючого сприйняття, а для цього потрібно навчати дітей різнобічному вивченню об'єкта, його властивостей й особливостей. Яку ж діяльність варто запропонувати дитині, щоб необхідною її умовою була аналітико-синтетична діяльність на рівні сприйняття? На нашу думку такою діяльністю є порівняння двох об'єктів.

Операція порівняння (знаходження подібності й розходження) лежить в основі будь-якого пізнавального акту й може бути доступна дітям старшого дошкільного віку (І.М.Соловйов).

Порівняння двох предметів за допомогою як зору, так і дотику є досить складною пізнавальною діяльністю. У її процесі кожний з послідовно обстежуваних об'єктів співвідноситься з актуалізованим образом іншого по виділеній властивості. Відбувається почергове обстеження обох предметів. Відношення відповідних ознак виражається за допомогою судження.

Порівняння відбувається й при впізнаванні об'єкта (обстежуваний предмет зіставляється з його уявним образом), і при виконанні завдання знайти предмет по заданому зразку (кожний з обстежуваних предметів порівнюється зі зразком, поки не буде знайдений тотожний йому). У практиці навчання сліпих дошкільників використовується й порівняння двох предметів. Однак, зазвичай, дітям дається завдання порівняти об'єкти, що відрізняються незначною мірою, по певних параметрах. Наприклад, два олівці порівняти по довжині й товщині, два м'ячі - по величині й матеріалу.

Для порівняння варто підбирати предмети тотожні один одному, предмети, що відрізняються деякими несуттєвими ознаками (варіанти того самого предмета), предмети, що відрізняються один від одного істотними ознаками, але які можна віднести до однієї категорії (видам транспорту, меблів, посуду й т. ін.), і, нарешті, предмети, що належать до різних категорій. Найбільш розвивальний ефект для сліпих дітей мають другий і третій варіанти, яким і потрібно приділяти основну увагу.

Порівняння двох схожих предметів дає можливість пізнавати різні об'єкти в їх різноманітті. Пізнання як істотних, так і несуттєвих ознак різних варіантів одного і того ж предмета сприяє формуванню його узагальненого образу. Діти мають можливість віднаходити розрізнення

й подібності в предметах. Щоправда, різнитися вони мають по несуттєвих ознаках. Наприклад, дві чашки, що відрізняються за формою й величиною.

Порівняння двох предметів, що належать до однієї категорії, дозволяє виявити їхні істотні ознаки, що дають можливість використати предмет певним чином (тобто функціональні якості предметів). З'являється можливість знаходити як розходження, так і подібність у властивостях й ознаках предметів (як істотних, так і несуттєвих).

Дітям варто задавати питання, що направляють їхню увагу насамперед на найбільш істотні ознаки предметів, що допомагають їм визначити призначення предметів, їхні функціональні особливості. При цьому діти користуються наявними в них знаннями про предмет, який вони обстежують. За допомогою педагога, що надає дітям запитання й пояснення, ці знання розширюються й поглиблюються.

З іншого боку, необхідно активізувати діяльність дітей по обстеженню порівнюваних предметів, їхніх частин. Педагог повинен враховувати наявну у дітей схильність замінювати обстеження предметів за допомогою дотику, - порівнянням, винятково у вербальному плані з опорою на сформовані у них образи предметів. Ця схильність є одним із випадків відомого прагнення сліпої дитини замінювати практичну дію його словесним описом. Тому, в процесі розвитку у сліпих дітей операції порівняння важливо простежувати, щоб дитина не починала порівнювати предмети за заученою схемою у відриві від безпосередньо сприйнятих ознак. Таким чином, порівняння предметів повинно містити таке змістове наповнення:

- впізнання предметів, віднесення їх до того чи іншого поняття

(наприклад, це машина, це вітрильний човен);

- вказування на їхнє призначення й виявлення деталей, за допомогою яких предмет використовується тим або іншим способом (ось у машини є колеса, вона їздить, а у човна немає коліс, він плаває по воді, у човна є вітрило, що затримує вітер і сприяє пересуванню човна);

- виявлення деталей предметів, однакових по призначенню, але різних по формі, величині й ін. (у машини й у човна є кермо, але у машини кермо кругле, а у вітрильного човна продовгувате);

- знаходження відмінних ознак предметів (форми деталей, величини, кольору, матеріалу). Важливо звертати увагу дітей на різне просторове розташування однакових або схожих деталей. Для цього підбираються відповідні предмети (порівнюються вуха у зайця й ляльки, гвинт у літака й вертольота й т.п., підмічається різниця в їхньому просторовому розташуванні);

- знаходження однакового чи схожого в предметах, у тому числі віднесення предметів до однієї категорії. Наприклад, літак і корабель схожі тим, що вони перевозять людей, вони - види транспорту. Варто враховувати, що дітям буває набагато легше знайти відмінність у предметах, чим однакове, схоже. Однак, загалом, тотожність двох предметів вони зазвичай, встановлюють без особливих труднощів.

Запитання педагога направляють пізнавальну активність дітей на істотні ознаки порівнюваних об'єктів, показують, на що потрібно звернути основну увагу. Згодом діти починають дотримуватися заданої послідовності порівняння предметів. Однак, безумовно, не буде помилкою, якщо дитина проведе співставлення предметів у довільній послідовності. Її можуть спровокувати на це легко виявлені й відчутні

ознаки обстежуваних об'єктів. Головне, щоб дитина активно обстежувала предмети, використовуючи наявні знання про них й одержуючи нову інформацію про раніше не відомі їх властивості та якості.

У життєвій практиці сліпому доводиться обстежувати предмети не лише безпосередньо за допомогою дотику руки. У ряді ситуацій цей процес опосередковується іншим предметом: тростиною при ходьбі, грифелем при письмі по системі Брайля. За допомогою виделки або шматочка хліба незрячий визначає кількість і положення їжі в тарілці.

Помилки, що допускаються дітьми в процесі занять, як правило, свідчать про рух їхньої думки. Відкидаючи невірне рішення, вони прагнуть знайти правильний шлях. При цьому вся їхня увага буває зайнята процесом обстеження, виявленням ознак предмета, його властивостей.

Високу пізнавальну активність дітей задає й підтримує не лише сам процес заняття, але й увага педагога до діяльності дитини. Доброзичливий тон педагога, підбадьорення при невдачах, своєчасна допомога у вигляді допоміжного запитання, поради не тільки підтримують, але й підсилюють пізнавальну активність й увагу дитини.

Застосування практичного методу в навчанні

Оволодіння функціональними діями із предметами, узагальненими способами дії, значно підвищують можливості дитини орієнтуватися в навколишньому світі. У предметній діяльності дитиною пізнаються зв'язки й взаємозалежності різних об'єктів.

У процесі предметно-практичної діяльності розвиваються рухи рук, дрібна моторика пальців, дотик; формуються фундаментальні властивості сприйняття - цілісність, структурність, константність,

категоріальність і т.д.).

Метою застосування практичного методу є формування перцептивних дій на етапі екстреоризації, що є матеріальним прототипом ідеальних дій, які забезпечують сприйняття. У процесі предметно-практичної діяльності дітей вирішуються наступні основні завдання:

- формуються навички орієнтаційних дій при цілеспрямованому обстеженні об'єкту;
- розвиваються вміння уявно розділяти об'єкт на частини, виділяти його структуру, співвідносити частини, поєднувати частини в ціле;
- формуються суспільно вироблені сенсорні еталони за допомогою предметних зразків;
- виробляється навичка співставлення образу, що формується в ході обстеження об'єкта, і образу-еталона, що зберігається в пам'яті.

У зрячих дітей інтенсивний розвиток предметної діяльності відбувається в ранньому віці. У дітей із глибоким порушенням зору він зазвичай запізнюється й протікає більш повільно. З огляду на це, у спеціальних дошкільних установах для сліпих дітей розвитку предметної діяльності приділяється особлива увага як у побуті (при формуванні навичок самообслуговування), так і на спеціальних заняттях.

Робота з натуральними предметами будується на використанні наступних навчальних завдань: визначення інформативних ознак предметів; упізнання об'єкта на основі цих ознак; порівняння предметів, знаходження подібності, розходження по одному або декількох ознак; узагальнення й категоризація предметів. Діти вчаться співвідносити

предмети по величині, об'єму.

У процесі дотикового обстеження здійснюється пізнання різних властивостей й ознак предметів: форми, величини, фактури, температурних ознак.

Знайомство з формою за допомогою дотику варто починати з об'ємних геометричних фігур: куба, кулі, бруска (так спрощено називають прямокутний паралелепіпед), циліндра, конуса.

Спочатку діти повинні навчитися впізнавати ці форми, відрізняти одну від іншої, виділяти характерні ознаки кожної форми й співвідносити із цими формами знайомі предмети. Наприклад, м'яч, помідор, яблуко мають кулясту форму; багато коробочок за формою схожі на брусок; морква, шпиль вежі являють собою форму конуса й т.п.

Від об'ємних геометричних форм варто перейти до плоских. Учитель дає кожній дитині модель геометричної фігури (коло, квадрат, трикутник і т.п.), називає її й керує обстеженням.

Для закріплення отриманих у такий спосіб уявлень пропонується знайти серед декількох геометричних фігур, а потім і предметів (гудзик, носова хустка, серветка й т.п.) фігури даної форми.

На наступному етапі треба тренувати дітей у знаходженні знайомих геометричних форм серед контурів навколишніх речей і їхніх частин. Наприклад, кришка столу має прямокутну форму, сидіння стільця - чотирикутну, денце квіткового горщика - круглу й т.д.

Ефективним способом удосконалення моторики й дотику в процесі сприйняття форм є різні вправи на класифікацію геометричних фігур. Так, можна запропонувати дітям розкласти в окремі коробочки,

змішані разом, кола, квадрати (куби, циліндри, конуси). Виконання таких вправ сприяє розвитку елементарних прийомів обстеження форми й тренуванню м'язових відчуттів, удосконалюванню рухів кисті й пальців рук (дитина вчиться обхоплювати предмет міцно, але без напруги).

Крім того, для тренування дрібної моторики рук корисно сортувати різні предмети: бусинки, камінчики, ракушки, жолуді й т.п. Сортувати можна й фішки різних мозаїк, для чого потрібно змішати їх, а потім розкласти по величині й за формою.

Більші можливості для освоєння навичок дотикового сприйняття полягають у грі «Чудесний мішечок». Мішечок комплектується різними невеликими предметами: катушкою, кільцем, кубиком, кулькою, пірамідкою, маленькою лялькою й т.д. Залежно від дидактичних завдань гра може проводитись по-різному. Наприклад, учень намагає й дістає названий учителем предмет або відбирає предмети по зазначеній вчителем ознаці.

Інший варіант цієї гри. Учень дістає перший предмет, що трапився, обстежує його і дає йому характеристику, тобто називає характерні ознаки цього предмета.

У дидактичній грі можна вправляти учнів у диференціюванні предметів по величині. Наприклад, після обстеження лялькових білочок запропонувати учням розсортувати жолуді по величині на більші й менші для того, щоб «нагодувати» білочку-маму і її дитинча.

Можна поєднувати вправи на ознайомлення з формою із диференціацією величини, тобто при однаковій формі предметів варіювати їхню величину. У початкових вправах треба використовувати

об'єкти, що різко відрізняються один від іншого по величині. Відповідний цикл корекційних вправ варто починати із двох предметів (великий-маленький), потім пред'являти учням три предмети (великий, менший, ще менший). Таким чином, у дітей поступово виробляються вміння розрізняти предмети, що мають невелику різницю по величині.

Для розвитку дотикової чутливості треба приділяти особливу увагу знайомству й розпізнаванню поверхонь із різними фактурами: гладкі, шорсткі, ворсисті й ін. Для цього використовуються набори тканин, різних сортів паперу, набори, що включають предмети з дерева, металу, скла, пластмаси, глини й інших матеріалів. При ознайомленні учнів з фактурою предметів їхня увага фіксується також і на температурних відчуттях, одержуваних при сприйнятті різних матеріалів. Обстежувані матеріали необхідно поєднувати з характеристикою їхньої фактури. Наприклад, метал - гладкий і холодний, тканина - шорсткувата й м'яка і т.п.

Іншим видом діяльності, що сприяє розвитку дотику, є заняття аплікацією. Роботу можна розпочати з обстеження геометричних фігур, з яких складаються різні орнаменти й композиції. Спочатку розмаїтість фігур, якими оперують учні, повинна бути мінімальною.

Для самостійного виконання учнями аплікацій важливо навчити їх орієнтуватися на фланелеграфі, тобто легко знаходити його середину, ліву й праву сторони, нижній і верхній краї, кути (правий верхній, правий нижній і т.д.); навчити показувати напрямки зліва направо, зверху вниз.

Потім за завданням учителя діти вправляються у викладанні геометричних фігур у зазначені ділянки фланелеграфа. Наприклад

«Ліворуч на фланелеграфі покладіть гладкі трикутник, квадрат і коло; праворуч покладіть такі ж фігури, але шорсткуваті». Далі можна перейти до побудови із двох геометричних фігур окремих об'єктів.

Як приклад приведемо фрагмент заняття. «Знайдіть у коробочці гладкий квадрат, покладіть його ліворуч. Знайдіть гладкий трикутник і приставте його до квадрата зверху. Що вийшло? (Будиночок). Повторіть, з яких геометричних фігур побудували будиночок. (Із квадрата й трикутника). А тепер складіть самостійно такий же будиночок, але із шорсткуватих фігур у правій стороні фланелеграфа».

Аналогічним чином можна навчити дітей зіставляти із двох кіл неваляшку, із двох більших кіл й одного маленького - сніговика, із двох, а потім із трьох трикутників - ялинку, з рахункових паличок - паркан і т.п. В альбомі рельєфних малюнків можна показати дітям такі ж конструкції.

На наступному етапі окремі об'єкти поєднуються в композиції. Наприклад, будиночок із парканом і поруч ялинка.

Ці заняття корисно чергувати із вправами по викладанню з геометричних фігур візерунків й орнаментів. Дітям треба пояснити, що орнамент - це візерунок, що прикрашає краї килима, тканин, панелей будинків й складається з повторень однакових деталей.

Іншим видом практичної діяльності учнів, спрямованої на вдосконалення координації рухів і розвиток дотику, є робота з мозаїкою.

Заняття з мозаїкою треба розпочинати не з безпосереднього конструювання (викладання фігур), а із загального ознайомлення із призначенням і прийомами роботи з її деталями. Дитині треба пояснити

й показати, як за допомогою залишкового зору й дотику знаходити потрібну деталь (фішку) і вставляти її в отвір. При цьому вказівний палець лівої руки знаходить вільний отвір на робочому полі мозаїки, а пальці правої руки беруть із коробочки фішку й вставляють її в дірочку, що перебуває під вказівним пальцем лівої руки. Щоб фішку можна було вставити в отвір, її варто тримати за «капелюшок».

До викладання певних фігур треба потренувати дитину в заповненні фішками всього робочого поля мозаїки. Спочатку воно заповнюється без певного порядку, а потім варто перейти до викладання прямих ліній, вставляючи фішки рядами зліва направо і пересуваючись при цьому зверху вниз.

Гра «Мозаїка» випускається промисловістю з різними формами фішок: квадратними, круглими, трикутними, напівкруглими, грибоподібними й ін. Для розвитку дотику треба користуватися всіма видами мозаїк, тому що кожна форма застосовується для певних цілей. Так, круглими фішками зручніше викладати квіти, квадратними - предмети меблів, килими, човники й т. ін.

Навчивши дітей викладати прямі лінії, можна перейти до зображення з їхньою допомогою предметів. Наприклад, викласти човник з вітрилом. При цьому човник краще скласти з фішок червоних кольорів, вітрило - білих кольорів, море - голубого, а прапорець - червоного. Для тотально сліпих дітей фішки певних кольорів треба замінювати фішками певної форми й пояснювати, який об'єкт якими кольорами зображується.

Приведемо фрагмент заняття, на якому діти навчаються викладанню на мозаїчному полі човника з вітрилом: «Чотири ряди

робочого поля заповнюйте фішками із квадратними капелюшками - це море або ріка. На п'ятому ряду, відступивши від лівого й правого країв на шість дірочок, вставте фішки із трикутним капелюшком. Ці фішки будуть орієнтирами для довжини човника. Заповніть отвори між орієнтирами фішками трикутної форми.

Другий ряд човника обмежується теж фішками трикутної форми, але їх треба вставити в п'яті від краю дірочки (ліворуч і праворуч). Відстань між орієнтирами знову заповнюємо фішками. Аналогічним чином, на два отвори довше, заповнюється третій ряд.

Щоб визначити місце розташування щогли, треба знайти середину верхнього ряду човника й отвір над ним, потім вставити в цей отвір і ще у вісім отворів над ним квадратні фішки. Перевірте побудову. Вийшов човник із щоглою. Після цього знайдіть вершину щогли, вставте в отвір поруч із вершиною щогли фішку із трикутним або квадратним капелюшком. Вийшла щогла із прапором.

Для побудови вітрила потрібно від місця з'єднання щогли з палубою човна заповнювати порожні дірочки фішками. Починаємо з 2-3 фішок і збільшуємо щораз на одну фішку праворуч і ліворуч (крайні фішки повинні бути з напівкруглими капелюшками).

При переході до складання мозаїчних композицій спочатку педагог викладає зразок орнаменту (рамочку, грибок, сонечко, будиночок, квітку й т.п.), потім знайомить із ним дитину й дає йому вказівки щодо роботи по даному зразку.

Різні варіанти мозаїчних композицій, а також застосування мозаїк із дрібними й великими деталями дозволяють підходити до роботи диференційовано й кожній дитині давати посильні завдання.

Викладання фігур з деталей мозаїк сприяє овоєнню учнями рухами згинання кисті правої руки, а відшукування отворів лівою рукою готує дітей до вміння контролювати рухи правої руки. Все це дуже важливо для підготовки до письма й читання по системі Брайля.

Яскраве фарбування фішок у дітей із залишковим зором викликає позитивні емоції й сприяє розвитку в них кольоророзрізнення.

Від мозаїк варто перейти до складання різних об'єктів з деталей будівельних конструкторів. Вправи з конструювання, окрім розвитку мислення, просторового орієнтування, також сприяють розвитку дотику, зміцненню м'язів рук, рухливості пальців.

На першому занятті з учнями проводиться бесіда про призначення конструкторів й обстеження їх деталей (цеглинок). Одночасно звертається увага на шипи, призначені для скріплення деталей.

Оволодіння прийомами роботи з конструктором варто починати з побудови башточок, сходів, стін. Наприклад, для побудови вежі на прямокутній площадці із шипами (деталь із конструктора), що служить основою для виробів, кріпляться один за іншим кілька однакових цеглинок. Більш ускладненим варіантом конструкції башточки є башточка з балконами або башточка з виступами. Для цього до підставки кріпляться послідовно й по черзі маленькі й більші цеглинки.

Потім дітей можна навчити збирати суцільні стіни, а від них перейти до пояснення й показу способів побудови сходів. Для цього до площадки кріпиться одна цеглинка, впритул до неї на площадці ставляться дві цеглинки (одна накладається на іншу), потім до них пристроюється башточка із трьох цеглин і т.д. Інший спосіб. Будується висока стіна, а до неї послідовно прикріплюються інші стінки, кожна з

яких нижче попередньої на одну цеглинку.

На наступних заняттях з використанням будівельного конструктора можна навчити дітей будувати будинки з вікнами. Під час невеликої бесіди про житлові будинки навколо нас, школи, кінотеатри, увага учнів звертається на те, що всі будинки мають такі загальні деталі, як вікна, двері, дах. Тому при будівництві будинку з конструктору вже в першому ряду однієї зі стін робиться проріз (пропуск), що означатиме двері для входу в будинок. Відразу ж дітям пояснюється, як закріплюються кути в будинку, як викладаються цеглинки другого ряду. Місце з'єднання двох сусідніх цеглинок (шов) добре помітний на дотик. Учитель роз'яснює, як важливо для міцності будівлі з'єднувати цеглинки наступного (верхнього) ряду так, щоб шви сусідніх рядів (наприклад, першого і другого) не сполучалися.

У третьому ряду передбачаються прорізи (пропуски) для вікон. Тут варто допомогти учням розрахувати, скільки вікон і на якій стіні повинно бути в споруджуваному будинку. Після п'ятого ряду кладки цеглинок над вікнами робиться перекриття, а потім встановлюється дах.

Розвиток дрібної моторики рук у поєднанні з конкретизацією уявлень про довкілля ефективно здійснюється у процесі конструювання меблів. Практичну роботу потрібно випереджати вступною бесідою, під час якої дітям повідомляється, що з деталей пластмасового конструктора можна збирати різні предмети іграшкових меблів. При цьому необхідно надати учням для ретельного обстеження готові зразки іграшкових меблів (шафа, стіл, стілець, диван, ліжко, крісло).

Щоб зібрати шафу, треба з'єднати шість довгих цеглинок, закріпивши їх зверху та знизу маленькими цеглинками. Для побудови

столу використовуються чотири маленьких цеглинки (ніжки) і площадка відповідного розміру для їх скріплення. При виготовленні ліжок, диванів, крісел основними деталями є вузькі довгі цеглинки й маленькі цеглинки із двома шипами (підлокітники).

Для того, щоб сконструйований виріб був міцним і не розсипався, треба навчити дитину щільно притискати деталі одну до одної. Важливим моментом тут є вміння підбирати деталі по розмірах, для чого необхідно порівнювати їх шляхом обстеження, співставлення.

У процесі конструювання у дітей виробляються вміння обережно прикладати й скріплювати деталі, ставити їх, не ламаючи будівлі.

Після того, як діти навчаться збирати окремі предмети, можна переходити до складання різних композицій. Наприклад, будиночок і місток до нього, набір меблів для квартири й т.п. У такі композиції корисно включати іграшки (ялинки, машини, ляльки й т.д.).

Протягом одного заняття дітям важко зібрати й скласти цілісну композицію. Тому доцільно доручати дітям виконувати окремі ділянки задуманої композиції, а потім уже перейти до її складання. Наприклад, діти конструюють різні предмети меблів, а потім створюють композиції («Житлова кімната», «Кухня», «Гараж», «Ігрова площадка» і т.п.).

Така форма роботи дозволяє вихователю враховувати індивідуальні можливості дітей, привчаючи їх до колективної праці, націленій на кінцевий результат, і не допускати перевантаження.

Показником адекватності сформованого образу предмета, сприйнятого за допомогою дотику, може служити як розповідь дитини про ознаки цього предмета, так і відтворення його в ліпленні або рельєфному малюванні. У процесі цієї ж діяльності розвивається дрібна

моторика рук, підвищується дотикова чутливість. Зокрема, розминання пластиліну сприяє розвитку рухливості пальців і зміцненню м'язів рук.

Заняття ліпленням потрібно починати з опанування прийомами ліплення основних деталей (паличок, «ковбасок», колечок, кульок), потім можна переходити до виконання різних виробів.

Ліплення виробів із пластиліну доцільно починати з об'ємного зображення овочів. На початку заняття дітям потрібно надати обстежити натуральні овочі або муляжі овочів. Після цього вчитель знайомить учнів із прийомами ліплення. Наприклад, він пояснює й показує, як з товстої «ковбаски» можна зробити огірок чи моркву, а з кульки - редис, буряк, ріпку, з пучка тоненьких паличок – бадилля для моркви, редису.

Дошкільникам із залишковим зором потрібно надавати допомогу в підборі кольорів пластиліну, а тотально сліпим дітям варто називати кольори, що необхідно для формування правильних понять про кольори як характерній ознаці певних предметів. Якщо дитині доводиться працювати із пластиліном різних кольорів, то йому потрібно вказати місце розташування кожного з них: «Ліворуч від тебе лежить шматок пластиліну жовтогарячих кольорів. З нього будемо ліпити моркву. Праворуч від тебе лежить пластилін зелених кольорів. З нього ліпитимемо бадилля від моркви».

У міру придбання дітьми навичок ліплення завдання ускладнюються, від ліплення окремих предметів переходять до різних композицій. Наприклад, пропонується зліпити кошик і скласти в нього овочі (фрукти), які були виліплені на попередньому занятті.

При виконанні цього завдання учень повинен тримати однією

рукою кошик й знаходити в ньому незаповнені місця, а іншою обережно шукати на столі «овочі» й укласти їх в кошик. Вправи такого роду розвивають дотик, виробляють точність, координацію рухів рук.

Розвитку шкірно-рухового аналізатора сприяє також такий вид предметно-практичної діяльності, як аплікаційне ліплення. Вона являє собою комбінований вид діяльності, що поєднує в собі роботу з контурним малюнком і пластиліном.

До занять аплікаційним ліпленням можна приступати з дітьми після того, як вони опанують прийомами обстеження й ліплення предметів, а також сприйняття рельєфних малюнків.

Аплікаційне ліплення спочатку виконується за принципом розфарбовування готового малюнка, тільки замість кольорових олівців використовуються пластилін, яким заповнюється зображення предмета до лінії його рельєфного контуру. Пластилін накладається рівномірним шаром.

Як приклад опишемо фрагмент заняття, на якому учні займаються аплікаційним ліпленням овочів. У вступній бесіді діти назвали овочі, які ліпили на попередніх заняттях, згадали їхню форму, кольори, перелічили основні деталі-заготовки («Огірок і моркву ми ліпили із товстих «ковбасок», а ріпку - з кульки»). Після цього вчитель роздає контурні малюнки овочів.

При їхньому обстеженні діти встановили, що огірок зображений у вигляді овалу із хвостиком-стеблинкою на одному кінці; ріпка схожа на ледь витягнуте коло із хвостиком унизу й бадиллям зверху й т.п.

Потім за допомогою вихователя діти підбирають пластилін відповідно до кольорів натуральних овочів, зліплюють деталі-заготовки

(зелена «ковбаска» для огірка, жовтогаряча - для моркви, жовта кулька - для ріпки, червона - для редису й т.д.). Кожну деталь накладають на середину відповідного малюнка, потім розмазують пластилін до лінії контуру зображеного предмета.

На наступному етапі аплікаційне ліплення виконується за принципом малювання й розфарбовування, тобто заготовка з пластиліну розмазується не по контуру готового малюнка, а пластиліну надається необхідна конфігурація вже в процесі роботи. Опорою для виконання такого зображення слугує сформоване уявлення про образ предмета в результаті сприйняття зразка рельєфного малюнка або уявлення учнів про зображуваний об'єкт.

Розглянемо, як можна виконати аплікаційний малюнок «гілочка вишні». Спочатку обстежується й детально вивчається рельєфний малюнок гілочки вишні: «Велика гілка. Від неї відходить менша гілочка, на якій розташовані два листочки. Нижче є три тонких стеблинки, на яких висять вишеньки».

Потім діти роблять заготовки, а вчитель контролює їхню роботу, стежить за тим, щоб учні брали пластилін потрібних кольорів і з невеликих шматочків ліпили тонкі гілочки (палички), потім ліпили для листочків продовгуваті кульки, а для вишеньок - круглі.

Виготовлення гілочки вишні із пластиліну методом аплікації починається з вибору на картоні місця розташування великої гілки, її накладання й прикріплення. Потім увагу дітей треба повернути до малюнка, щоб уточнити розташування тонкої гілки з листочками. Для виготовлення листочків розмазують із легким натиском кульки пластиліну вказівним пальцем. Листочкам треба надати опукло-

довгасту форму. Далі до тонкої гілки кріпляться знизу три тонких черешки, але так, щоб вони розходилися в різні сторони. До кінця кожного черешка приліплюються кульки-вишеньки, які легким натиском пальців сплющуються для надання ягодам виду, що відповідає малюнку.

Кожне завдання має безліч варіантів виконання залежно від того наочного матеріалу, яким володіє педагог. Найбільш ефективна форма реалізації завдань - ігрова.

5. Становлення та розвиток предметно-практичної діяльності.

Важливим елементом становлення та розвитку раннього дитинства є оволодіння предметною діяльністю, яка полягає у засвоєнні та виконанні предметних дій. Це має важливе значення у розвитку дитини на 2-3-му роках життя. Під час оволодіння предметними діями дитина опановує необхідні для цього психічні дії та якості [9].

Немовля, як відомо, виконує досить складні маніпуляції з предметами, може навчитися деяких дій, показаних дорослим, перенести відому дію на новий предмет. Однак його маніпуляції спрямовані лише на використання зовнішніх властивостей і відношень предметів, що враховують тільки зовнішні властивості речей незалежно від їх призначення: дитина котить усе кругле, стукає всім твердим, стискає все м'яке.

Предметні дії передбачають використання предметів за їх призначенням. У формуванні самостійної предметної діяльності дитини виокремлюють три етапи:

- 1) предметні маніпуляції 5-6-місячних дітей, які через 2-4 місяці

перетворюються на орієнтувальні дії;

2) предметно-специфічні дії, що виникають наприкінці першого року життя. Вони відрізняються від маніпуляцій (наприклад, схоплювання, утримання, стиснення м'яча) і орієнтувальних дій (натискання пальцем, повторне кидання м'яча), оскільки мають на меті отримання зовнішнього результату (сильні удари м'ячем об підлогу, щоб підскочив). Поступово дитина засвоює правильні дії з предметами: м'яч котить, автомобіль штовхає, ляльку кидає на ліжко, піраміду збирає і розбирає;

3) виникнення предметно-опосередкованих дій, для виконання яких використовують знаряддеві операції (діти з початку 2-го року життя їдять з допомогою ложки, використовують візочок для катання ляльки, машинки для перевезення кубиків).

Значущими для розвитку дитини є співвідносні та знаряддеві дії. Вони ознайомлюють дитину із найпростішими знаряддями, діями з ними, водночас активізуючи пізнавальні процеси, розвиваючи вправність рук.

Співвідносні дії, мета яких полягає у приведенні двох або декількох предметів, їх частин у певні просторові відношення. Немовлята починають виконувати дії з двома предметами: складати, нанизувати один на одного тощо. Однак вони не враховують властивостей цих предметів: не добирають їх за величиною, формою, не розміщують у певному порядку, тобто не зіставляють між собою. Засвоєння співвідносних дій пов'язане з необхідністю привести два предмети або кілька частин предмета у певні просторові відношення. Це робить дитина, складаючи пірамідку з кілець, вкладаючи мозаїку,

використовуючи конструктори, закриваючи коробки кришками. Самостійно зробити ці дії дитина ще не може і не прагне, її цілком влаштовує нанизування кілець на стержень, а послідовність їх розміщення зовсім не важлива.

У цій ситуації дорослий показує малюку, як потрібно діяти, звертає увагу на помилки, вчить домагатися правильного результату. Через якийсь час дитина оволодіває дією, яку вона може виконувати різними способами. В одних випадках, розбираючи пірамідку, вона запам'ятовує, куди поклала кожне кільце, і намагається нанизати їх знову так само. В інших - діє методом спроб, зауважуючи допущені помилки і виправляючи їх, ще в інших - добирає потрібні кільця і нанизує їх на стержень по порядку. Усе залежить від допомоги дорослого. Якщо малюку дали зразок дії, багаторазово розбираючи і збираючи пірамідку, він найшвидше запам'ятає місце, на яке потрапляє кожне кільце під час збирання; розбираючи пірамідку, він запам'ятовує, куди кладе кільця, і намагається нанизати їх знову так само. Коли дорослі звертають увагу дитини на помилки і на їх виправлення, вона, ймовірно, почне діяти методом спроб, помічаючи допущені помилки і виправляючи їх. Можна навчити дитину попередньо приміряти кільця, вибирати найбільше з них. Тоді вона добиратиме потрібні кільця, викладаючи їх у порядку. Тільки цей спосіб відповідає меті дії, забезпечує виконання її в найрізноманітніших ситуаціях.

Для здійснення знарядєвих дій дитині спершу необхідно ознайомитися з найпростішими знаряддями - ложкою, чашкою, совком, лопаткою, олівцем.

Знарядєві дії-дії, в яких один предмет (знаряддя)

використовується для впливу на інші предмети.

Освоюючи дії зі знаряддями, малюк вчиться перебудовувати рухи своєї руки залежно від їх будови. Застосування навіть найпростіших ручних знарядь збільшує природні сили людини, дає змогу виконувати недоступні неозброєній руці дії.

Знаряддя є своєрідним посередником між рукою дитини і предметами, на які потрібно впливати. Особливості цього впливу залежать від будови знаряддя, що можна побачити у процесі оволодіння дитиною вмінням користуватися ложкою. Зачерпнувши їжу, потрібно підняти ложку вертикально, не нахиляючи, а потім спрямувати до рота. Однак "неозброєна" рука, яка несе їжу, діє зовсім інакше - по прямій лінії відразу до рота. Тому рух руки, яка тримає ложку, повинен перебудуватися. Це може відбутися за умови, якщо дитина навчиться враховувати зв'язок між знаряддям і предметами, на які спрямована дія: між ложкою та їжею, совочком і піском, олівцем і папером. Таке завдання є досить складним для неї.

Знаряддєвими діями дитина оволодіває у процесі навчання під керівництвом дорослого, який показує дію, спрямовує руку дитини, звертає її увагу на результат. Проте і за цієї умови засвоєння їх відбувається далеко не відразу. На першому етапі знаряддя слугує для дитини тільки продовженням її руки, і вона намагається діяти ним, як рукою: захоплює ложку в кулачок якомога ближче до заглиблення і, зачерпнувши за допомогою дорослого їжу, косо несе її до рота, як неслаб кулачок. Усю увагу вона спрямовує не на ложку, а на їжу, тому частина її розливається або випадає, до рота потрапляє майже порожня ложка. На цьому етапі, хоч дитина і тримає знаряддя, її дія є не

знаряддевою, а ручною. На наступному етапі малюк починає враховувати зв'язок знаряддя з предметом, на який спрямована дія (ложка з їжею), але ще рідко виконує її вправно, намагається повторювати рухи, що зумовлюють успіх. Тільки після належного пристосування руки до властивостей знаряддя виникає знаряддєва дія.

Знаряддєві дії, якими оволодіває дитина раннього віку, ще не набули досконалості. Та важливим є засвоєння нею принципу застосування знарядь, який є одним із основних принципів діяльності людини. Це дає дитині змогу в деяких ситуаціях переходити до самостійного використання предметів як найпростіших знарядь (наприклад, використовувати палицю для діставання далекого предмета).

Як співвідносні, так і знаряддєві дії дитини сприяють її розвитку. Тому дорослий повинен брати активну участь у цьому процесі, керуючи ним і спрямовуючи дитину на самостійну діяльність із застосуванням найпростіших знарядь.

У ранньому дитинстві відбувається перехід від маніпулятивної до предметної діяльності, яка стає провідною упродовж цього періоду. У ній дитина вперше відкриває функції предметів.

Функціональне призначення речей є їх прихованою властивістю. Воно не може бути виявлене шляхом простого маніпулювання. Так, дитина може багато разів відчиняти і зачиняти двері шафи, довго стукати ложкою об стіл, але це нічого не дасть їй у пізнанні функції предмета. Тільки дорослий може допомогти дитині дізнатися про призначення предметів, показати прийоми їх використання. Він бере участь у предметній діяльності дитини як організатор, помічник.

Засвоєння дитиною призначення предметів докорінно відрізняється від форм наслідування, які спостерігаються, наприклад, у мавпи. Ця тварина може навчитися пити з чашки, але чашка не набуде для неї постійного значення предмета, із якого п'ють. Якщо мавпі хочеться пити і вона бачить воду, то питиме її з чашки, з відра, навіть з підлоги, якщо вода буде там. За відсутності спраги ту саму чашку мавпа використовуватиме для найрізноманітніших маніпуляцій - кидатиме її, стукатиме нею тощо. Дитина засвоює постійне закріплене суспільством значення предметів, яке не змінюється залежно від ситуативних потреб. Це не означає, що, засвоївши певну предметну дію, дитина завжди використовує предмет лише за призначенням. Однак важливо, що вона при цьому знає справжнє його призначення.

Важлива роль в оволодінні предметною діяльністю належить діловому спілкуванню, завдяки якому вона стає провідною в ранньому дитинстві, спрямованою на засвоєння суспільно вироблених способів використання предметів. Формою організації, засобом її здійснення є спілкування з дорослим.

Оволодіння предметною діяльністю суттєво впливає на психічний розвиток дитини в ранньому віці. Найбільше вона сприяє розвитку пізнавальних процесів дитини, адже у діях з предметами формуються способи сприймання, сенсорні передеталони. У предметній діяльності (при переході від ручних дій до знаряддєвих) відбувається зародження інтелектуальної діяльності - наочно-дійового мислення у найпростіших формах.

Спочатку мислення відстає від практичної діяльності за загальним розвитком і складом спеціальних функцій, бо розвивається на її основі,

переймає від неї прийоми, способи та можливості. У процесі практичної діяльності активно розвиваються мисленнєві операції (аналіз, порівняння, узагальнення). Наприклад, від одного до двох з половиною років розвиток узагальнень долає три етапи (Д. Ельконін, К. Кольцова).

1. Ранні наочні узагальнення. Дитина групує предмети за найяскравішими ознаками, найчастіше кольором. Предметними діями вона ще не володіє.

2. Об'єднання зорових і дотикових образів у цілісне уявлення, початок виокремлення предметів. Усі ознаки предметів на цьому етапі однаково значущі, дитина ще не відокремлює основні, стійкі ознаки від другорядних, мінливих.

3. Початок формування загальних понять. З усіх ознак предметів, які порівнюються, дитина вирізняє найсуттєвіші і постійні. Ця елементарна мисленнєва операція спочатку виявляється у розрізненні, а потім у порівнянні за кольорами, формами, величиною, віддаленістю предметів.

У процесі предметної діяльності активно розвивається і мовлення дитини. На адаптацію до нових умов, розвиток її інтелектуальних, особистісних якостей особливо позитивно впливає спілкування з дорослими. Ставлення дорослого до дитини і характер предметної діяльності створюють позитивну самооцінку ("Я хороший"). На цій основі визрівають домагання визнання дорослими, максималізм у судженнях щодо правил поведінки, прагнення використовувати предмети відповідно до їх призначення.

Отже, у ранньому віці дитина оволодіває предметною діяльністю, яка найбільше сприяє її психічному розвитку.

У процесі оволодіння предметною діяльністю в дитини виникає суперечність між розвитком потреби у дії з предметами і розвитком способів, за допомогою яких ці дії виконуються. Вона хоче сама керувати автомобілем, гребти на човні, але це ще їй не під силу, бо дитина не володіє необхідними для цього способами. Ця суперечність розв'язується у процесі ігрової діяльності. Гра не є продуктивною діяльністю, її мотив зумовлюється змістом, а не результатом дії.

Навколишній світ спонукає дитину до активних дій, у яких зароджуються нові види її діяльності, збагачується психічне життя дитини. З'являється низка психологічних передумов формування ігрової діяльності. Ігрові дії виникають у дитини на основі спостереження за діяльністю дорослих і перенесення. У процесі розвитку гри виникають два типи перенесення:

1) перенесення засвоєної дії в інші умови. Наприклад, навчившись зачісуватися, дитина починає зачісувати ляльку, ведмедика, іграшкового коника тощо;

2) перенесення дії на замітники реальних предметів. Наприклад, дитина зачісує ляльку не гребінцем, а дерев'яною паличкою; спочатку вкладає спати тільки ляльку, пізніше ведмедика, собачку, промовляючи: "Люлі, люлі...". Неоформлені предмети (палички, кубики, трісочки) залучаються до гри як додатковий матеріал до сюжетних іграшок (ляльок, тварин) і використовуються як засоби виконання певної дії з основними сюжетними іграшками.

Передумови рольової гри виникають усередині предметної діяльності. Вони полягають в оволодінні діями з особливими предметами - іграшками. Уже на початку раннього дитинства діти у

спільній діяльності з дорослими засвоюють деякі дії з іграшками, потім самостійно їх відтворюють.

Зміст початкових ігор обмежується двома-трьома діями, наприклад, годуванням ляльки або тварин, укладанням їх спати. Діти ще не відображають моментів власного життя, а маніпулюють з предметами так, як їм показали дорослі. Вони ще не годують ляльку, не заколискують її, тобто нічого не зображають, а лише, наслідуючи дорослих, підносять чашку до рота ляльки або кладуть її у ліжечко. Характерно, що дитина виконує дії лише з тими іграшками, які застосував дорослий у спільній діяльності з нею.

З часом дитина починає переносити спосіб дії дорослого на інші предмети. Так з'являються ігри, що відтворюють у нових умовах дії, які вона спостерігає у повсякденному житті. Перенесення дії, що спостерігається в житті, на іграшки значно збагачує зміст дитячої діяльності. У ній з'являється багато нових ігор: діти миють ляльку, зображують її стрибок з дивана на підлогу, звозять ляльку з гірки, ідуть з нею гуляти. Вони можуть відтворювати різні дії, не виконуючи їх реально: "п'ють" з порожньої чашки, "пишуть" паличкою по столі, "варять" кашу, "читають". Доречна порада може посприяти включенню дитини в нову за змістом гру, якщо відповідні дії знайомі їй. Перенесення дії з одного предмета на інший свідчить про суттєвий прогрес дитини в оволодінні діями.

Діти починають доповнювати сюжетні іграшки різноманітними предметами як заміниками відсутніх предметів: кубик, брусок, катушка, камінчик можуть бути використані як мило при вмиванні ляльки; паличка, пенал - для вимірювання у неї температури тощо. На

перших етапах ігрової діяльності малюки ще не дають предмету-заміннику ігрової назви. У ранньому віці діти спочатку діють з предметом, потім усвідомлюють його суть у грі. Пізніше діти вже використовують одні предмети як замінники інших, самостійно дають їм ігрові назви.

В іграх дітей раннього віку ще немає розгорнутих ролей, однак вже помітне поступове формування для цього передумов. Одночасно, з появою в іграх предметів-замінників, діти починають зображувати дії дорослих (вихователя, няні, лікаря, перукаря). Тоді вони, як правило, називають себе іменами дорослих: граючись, називають себе, впізнаючи у своїх діях дії дорослих.

5.1. Розвиток предметно-практичних та знарядєвих дій в умовах зорової патології.

Розвиток предметної діяльності походить від елементарно-маніпулятивної до предметно-знарядєвої й далі до продуктивної практичної діяльності. На початкових етапах становлення практичної діяльності дії носять зовнішній, споглядальний характер. Дитина, маніпулюючи із предметами, пізнає їхні властивості і якості. У міру нагромадження певного чуттєвого досвіду в дитини з'являється можливість осмислення предметно-знарядєвих дій. Це стає можливим при оволодінні словесними позначеннями цих дій.

П.Я. Гальперін пише про те, що в міру появи слова, що позначає ту або іншу предметно-знарядєву дію, у дитини починає складатися інтеріоризований характер дії й її осмислення, коли зовнішні дії перетворюються у внутрішні розумові дії. Це дозволяє дитині оперувати

вже не лише з конкретними предметами, їхніми ознаками й властивостями, але й з їхніми образами.

Теорія П.Я. Гальперіна про поетапний розвиток розумових дій у дитини дошкільного віку розкриває велике значення періоду матеріальних дій із предметним світом як першооснови становлення розумової діяльності дошкільника.

В умовах зорового дефекту успіх розвитку такої діяльності визначається тим, наскільки повно й адекватно йде процес формування елементарних знаряддево-предметних дій, які протягом усього дошкільного періоду розвитку дітей є першим і необхідним шаблоном становлення пізнавального, ігрового й інших видів дитячої діяльності.

Одним з найважливіших психологічних факторів, що визначають успішність розвитку предметних дій, є розвиток сприймання. При нормальному зорі діти одержують адекватну інформацію про предметний світ, а в процесі різних продуктивних видів діяльності відповідно віковим можливостям формується певний рівень предметно-практичних дій. Наприклад, у ручній праці від дітей потрібне знання властивостей матеріалів, умінь користуватися знаряддями праці. Вся ця робота здійснюється під активним контролем зору. У процесі цієї роботи діти порівнюють предмети на око, виділяють розмір, величину, пропорції, співвідношення деталей у предметі. Дії здійснюються під контролем зору, причому тут потрібен активний зоровий контроль й аналіз.

Орієнтування в практичному змісті й виконанні трудового завдання в цьому випадку залежать від успішності й точності зорової орієнтації. Сповільненість, вузькість, фрагментарність,

недиференційованість зорового сприйняття не дозволяє дітям мати достовірну інформацію про дію, що ускладнює виконання предметних дій, взаємозв'язок аналізуючих дій з характером моторних рухів руки-ока.

Більшості дітей з порушенням зору властиві відхилення в координації рухів, темпу й ритму дій, що позначається на формуванні трудових навичок й умінь.

Значна кількість помилок обумовлена нечітким аналізом і контролем власних дій, а у сліпих дітей при відсутності зорової інформації предметно-практична діяльність формується в умовах активного розвитку тактильно-кінестезичної орієнтації, форма предмета й дії з ним пізнаються зовсім іншим способом на відміну від зрячих.

Образ практичної дії різко відрізняється від зорової своєю характерологічною стороною, для них важливі дотикові ознаки й формування мануальної орієнтації, що вимагає спеціальних корекційно-компенсаторних способів навчання, виховання й розвитку.

Щоб розглянути наявність існуючих здатностей у розвитку предметно-практичних дій, приведемо приклади експериментальних завдань і спостережень за дітьми. Для цього ми пропонуємо дати ряд завдань по самообслуговуванню, ручній праці, де є можливість проаналізувати конкретні результати дитячої діяльності.

Аналіз результатів предметних дій дітей з порушенням зору дає картину їхньої якості. При цьому варто виділити цілеспрямованість, точність, сполучену дію руки й ока, відношення дітей до якості своєї роботи.

У сліпих дітей при виконанні вищевказаних завдань можна

помітити дію й активність пальців рук, погодженість і диференційованість між лівою й правою рукою, виділити дії на етапах орієнтування в матеріалі, знаряддях праці й у процесі виконання безпосередніх дій.

На етапі орієнтування можна виявити, що дітям бракує конкретної інформації про об'єкт. Про це можуть говорити питання типу: «А це що тут?»; «Не розумію, як треба з'єднати», «Де тут треба згинати папір?» і т.д. Такі питання говорять про не сформованість образів.

У процесі виконання можливе не лише якісне зниження практичних дій, але й пропуск або повтор дії. Це говорить про те, що діти не засвоїли поетапності практичного виконання дій.

Після закінчення роботи можливо спостерігати зниження інтересу до якості виконання практичної дії через те, що діти не володіють способами порівняння своєї роботи зі зразком.

Наприклад, розріз ножицями паперу при нормальному зорі у дітей буде рівнішим, а рух по лінії розрізу - більш плавним. При порушенні зору діти роблять різкі скривлення, відступи від лінії, зазублини. Ці помилки обумовлені порушеннями зору, від чого рівень предметних дій значно нижчий, але вони часто не звертають уваги на ці помилки.

Спостерігаючи різні процеси самообслуговування у дітей з порушенням зору, можна помітити, що не всі з них мають стійкі уявлення, навички, уміння й потреби в самостійному обслуговуванні. Вони вимагають систематичного контролю, опіки й допомоги з боку педагогів і батьків.

На розвиток предметно-практичних дій впливає й та обставина, що діти ще не володіють умінням користуватися неповноцінним зором.

Механізм компенсації недостатності зорової інформації в них за рахунок збережених аналізаторів на відміну від сліпих, формується значно повільніше. Дотик й інші збережені аналізатори ще дуже пасивні, для їхньої активізації потрібна спеціальна корекційно-компенсаторна робота, спрямована на формування способів зорового сприйняття й розвитку полісенсорних способів сприймання, що забезпечить більш якісне виконання предметно-практичної дії.

5.2. Формування вмінь дотикового обстеження предметів.

Обстеження предметів й об'єктів довкілля в умовах зорової депривації має ряд особливостей. Перша з них - це сприйняття предметів й об'єктів за допомогою збережених аналізаторів, і в першу чергу з опорою на тактильний аналізатор. У такий спосіб обстеження предметів й об'єктів (так само й рельєфних малюнків) реалізується специфічна форма сприйняття, характерна для дітей з порушенням зору - дотикове сприйняття.

Обмацуючи різні предмети, дитина з порушеннями зору отримує не лише тактильну інформацію, що сприймається шкірою, але й кінестетичну, тобто інформацію, одержувану від м'язів, сухожилів, суглобів. Дотикове сприйняття дозволяє дитині довідатися про твердість, пружність, гнучкість, гладкість, шорсткість й тому подібних властивостях предметів, про їхню форму й розташування в просторі.

Із середини I-го року життя починається формування предметних дій, що включають оперування предметами й нові види довільних рухів (утримання предмета, взяття його однією або двома руками, спроби впливу одним предметом на іншій та ін.). Поступове набуття

предметності рухів руки, їх інструментальність являють собою поворотний пункт у розвитку дитини, її розумової діяльності. Саме із набуттям предметності в рухах пов'язане утворення постійної тактильно-кінестезичної асоціації. Із цього поворотного пункту бере свій початок розвиток активного дотику.

Із 3-4-х років перцептивні дії (дії сприйняття) починають виділятися із практичних, стаючи самостійним етапом виконання дії обстеження. Але ще тривалий час результати ознайомлення з об'єктом, отримані шляхом практичної дії (маніпулятивної, предметної), виявляються вище, ніж результати, отримані шляхом лише дотикового ознайомлення (без практичних дій із предметами).

Подальший прогрес активного дотику пов'язаний з розподілом предметних і пізнавальних дій у процесі гри й навчання. Вже у дошкільному віці процес дотикового сприйняття усе більше регулюється пізнавальними чинниками, що характеризується більш детальним та цілеспрямованим обстеженням предметів.

Для розвитку структурності дотикового сприйняття має важливе значення послідовний розвиток обстежувальних рухів руки. Можна виділити чотири групи обстежувальних дій, якими поступово опановує дитина:

- 1) схоплювання й нерухоме тримання об'єкта за його грані; 2) обмацування штриховими рухами плоских об'єктів, при якому «ліва рука тримає об'єкт, а права обстежує поверхні декількома або одним (вказівним) пальцем». Ці рухи дуже нагадують рух олівцем, коли ми штрихуємо малюнок на папері; 3) рухоме обмацування: охвачування окремих виступаючих частин предмета різними пальцями, роздільне

обмацування окремих деталей предмета, обмацування обома руками; 4) рухи, спеціально спрямовані на виявлення контуру предмета.

Для дітей 7-річного віку вже нехарактерно нерухоме тримання предмета, взятого всією рукою. У них переважає дотикове обстеження об'єкта за допомогою лише декількох пальців рук. Однак з'ясування розміру та контуру об'єкта в цьому віці ще не є правилом. Подальший прогрес дотикового обстеження й пізнання об'єкта спрямовується у бік виділення його контуру, що забезпечує цілісність дотикового сприйняття.

Визначаючи зміст корекційно-розвиваючої роботи з формування дотикового сприйняття у дітей з порушеннями зору, тифлопедагогові варто враховувати, що дана робота містить у собі три напрямки.

Перший напрямок - розвиток дрібної моторики рук. Реалізуючи зміст даного напрямку, педагогові варто формувати у дитини:

1. Способи схоплення предмета (встановлення й утримання пальців у певній позиції; схоплення великих предметів чотирма пальцями; схоплення дрібних предметів 2-мя пальцями («пінцетом») і чотирма пальцями («щіпкою»); одночасне утримання двох предметів в одній руці; перекладання предметів з однієї руки в іншу й т.п.);

2. Силу тримання (активізація дій великого й вказівного пальців; сила тиску пальців при обстеженні предметів з різних матеріалів; утримання предметів за край і т.п.);

3. Точність дрібних рухів (розвиток скоординованих рухів рук, пошукових рухів кисті й пальців рук, розвиток мікрорухів пальців рук і т.п.).

Другий напрямок містить у собі роботу з розвитку чутливості

дотику.

Реалізуючи зміст даного напрямку педагогові необхідно навчити дитину диференціювати якості й властивості обстежуваних предметів: теплових, вагових й інших якостей (твердість, м'якість, пружність, пластичність, гнучкість, гладкість, шорсткість і т.п.).

Корекційно-розвивальна робота третього напрямку формує у дітей з порушеннями зору культуру дотику. Реалізуючи зміст даного напрямку, педагогові потрібно проводити роботу з формування:

1. Видів дотику (монамануальний або біномануальний; пальцевий, кистьовий або змішаний);
2. Прийомів і способів дотику (торкання, простежування);
3. Узагальнені способи сприйняття об'єктів на основі їхньої геометричної основи (куб, паралелепіпед, циліндр і т.п.);
4. Способи обстеження симетричних і несиметричних об'єктів різної складності;
5. Прийоми читання рельєфних і барельєфних зображень.

Навчаючи прийомам обстеження предметів, педагогові варто враховувати ті труднощі, з якими зіштовхуються практично всі незрячі діти:

- збереження однакової швидкості руху рук;
- вибір зручного розташування обох рук у процесі обстеження;
- збереження нерухомості положення предмета до завершення обстеження.

Формування вмінь дотикового обстеження й розвиток тонкої моторики рук у дітей з порушеннями зору здійснюється у процесі навчання способам і прийомам предметно-практичної діяльності, у

процесі пізнання предметів і явищ навколишнього світу.

Корекційно-педагогічну роботу з розвитку дотику й тонкої моторики необхідно здійснювати, враховуючи наступні основоположні психолого-педагогічні засади:

1. Розвиток дотику у дитини з порушенням зору й нормальнорозору дитини здійснюється по тим самим закономірностям: має свої етапи розвитку відповідно віку дитини, здійснюється в процесі предметно-практичної діяльності, визначається індивідуально-особистісними особливостями дитини.

2. Дитина з порушенням зору має потребу в більш інтенсивній стимуляції до використання дотику для вирішення завдань пізнавальної й практичної діяльності. Її необхідно постійно заохочувати в дотиковому обстеженні об'єктів і явищ навколишнього світу через відсутність або слабку виразність візуального стимулу, що робить нормальнорозору дитину, спочатку зацікавленою, а потім сприяє формуванню допитливості. При цьому варто враховувати крайнощі, що мають місце у використанні дотику й зору: одні діти (частковозорі) опираються лише на свій залишковий зір, що дає їм дуже обмежену, а іноді й досить викривлену (хибну) інформацію; інші, що мають, як правило, дуже низьку гостроту зору (0,005-0,01), опираються в основному на дотик, зовсім не використовуючи залишковий зір.

І в тому, і іншому випадку порушуються процеси пізнання й просторового орієнтування, а також розвиток предметно-практичної діяльності.

3. Розвитку дотику сприяє спільне використання його з іншими видами чутливості (зорової, слухової), тобто формування вмінь і

навичок бісенсорного й полісенсорного сприйняття. Тотально сліпих дітей варто навчати сприйняттю, коли формування образу предмета є результатом взаємодії тактильно-рухового аналізатора та іншого збереженого аналізатора (слуху, нюху). У частковозорих дітей слід формувати способи сприйняття, коли формування образу є результатом спільного функціонування шкірно-рухової, зорової та слухової аналізаторних систем.

Для того щоб у дитини сформувалися адекватні уявлення про обстежувані предмети, необхідно формувати не лише способи й прийоми дотикового обстеження, але й навчати аналізувати одержувану інформацію, адекватно інтерпретувати її. При обстеженні об'єктів дошкільників необхідно навчати встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між дією й одержуваною інформацією, аналізувати результат кожної дії, руху.

Для того, щоб організувати спільне обстеження і обговорення процесу сприйняття об'єкта, педагогові варто актуалізувати вже наявні уявлення дитини та прогнозувати нові, що виникають у процесі обстеження, і давати їм відповідну вербальну оцінку.

5.3. Формування наочно-образного та наочно-дійового мислення.

Проблема розвитку, корекції й удосконалення мислення дошкільників з порушенням зору є провідною в дошкільній тифлопедагогіці. Найважливішою умовою її вирішення - раціональна організація всього навчального процесу, з урахуванням закономірностей й особливостей розвитку дошкільників з порушеннями зору.

Важливою й необхідною умовою розвитку мислення дошкільника з порушенням зору є його повноцінна взаємодія з реальним світом речей, у процесі якої він використовує їх на основі використання суспільно вироблених способів дій. Разом з тим дана взаємодія вдосконалюється й розширюється по мірі розвитку сприйняття, наочно-образного й наочно-дійового мислення, забезпечуючи дитині можливість адаптації до життя без зору або в умовах його обмеження.

Порушення зору обмежує можливості сприйняття образів предметів, що впливає на повноту, точність і диференційованість уявлень про них. Недостатньо повне сприйняття ознак і властивостей об'єктів, відносна сукцесивність (переривчастість, розтягнутість у часі) дотикового сприймання уповільнюють формування цілісних образів та уявлень. Ці ж причини лежать в основі труднощів при виділенні найбільш істотних ознак родової належності предметів. У результаті страждають процеси порівняння й диференціювання, що впливає на розвиток наочно-образного та наочно-дійового мислення.

Сліпі й слабозорі діти часто встановлюють тотожності та розходження або по несуттєвим, або по занадто загальним (генералізованим) ознакам. Таке порівняння не сприяє визначенню характерних й істотних спільних ознак об'єктів, їхньому об'єднанню в групи по подібних ознаках.

Предметні дії - важлива форма активного пізнання дитиною навколишнього світу й основа формування сенсорно-перцептивних і розумових процесів.

Маніпулятивні й предметно-практичні дії дитина засвоює через наслідування.

Діти народжуються із задатками наслідувальної діяльності. Розвиток здатності до наслідування не жадає від батьків нормальнозорної дитини, особливих зусиль. Дитину з порушенням зору треба 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 тим жестам і діям, для яких у неї уже є готові схеми (розтискає й стискає кулачок, тягне ручки в напрямку предмета й ін.). До 9 місяців вона вже може наслідувати візуально сприйняті жести й дії, у яких зайняті 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 бачили. Таке відстрочене наслідування, тобто наслідування того, що сприймалося кілька годин або навіть днів тому, вимагає розвинутої образної пам'яті.

У дітей з порушеннями зору вже в ранньому віці треба формувати вміння наслідування на основі активного дотику, сприймати власні рухи й оцінювати опір предмета чиненим діям. Для цього різноманітні маніпуляції із предметами варто виконувати спільно - рука дорослого на руці дитини. У міру підвищення гостроти дотику й засвоєння схем ряду найпростіших дій дитина стає здатною до сприйняття способу та відтворення дій з предметами.

Процес навчання наслідувальним діям, і формування самої предметної дії проходить в кілька етапів. На першому з них, формується вміння дитини сприймати й виконувати дію (при її чіткому розчленуванні на ряд складових рухів) власними руками,

спрямованими руками дорослого.

Наступний, другий етап формування здібності до наслідування й оволодіння предметною дією вимагає досить розвиненого дотику (у тому числі, володіння його прийомами), а також уміння досить чітко аналізувати цілісно схему руху. На цьому етапі формується вміння сприймати спосіб виконання дії, коли руки дитини перебувають на руках дорослого, діючого з предметом. Але якщо дитина зазнає труднощів у такому сприйнятті схеми дії, то варто повернутися на якийсь із його етапів до виконання дії руками дитини, які направляються руками дорослого.

Хоча невербальний компонент навчання наслідуванню й предметним діям на цих двох етапах превалює, його неодмінно варто супроводжувати словесною інструкцією, навіть тоді, коли дитина ще не говорить. Тому що це сприяє тому, що розвивається розуміння мови дитиною.

На третьому етапі розвитку здібності до наслідування й оволодіння якою-небудь предметною дією мовний опис є чільним (хоча не виключається практичний показ окремих дій або рухів при утрудненні в їхньому виконанні).

На даному етапі мова починає виступати як засіб компенсації порушень зору, що дозволяє коригувати рухи, що вторинно страждають у своєму розвитку при сліпоті й слабозорості. Розвивається узагальнююча функція слова, завдяки чому закріплюється у свідомості дитини узагальнене правило руху й виробляється вміння застосовувати його на практиці.

На четвертому етапі розвитку здібності до наслідування й самої

предметної дії стає можливим самостійне виконання дії дитиною від початку до завершення в присутності дорослого, котрий здійснює контроль та веде мовне коригування, але тільки в тих випадках, коли це потрібно.

Самостійне оволодіння новими предметними діями непосильно для сліпих і слабозорих дошкільників тоді, коли вони містить у собі рішення ряду нових для них завдань. Але найпростішими предметними діями з новими предметами дошкільник з патологією зору може опанувати самостійно, а не лише шляхом наслідування. У цьому йому допомагає накопичений досвід роботи з іншими предметами, тобто коли практична діяльність дитини здійснюється за участю образної пам'яті, образного мислення, і в першу чергу при масованій участі наочно-дійового мислення.

Розвиток наочно-дійового мислення визначається розвитком практичної діяльності, тобто формуванню розумових дій сприяють зовнішні практичні дії. Розвиток наочно-дійового мислення дитини з порушенням зору, як і нормальнозорої, визначається послідовним виникненням і розвитком усе більш складних форм практичної діяльності: маніпулятивна діяльність - предметна діяльність - знаряддева діяльність - продуктивна діяльність.

Кожен вид діяльності висуває певні вимоги до мислення дітей, і разом з тим створює умови для його розвитку в певному напрямку. Роль практичної діяльності для розвитку пізнавальної діяльності дитини велика, тому що в процесі практичної діяльності формуються особливі практичні дії, спрямовані на встановлення властивостей предмета з метою його більш якісного пізнання. На відміну від сприйняття, у

процесі якого дитина отримує відомості про зовнішні властивості речей (форму, величину й т. ін.), наочно-дійове мислення спрямоване на виявлення більш прихованих властивостей предметів і явищ. Маніпулюючи предметом, виконуючи різні практичні дії, дитина виявляє ці властивості, завдяки чому формується більш досконале уявлення про даний предмет. Так вирішуються два досить важливих пізнавальних завдання, перше з яких – виявлення властивостей пізнавальних об'єктів, друге – узагальнення уявлень про ці об'єкти. Тому важливо, щоб у процесі розвитку наочно-дійового мислення дитина опановувала узагальненим умінням за допомогою практичних перетворень отримувати цілісні уявлення про пізнавальний об'єкт.

Організуючи й здійснюючи психолого-педагогічну роботу із профілактики й корекції відхилень у розумовому розвитку дитини з порушенням зору, варто враховувати наявність двох видів наочно-дійового мислення, тісно взаємодіючих.

Перший вид наочно-дійового мислення характеризується спрямованістю на пізнання об'єкта. Цей вид мислення ґрунтується в основному на процесах сприйняття та аналізу особливостей об'єкту пізнання. Наприклад, дитина, що отримала в руки новий предмет, спрямовує свої дії на те, щоб краще ознайомитися з ним, його частинами, зв'язками частин й т. ін.

Другий вид наочно-дійового мислення характеризується спрямованістю на безпосереднє вирішення практичного завдання, метою якого є перетворення об'єкта (предмета чи його елементів) у відповідності з власним задумом. Пізнання об'єкта ведеться у даній ситуації тільки з точки зору того, що має безпосереднє значення для

рішення практичного завдання.

У відповідності видам мислення виділяються й практичні дії, якими повинна опанувати дитина з дефектом зору. Що розуміється під практичною дією: це зовнішні матеріальні дії, що викликають ті або інші реальні перетворення ситуації. В якості дій, спрямованих на перетворення об'єкта з метою виявлення тих властивостей і зв'язків, які необхідні для досягнення певного практичного ефекту, виступають, так звані, *пробуючі практичні дії*. Їхня характерна риса полягає в тому, що вони спрямовані на пошуки, виділення елементів ситуації, безпосередньо необхідних для виконання поставленого перед дитиною завдання. Дані дії виступають як певна форма *пошукової діяльності*, у якій реалізується *пошукова активність*. Даний вид діяльності ще недосконалий у дошкільному віці, але вже являє собою певне поведження, спрямоване на зміну ситуації при відсутності певного прогнозу його результатів, але при постійному обліку ступеня ефективності такого поведження.

З розвитком здатності до реалізації пробуючих дій закладаються основи орієнтувальної діяльності, що є сукупністю дій суб'єкта, спрямованих на активне орієнтування в ситуації, її обстеження, а також планування власного поведження. Дана діяльність лежить в основі компенсації зорового порушення. Вона являє собою єдність сенсорних й інтелектуальних компонентів, що активно формуються в практичній діяльності дитини в дошкільному віці.

Сформованість пробуючих дій значно полегшує весь процес рішення практичного завдання, тому що виконавчій дії починають передувати практичні пробуючі дії. Дитина вже може передбачати по

початковому результату дії (на основі зіставлення її результату з умовами виконання завдання) кінцевий результат, і завдяки цьому гальмувати (у випадку неуспіху) або продовжувати (при позитивному результаті) практичну дію, що почалася.

Успішний пошук рішення практичних задач шляхом пробуючих дій, здійснюють лише діти з досить високим рівнем розвитку пізнавальної діяльності. Отже, спеціальне навчання дітей з порушенням зору способам пошукової й планувальної діяльності, узагальненому способу аналізу умов рішення практичного завдання сприяє розвитку їхнього мислення. Тому що саме в пошуковій діяльності дитина здійснює аналіз отриманих результатів, їхню особливу обробку, що є основою не лише для формування образу ситуації, але й побудови наступних пробуючих дій. Ці дії виступають як послідовні кроки в досягненні мети практичної діяльності.

У процесі розвитку наочно-дійового мислення формуються передумови до виникнення наочно-образного мислення, що характеризується тим, що процес вирішення певних завдань може бути здійснений дитиною в плані уявлень, без участі практичних дій.

У наочно-образному мисленні вміння представляти предмети в тому вигляді, як вони сприймалися, є вихідним. Отже, дуже важливо, щоб діти з порушенням зору мали якомога кращі уявлення про предмети довкілля, а для цього необхідно опанувати узагальненими способами обстеження різних предметів. Спосіб обстеження являє собою послідовну практичну реалізацію завдань спостереження, зміст якого визначається в дошкільному віці завданнями продуктивної діяльності. У дітей з важкою патологією зорової системи способи

обстеження повинні формуватися залежно від ступеня важкості зорового дефекту. Разом з тим, сліпих і слабозорих дітей варто навчати загальної послідовності дій, характерної для багатьох видів обстеження:

- сприйняття цілісного вигляду предмета; вичленовування основних частин цього предмета й визначення їхніх властивостей (форма, величина й т.д.);

- визначення просторових розташувань частин відносно одна одної (вище, нижче, ліворуч, праворуч);

- вичленовування більш дрібних частин предмета й встановлення їхнього просторового розташування стосовно основних частин; повторне цілісне сприйняття.

У результаті засвоєння такої узагальненої системи дій у процесі обстеження дитина опановує загальним принципом аналізу найбільш істотних ознак предмета, таких як його форма, структура. Особливістю психічної діяльності дітей з порушенням зору є зниження рівня довільності, що проявляється в зниженні здатності даного контингенту дошкільників до довірливої актуалізації уявлень. Формування довільності уявлень відбувається на основі засвоєння загальних схем відтворення образів предметів у відповідності тому, як вони сприймалися.

Тому потрібна більш кропітка робота, щоб процес актуалізації уявлень здійснювався з різних точок зору. Наприклад, від цілого уявлення предмета - до уявлень його основних частин, від уявлень основних частин предмета - до уявлень його деталей; сприйняття образу предмета в сукупності всіх його ознак або лише істотних; сприйняття тих ознак предмета, які істотні для певної продуктивної діяльності

(конструкції предмета - для конструювання, контуру предмета - для малювання, форми предмета - для ліплення й ін.).

5.4. Формування уявлень про видові та родові ознаки предметів, розподіл предметів за призначенням.

Дуже важливо, здійснюючи розумовий розвиток дитини з дефектом зору, розвивати в неї ціннісне ставлення до предметного світу на основі формування системного характеру уявлень. Системний характер уявлень є неодмінною умовою до підвищення рівня довільності в їхньому використанні. Системний характер уявлень забезпечується усвідомленням дитиною призначення предмета, що визначається його будовою й матеріалом, з якого він зроблений. Дитина повинна розуміти, що предмет, що має певну будову, відповідає певному призначенню. Наприклад, пояснення взаємозв'язку між призначенням і будовою предмета й класифікації предметів по видових ознаках, виходячи з їхнього призначення: «щоб у чашку можна було налити рідину, вона повинна мати стіночки; їхня висота та розмір визначають обсяг рідини, що може поміститися у чашці; з маленьких чашок п'ють каву, чайні чашки трохи більших розмірів; ручка чашки дозволяє зручно її тримати, а денце - ставити на блюдечко». Для сліпих і слабозорих дітей пояснення, супроводжується виходячи з можливостей їхнього зору, зорово-дотиковим або дотиковим обстеженням предметів.

Виділення комплексу видових ознак (призначення предмета, його будова й матеріал) допомагає дитині оперувати видовими поняттями, тому що істотними ознаками для видових узагальнень предметів є їхні

зовнішні особливості (мається на увазі предмети одягу й взуття, меблів та посуду й ін.), уявлення про які повинні бути сформовані у молодшому дошкільному віці.

Наприклад, крісло від стільця відрізняється наявністю підлокітників; панчохи, гольфи, носки - відрізняються довжиною; шарф, хустка, косинка - формою. Дослідним шляхом дитина з дефектом зору може встановити наявні відмінності в предметах і пояснити їхню причину, посилаючись на розходження в призначенні.

Знання видових ознак (а такими є: знання про призначення предмета, його основну будову й матеріал, з якого він зроблений) допомагають дитині досить усвідомлено у відповідності її віку використовувати слова, що позначають видові поняття.

Уміння орієнтуватися в предметах найближчого оточення, розрізняти близькі за призначенням предмети, що становлять видові поняття, використовувати предмети по призначенню в практичній діяльності, уміння групувати їх дозволяє говорити про сформованість уявлень про предмети довкілля та нормальний розумовий розвиток дошкільника з порушенням зору.

Проте, можливе коригування індивідуальної програми розвитку в залежності від рівня сформованості компетентності дитини в предметному світі.

Рівні компетентності дитини **молодшого** дошкільного віку в предметному світі.

Низький рівень компетентності.

Дитина не володіє видовими поняттями, плутає подібні предмети найближчого оточення. Слова, що позначають предмети, їхні якості й

властивості, складають пасивний словник дитини.

Середній рівень компетентності.

Дитина правильно називає предмети найближчого оточення, знає їхнє призначення; за допомогою дорослого виділяє складові частини предметів й розуміє їхнє призначення. Уміє користуватися предметами відповідно їх призначення.

Високий рівень компетентності.

Дитина встановлює логічні зв'язки між призначенням предмета, його будовою й матеріалом, з якого зроблений предмет; за допомогою допоміжних запитань дорослого може пояснити, чому предмет такий. Поводження дитини характеризується вмілим користуванням і дбайливим ставленням до предметів.

Подальший розумовий розвиток, що припадає на середній дошкільний вік дитини, іде в наступних напрямках:

- оволодіння цілеспрямованими обстежувальними діями, що дозволяють вести сенсорно-перцептивний аналіз, необхідний для рішення задачі про використання предмета в практичній діяльності;

- оволодіння вмінням виділяти не тільки яскраво виражені в предметах якості й властивості (форма, величина, вага й т.д.), але й розуміти істотні характеристики, що лежать в основі первинних родових понять;

- засвоєння елементарних родових понять (іграшки, продукти, одяг, інструменти, меблі й ін.), в основі яких одна істотна ознака - призначення. Усвідомлення родових понять із комплексу істотних ознак на цьому етапі розумового розвитку ще поки що дитині недоступно.

Варто пам'ятати, що використання сліпим або слабозорим

дошкільником родового поняття в мовленні ще не означає, що він володіє цим поняттям. Формування родових понять вимагає навчання дитини виділенню істотних ознак предмета й класифікації предметів на основі істотних ознак (іграшки - це ті предмети, які спеціально зроблені для гри, у них грають).

Рівні компетентності дитини **середнього** дошкільного віку в предметному світі.

Низький рівень компетентності.

Дитина часто плутає предмети споріднених видів. Утруднюється у відповідях на запитання, із чого зроблений предмет. Істотні особливості не виділяє, завдання на групування предметів по родових ознаках не виконує.

Середній рівень компетентності.

Дитина правильно називає предмети споріднених видів, встановлює зв'язки між призначенням і будовою предметів. Групує предмети, утруднюється в обґрунтуванні істотних ознак. Описову розповідь складає за допомогою дорослого. У власній діяльності предмети використовуються дитиною за призначенням.

Високий рівень компетентності.

Дитина володіє видовими й найпростішими родовими поняттями, що мають одну-дві істотних ознаки, самостійно складає досить повну описову розповідь про предмет, його призначення й особливості. Поводження дитини характеризує вміле використання предметів і дбайливе ставлення до них.

Подальша корекційно-розвивальна робота, у процесі якої дитина розкриває для себе істотні особливості предметів, спрямована на

формування варіативних способів пізнання, розвиток спостережливості і логічність мислення. Це забезпечує дитині можливість діяти в повсякденному житті розумно й досить самостійно, реалізуючи у своєму поведженні ціннісне ставлення до предметів як результатам людської праці.

Але варто пам'ятати, що старші дошкільники з порушеннями зору повноцінно засвоюють назви тільки тих предметів, які були включені в процес їх пізнавальної або практичної діяльності. Особливе значення для розвитку логіки мислення, зв'язного мовлення та вміння правильно використовувати відповідні слова, характеризуючи особливості предметів (при складанні описової розповіді) має навчання процесу *порівняння*. Керівництво педагога спрямоване на забезпечення плановості порівняння, розвиток пізнавальної та мовної активності дошкільників. Педагог послідовно веде дітей від порівняння предметів в цілому (за призначенням, формою, кольором та ін.) до порівняння частин в плані розходження, потім - подібності. Завершується порівняння узагальненням, виділяються особливі ознаки кожного з предметів.

Оволодіння родовими поняттями, що мають 2-3 істотних ознаки, а також умінням диференціювання понять (наприклад, різновидів транспорту: наземний, вантажний, пасажирський, повітряний, водяний), умінням описувати предмети (у тому числі подібного типу) складає подальший розумовий розвиток, що припадає на старший дошкільний вік дитини.

Рівні компетентності дитини **старшого** дошкільного віку в предметному світі.

Низький рівень компетентності.

Істотні родові особливості предметів дитина виявляє лише за допомогою дорослого, робить помилки в узагальненні, переходячи на несуттєві, але привабливі ознаки. Зміст описової розповіді неповно відображає особливості предметів (матеріалів).

Середній рівень компетентності.

Дитина виявляє істотні родові ознаки й здійснює угруповання предметів з невеликою допомогою дорослого. Складання описової розповіді вимагає допомоги для відображення в розповіді особливостей предмета. Дбайливе ставлення до предметного світу ще не усвідомлено.

Високий рівень компетентності.

Дитина доводить правильність узагальнень, самостійно групуючи предмети по різних ознаках. Самостійно складає повну описову розповідь про предмет, мова виразна, багата епітетами, порівняннями. Дитину відрізняє усвідомлене дбайливе ставлення до предметного світу.

Суттєве значення для формування й функціонування уявлень має мова. Предмети і явища, а також їхні окремі властивості й зв'язки пізнаються в образній формі й фіксуються в мовному плані. Відтворення у пам'яті дітей різних об'єктів відбувається одночасно за допомогою образних і мовних засобів. При цьому прості назви даного предмета виявляється недостатньо. Процес уявлення поживляється й починає активно функціонувати в ході міркування про цей предмет - його зовнішніх особливостях, функціональних властивостях й ін.

З активним включенням не лише мови й пам'яті, але й мислення в сенсорно-перцептивну діяльність дитини з дефектом зору стає можливим формування стійких уявлень про предмети довкілля.

5.5. Розвиток предметної діяльності, формування знаряддєвих дій.

Розвиток предметної діяльності походить від елементарно-маніпулятивної до предметно-знаряддєвої й далі до продуктивної діяльності. На початкових етапах становлення практичної діяльності дії носять зовнішній, споглядальний характер. Дитина, маніпулюючи із предметами, пізнає їхні властивості і якості. У міру нагромадження певного чуттєвого досвіду в дитини з'являється можливість осмислення предметно-знаряддєвих дій.

Теорія П. Гальперіна про поетапний розвиток розумових дій у дитини дошкільного віку розкриває велике значення періоду матеріальних дій із предметним світом як першооснови становлення розумової діяльності дошкільника. Успіх розвитку цієї діяльності визначається тим, наскільки повно й адекватно в умовах зорового дефекту йде процес формування елементарних і знаряддєво-предметних дій, які протягом усього дошкільного періоду розвитку дітей є першим і необхідним шаблоном становлення пізнавального, ігрового й іншого видів дитячої діяльності. Одним з найважливіших психологічних факторів, що впливають на успішність розвитку предметних дій, є можливості зорового сприймання. При нормальному стані зору діти одержують адекватну інформацію про предметний світ, а в процесі різних продуктивних видів діяльності формується і певний рівень предметно-практичних дій. Наприклад, для ручної праці від дітей потрібні знання властивостей матеріалів, умінь користуватися знаряддями праці. Вся ця робота здійснюється під активним контролем зору. У процесі цієї

роботи діти порівнюють, виділяють розмір, величину, пропорції, співвідношення деталей у предметі, користуючись зором. Дії здійснюються під активним зоровим контролем.

Більшості дітей з порушенням зору властиві відхилення в координації рухів, темпу й ритму дій, що позначається на формуванні трудових навичок й умінь.

Сповільненість, вузькість, фрагментарність зорового сприйняття не дозволяє дітям мати достовірну інформацію про дію, взаємозв'язок дій, моторні рухи руки й ока, що є причиною недостатності розвитку предметно-практичних навичок. Значна кількість помилок обумовлена нечітким зоровим аналізом і контролем власних дій, а у сліпих дітей предметно-практична діяльність формується в умовах тактильно-кінестезичної орієнтації: форма предмета й дії з ним пізнаються зовсім іншими способами на відміну від зрячих.

На розвиток предметно-практичних дій слабозорих дітей впливає й та обставина, що діти ще не володіють умінням користуватися залишковим зором. Механізм компенсації недостатності зорової інформації в них за рахунок збережених аналізаторів на відміну від сліпих, формується значно повільніше. Дотик й інші збережені аналізатори ще дуже пасивні, для їхньої активізації потрібна спеціальна корекційно-компенсаторна робота, спрямована на формування способів зорового сприйняття й розвитку полісенсорних способів сприйняття, що забезпечують більш якісні предметно-практичні дії.

Мисленнєвий образ практичної дії незрячої дитини різко відрізняється від нормальнозорої своєю характерологічною стороною, для якої важливі дотикові ознаки предметів й формування мануальної

орієнтації в доквіллі, що вимагає навчання корекційно-компенсаторним способам дій, компенсаторного виховання й розвитку.

Предметно-практична та ігрова діяльність, що є провідною в цей період й основою для ознайомлення дітей з доквіллям, передбачає наповнення найближчого оточення дитини різноманітними іграшками. Особливу категорію іграшок, що стимулюють пізнавальну активність становлять *дидактичні іграшки*. Вони дають не лише узагальнену інформацію щодо форми, величини, кольору предмета, але й чіткі елементарні уявлення про зв'язки й співвідношення предметів, їхній взаємодії у доквіллі. Тому дидактичні іграшки незамінні в розвитку уявлень про різноманіття й властивості предметного світу.

Дидактична спрямованість практичних дій з предметами обумовлена їх конструктивними особливостями.

Об'ємні геометричні фігури (кулі, куби, призми) призначені для цілеспрямованого маніпулювання, просторового орієнтування, угруповання по кольорах, величині й формі.

Геометричні іграшки знайомлять дітей з властивостями об'ємних предметів. При дії з об'ємними іграшками діти тренують дрібну моторику, диференціюють роль великого, вказівного та середнього пальців.

Розбірні дидактичні іграшки сприяють формуванню просторового орієнтування, розвитку моторики пальців, координації рук, умінню збирати предмет з двох або більше частин, подібних за формою та величиною.

Приведемо декілька прикладів дидактичних ігор на розвиток дій із предметами.

1. Ознайомлення дітей із властивостями предметів прямокутної форми.

Мета: у процесі практичних дій знайомити з особливостями куба - стійкої геометричної фігури, що має однакові грані; розвивати цілеспрямовані дії залежно від поставленого завдання (викласти, перекласти й т.п.); на емоційно-чуттєвій орієнтовній основі дати уявлення про властивості заповнених і порожніх ємностей.

Матеріал: кубики одного розміру, поміщених у коробку.

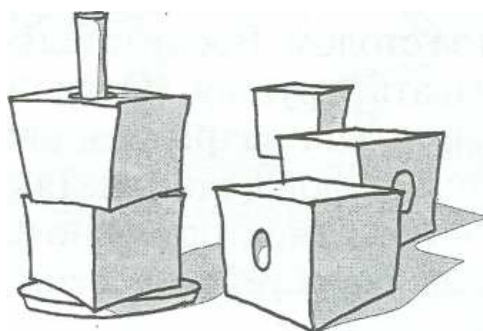


Вихователь ставить перед дітьми коробку й говорить: «От яка гарна коробка! Давайте подивимось, що в ній лежить». Відкриває коробку й викликає: «Які кубики! Я візьму кубик». Педагог бере кубик й, звертаючись до дитини, говорить: «Альоша, візьми кубик». Допмагає дитині взяти кубик. Коли маля візьме іграшку, педагог опускає свій кубик в іншу коробку, що перебуває біля правої руки дитини, і говорить: «Упав кубик», спонукаючи дитину до наслідувальної дії. Таким чином всі кубики перекладають до іншої коробки. Це заняття дозволяє розвивати уявлення дитини про властивості порожніх предметів (коробки): вони можуть уміщати менші за розміром предмети (кубики); розвивати координацію рук: поступово

формувані точність, цілеспрямованість рухів відповідно положенню предмета в просторі; збагачувати сенсорний досвід при дії із предметами, орієнтування в просторі.

2. Нанизування предметів кубічної форми, що мають наскрізний отвір.

Мета: розвивати просторову уяву дітей, вміння накладати один предмет на інший, повертати предмет відповідною стороною, відповідно до поставленого практичного завдання, розвивати дрібну моторику рук, диференційоване положення великого пальця при схоплюванні предметів кубічної форми, орієнтовні дії руки.



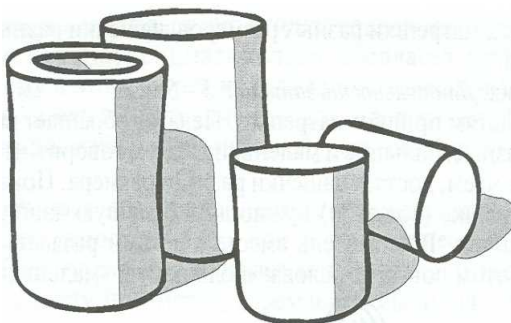
Матеріал: вертикальний стрижень, 5-6 кубиків.

3. Ознайомлення дітей із предметами циліндричної форми.

Мета: формувати уявлення про властивості предметів циліндричної форми: стійкі, якщо поставити на поверхню, рухливі (качаються), якщо покласти на бік.

Хід заняття: учити виконувати дії із предметами, з огляду на їхню форму й величину; розвивати координацію обох рук: при взятті більшого циліндра - використати округлені долоні, обхоплюючи циліндр з боків, а меншого розміру - схоплюючи однією рукою збоку або зверху; збагачувати сенсорний досвід.

Матеріал: циліндри різної величини.

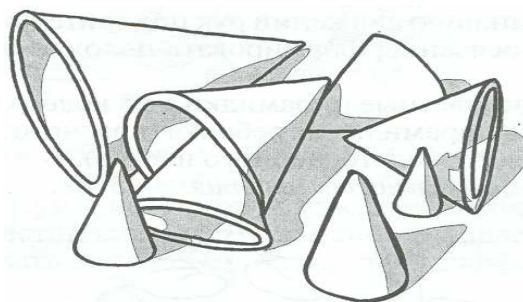


4. Ознайомлення дітей з властивостями предметів конічної форми: стійкість підстави, нестійкість вершини.

Мета: розвивати погоджені дії лівої й правої рук при дії з ковпачками великого розміру.

Хід заняття: зняти верхній ковпачок, обхопивши його обома руками за основу, зробити рух нагору, униз, поставити основою на стіл; ковпачки малого розміру обхоплювати збоку великим і чотирма іншими пальцями, а також виконувати дії схоплювання щіпкою пальців зверху.

Матеріал: різнобарвні ковпачки, що послідовно вкладаються один в інший.



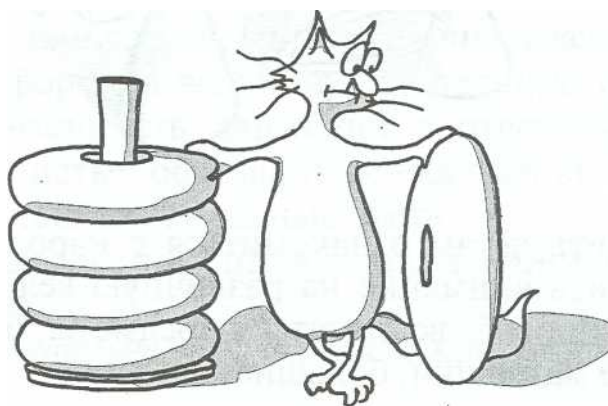
5. Ознайомлення дітей із властивостями предметів округлої форми.

Мета: розвивати дрібну моторику пальців; розвивати координацію

рухів рук під контролем збережених аналізаторів (зору, дотику): встановлювати відповідне положення предмета в просторі залежно від поставленого завдання (нанизати кільце на вертикальний стрижень); розширювати сенсорний досвід сліпих дітей та кольоророзрізнення у слабозорих дітей при дії з різнобарвними предметами.

Хід заняття: навчання дії нанизування кілець на стрижень, розвивати координацію рухів рук, формувати вміння виконувати дію під контролем збережених аналізаторів (зоровим, дотиковим).

Матеріал: пірамідки з декількох різнобарвних кілець.



Вихователь показує пірамідку, зосереджує увагу на її конструкції, починає знімати кільця, пропонуючи дітям по черзі допомогти йому в цьому. Потім кільця знову нанизують на стрижень. Вихователь допомагає дітям. Після цього пропонується повторити завдання самостійно.

5.6. Заняття ліпленням зі сліпими дошкільниками

При навчанні сліпих дітей ліпленню вирішується кілька завдань, що корегують недоліки розвитку, викликані сліпотою.

У ліпленні діти відтворюють сприйняті об'єкти. Це вимагає активного й детального їхнього обстеження, тому ліплення стає для

сліпої дитини не лише засобом естетичного виховання, але й у першу чергу засобом формування прийомів дотикового сприйняття. Цінність ліплення для виховання сліпої дитини полягає в тому, що, працюючи над відтворенням предметів, діти вчаться активно сприймати й навколишній світ, відтворювати й передавати форму, об'єм, величину, будову, характер поверхні предметів. Таким чином, ліплення сприяє уточненню й збагаченню уявлень дітей про довкілля.

Велике значення ліплення й у розвитку координації рухів сліпих дітей, у розвитку дрібних м'язів рук, у формуванні сили й точності рухів пальців рук, що важливо для оволодіння рельєфно-крапковим шрифтом Брайля. Тому відпрацювання технічних прийомів ліплення є важливим шаблем у підготовці сліпої дитини до школи, у підготовці його руки для листа й читання.

У процесі навчання сліпих дітей дошкільного віку ліпленню ставляться наступні конкретні завдання:

1. Навчити розрізняти найпростіші форми предметів і впізнавати їх у складних фігурах.

2. Навчити передавати будову нескладних предметів, правильно співвідносити основні частини по величині, формі, розташуванню.

3. Розвивати в дітей інтерес до пізнання предметів. Перебороти страх перед обмацуванням предметів і навчити виділяти характерні для даного предмета ознаки, деталі.

4. Навчити передавати в ліпленні істотні й характерні ознаки об'єкта.

5. Навчити дітей відображати в ліпленні різні сторони життя - об'єкти природи, предмети, зроблені людиною, сцени з життя дітей і

дорослих, казкові персонажі й т.п.

Ліплення зі сліпими дошкільниками проводяться за зразком (тобто діти під час роботи мають можливість неодноразово обстежити об'єкт ліплення) і за задумом (тобто діти ліплять тільки по пам'яті). Основне завдання перших занять - показати сліпим вихованцям, що із глини (або пластиліну) можна ліпити різні фігури, зробити багато простих предметів. Вихователь звертає увагу дітей на прийоми роботи із глиною (пізніше - із пластиліном), на необхідність бути акуратними, дотримувати гігієнічних правил: засукувати до ліктів рукава, після занять мити руки з милом, ліпити тільки на дощечках. Важливо, щоб вихователь стежив за виконанням цих правил, тільки тоді діти швидко звикнуть точно їм наслідувати.

Ліплення починається з виготовлення “паличок”, “кульок” та „млинчиків”. Особлива увага звертається на те, щоб сліпі діти надавали виробу потрібну форму руками, а не на дошці. Це важливо для них, тому що розвиток сили й точності рухів руки є важливою умовою оволодіння прийомами й способами дотикового сприйняття. У ході заняття вихователів доводиться показувати прийоми ліплення індивідуально, руками дитини, надаючи глині задану форму.

Виліпити палички сліпим дітям зазвичай дуже легко, рухами долонь рук уперед - назад вони швидко засвоюють і правильно виліплюють палички, стовпчики, ковбаски. Сутужніше дається ліплення кульки або м'ячика. У більшості дітей кульки виходять довгастої, яйцеподібної форми. Ліплення кульок у різних варіантах доводиться повторювати кілька разів.

Заняття варто починати ліпленням за зразком, щоб дитина могла

постійно звіряти результат своєї роботи з об'єктом. При цьому важливо стежити за тим, щоб у дітей була досить велика грудка глини, щоб виліплений предмет відповідав по величині натуральному. На перших етапах навчання ліпленню за зразком варто вибирати для зразка дрібні натуральні предмети. Це дозволяє дитині легко провести порівняння своєї роботи із заданим об'єктом.

Дуже часто діти намагаються ліпити з маленького шматочка глини. Це непогано для розвитку дрібних рухів руки. Однак неможливість змінити деталь через малі її розміри часто веде до того, що дитина ламає весь виріб. Це негативно позначається на відношенні дитини до своєї роботи: вона не закінчує її вчасно, губить упевненість у своїх силах й інтерес до того, що робить.

Ліплення з відносно великих грудок глини (або пластиліну) дають можливість удосконалити окремі деталі виробу, не руйнуючи всього виліпленого.

Для ліплення вибираються такі предмети, з якими діти вже познайомилися в грі, у праці, на заняттях по ознайомленню з навколишнім і т.д. Вихователь звертає увагу дітей на форму й величину предметів, показує його властивості. Особливо великий інтерес викликає у дітей зв'язок форми предмета з характером його рухів. Наприклад, розповідаючи про круглу форму кулі, вихователь разом з дитиною катає його по столу. Тільки після детального ознайомлення з кулею дитина може приступити до її ліплення.

Ліплення за зразком дозволяють вихователю навчити дітей сприймати в предметі не тільки його істотні риси, але й ознаки, характерні для даного конкретного предмета. Цьому варто вчити з

перших занять. Вихователь організовує спостереження предметів сліпою дитиною, направляє їх, систематизує, дає чіткі інструкції - уважно познайомитися із предметом, оглянути його, щоб потім виліпити.

Спостереження предмета під керівництвом вихователя безпосередньо перед ліпленням позитивно впливає на якість відображення. Діти легше втримують у пам'яті й передають у ліпленні властивості і якості предмета, які тільки що сприймали, дізнавалися, визначали при спостереженні й називали. Тому під час ліплення перед дітьми повинен лежати натуральний предмет, що вони ліплять, це дає можливість при повторному обмацуванні краще зобразити його.

Вихователь, даючи дітям для ліплення натуральні предмети, учить сприймати не тільки загальну форму, але й виділяти видові ознаки предмета, ознаки, які відрізняють, наприклад, яблуко від раніше зліпленої кулі. У той же час вихователь вчить дітей у реальному предметі побачити ті прості форми, які є для нас еталонами (у цьому випадку діти засвоюють, що яблуко має форму кулі).

Ліпити складні предмети, що складаються з декількох частин, сліпим дітям дуже важко. Це пов'язане з обмеженим дотиковим орієнтуванням у малому просторі. Коли доводиться ліпити фігури звірів, то діти плутаються у великій кількості деталей, які їм потрібно заготовити, намагаються не випускати їх з рук, що заважає працювати. У таких випадках потрібно показати дітям початкову дію, необхідну для виконання даної роботи й послідовність наступних дій.

У ліпленні складних предметів величезну роль грає зразок, виконаний вихователем. Зразок робиться в присутності дітей. Кожна дія

показується дітям заздалегідь. Прослухавши пояснення, діти запам'ятовують послідовність роботи, розуміють, що вони повинні будуть виліпити. У процесі ліплення діти користуються отриманими вказівками й порівнюють свій виріб зі зразком. Послідовне виконання дій жадає від сліпого дошкільника вміння у відповідному порядку розташувати частини на дошці. Спочатку діти не в змозі зробити це й при обстеженні деталей плутають їхні місця. Тому при виборі об'єктів для навчання сліпих дошкільників ліпленню зі складових частин обмежуються лише двома-трьома частинами. Складні фігури звірів і птахів виконують із одного шматка, починаючи застосовувати ліплення з одного шматка значно раніше, ніж у масових дошкільних установах.

Одні вміння й навички діти здобувають швидше, інші вимагають довгих вправ.

Ліпити округлі форми, властиві живій і неживій природі, дітям легше, ніж прямокутні.

Наприклад, ліпити меблі сліпим дітям важко, тому що в ній багато елементів прямокутної форми. Крім того, їм важко представити й зрозуміти, як з'єднуються частини предмета. Тому попередньо на заняттях по конструюванню дітей знайомлять із розбірними іграшковими меблями: обстежують їх в зібраному вигляді, самостійно розбирають і збирають їх, обстежуючи складові кожного предмета, частини.

При ліпленні предметів складної форми зразок показується дітям у готовому вигляді. Не слід розбирати його на самому занятті. Ця робота повинна передувати заняттю ліпленням, тому що розбирання відволікає увагу дітей від основної теми, утруднює орієнтування на робочому

місці. Необхідно, щоб до початку роботи у дітей уже були уявлення про складові частини предмета. Готовий зразок дозволить дитині відновити образи деталей, необхідних для його виконання. Підготовчі заняття по конструюванню предметів складної форми дозволяють вихователеві використати уявлення дітей під час ліплення.

Діти повинні навчитися ставити перед собою таке завдання, яке вони зможуть виконати, тобто повинні вміти співвідносити свої сили й можливості з поставленим завданням. Це дуже складно, і ліплення за задумом дітей можна проводити тільки тоді, коли вони вже зрозуміли, що саме вони вже вміють робити.

Велике виховне значення має сюжетне ліплення. Воно стає показником досягнень дитини дошкільного віку, характеризує розвиток його уявлень про довкілля і є завершальним етапом роботи на заняттях по ліпленню.

Отже, заняття ліпленням зі сліпими дітьми дошкільного віку збагачує уявлення сліпого дошкільника, уточнює та конкретизує його знання про предмети навколишнього життя і дозволяє розвивати його творчу активність.

5.7. Формування елементарних навичок конструювальної діяльності.

Конструювання відноситься до числа тих видів діяльності, які мають моделюючий характер. Воно спрямовано на моделювання навколишнього простору в самих істотних рисах і відношеннях. Така специфічна спрямованість конструювання відрізняє його від інших видів діяльності. Заняття конструктивною діяльністю позитивно

впливають на психічний та інтелектуальний розвиток дитини в дошкільному віці.

Конструювання має значення, насамперед для розвитку в дитини образного й елементів наочно-схематичного мислення, формування в неї уявлень про цілісний образ предмета. Тому що дитина, створюючи конструкцію, тобто модель якого-небудь реального об'єкта, починає зовсім інакше сприймати сам предмет, якість його сприйняття незмірно зростає.

У процесі навчання конструюванню дітей дошкільного віку доводиться вирішувати цілий ряд практичних проблем - як будувати, чому будувати так, а не інакше, що зробити, щоб передати в конструкції самі істотні риси, що визначають функціональність заданого об'єкта, у якій послідовності виконувати завдання й тому подібне.

При вирішенні цих проблем у дитини з порушенням зору формуються самі початкові уявлення про простір: про впорядкування простору щодо його самого й до лінії горизонту, про мінливість просторових відношень, про переміщення, що призводять до зміни розташування. Дитина вчиться сприймати й відтворювати просторові відношення між предметами й частинами предметів. При виконанні конструкційних завдань у дошкільників з порушеннями зору виникає потреба в просторовому орієнтуванні, спираючись на сприйняття форми й величини предметів, тобто формуються специфічні способи орієнтування в просторі. Це надзвичайно важливо, тому що недостатність зорових просторових уявлень істотно утруднює навчання цих дітей.

Оволодіння конструюванням сприяє розширенню словника,

збагаченню мови дитини. Здійснюючи конструкційні дії, аналізуючи об'єкти, плануючи за допомогою дорослого свою практичну діяльність, даючи словесний звіт про виконані дії, дитина засвоює необхідні слова у ході своєї діяльності, що сприяє формуванню правильного значення слів і способів їх вживання.

Звичайно, початкові дії з конструктивними матеріалами неправомірно називати конструюванням. На цьому етапі діти з порушенням зору ще не усвідомлюють можливість особливого використання будівельних наборів, їхнього продуктивного характеру. Вони не розуміють того, що з деталей можна створювати будівлі, які могли б мати конкретне предметне значення й бути використані в грі.

Першорядним завданням майбутнього навчання дошкільників з порушенням зору конструюванню є формування в них інтересу до діяльності. Ця робота здійснюється по двох напрямках. Одне полягає у формуванні в дитини інтересу до продукту діяльності, у результаті чого в нього з'являється спрямованість на одержання продуктивного результату своєї праці. Інший напрямок полягає в створенні умов для того, щоб зробити для дитини цікавим процес діяльності, щоб у нього виникла захопленість самим ходом виконання завдань.

Для цього дитині дають можливість спостерігати приклади конструювання. Педагог, виконуючи різні будівлі разом з дітьми, діє дуже зацікавлено, супроводжує свої дії словесним поясненням, застосовує ігрові прийоми конструювання, зображуючи захопленого діяльністю людину. Відомо, що наслідування, причому саме безпосереднє, у житті дитини займає зовсім особливе місце. Ось чому в дітей не лише формують конкретні конструктивні вміння, але й дають

можливість побачити, відчутти також відношення до діяльності, «заразитися» інтересом до цього виду практичних занять. По наслідуванню дитина не тільки засвоює навички, здобуває вміння, але й «привласнює» емоційну поведінку.

Виховання інтересу до конструювальної діяльності невіддільно від формування розуміння дітьми з порушеннями зору функціональності предметів. Щоб побудувати, виконати модель, конструкцію предмета, треба не лише добре представляти те, навіщо цей предмет потрібний, як він діє (якщо він рухається), але й знати, для чого потрібна в ньому кожна частина, кожна деталь. Необхідно розуміти це тому, що будова, форма, розташування майже завжди визначаються функцією, що виконує цілий предмет і кожна його частина в структурі цілого.

Недостатність уявлень про предмети докільця, котра характерна для дітей дошкільного віку з порушеннями зору, має своє пояснення, свої психологічні механізми, на яких необхідно зупинитися й без розуміння яких, на нашу думку, не можна грамотно й усвідомлено планувати роботу з дітьми. Справжні, властиві тільки людині, уявлення про предмети, які нас оточують, обумовлюються двома найважливішими властивостями. Перше полягає у відбитті у свідомості дитини самого об'єкта («Що це таке?»), друге - у відбитті досвіду діяльності із цим об'єктом, досвіду його перетворення («Що з ним можна зробити? Навіщо він потрібний?»). Друга властивість уявлень (це продукт соціального розвитку людини) у дошкільників з порушеннями зору часто страждає. Це, безумовно, найтіснішим чином пов'язано з дефіцитом практичного «спілкування» дитини з порушенням зору із предметним світом, з низьким рівнем розвитку її діяльності, насамперед

предметної й ігрової. Цим обумовлюється безпосередній зв'язок навчання дітей конструюванню з навчанням гри, де формування предметних, знарядєвих й ігрових дій стає на певних етапах самостійним педагогічним завданням, де відбувається початкове усвідомлення дитиною функціональної сторони предметного світу, засвоєння нею тих способів використання предметів, які закріплені за ними досвідом людського розвитку.

Розуміння функціонального призначення предметів, якими діти будуть конструювати, є обов'язковою, але не єдиною умовою успішної діяльності. Щоб відтворити цілісний конструктивний образ предмета, дитина повинна уміти сприймати ознаки й властивості, які істотні з погляду конструктивних особливостей цього предмета. Це стосується сприйняття форми, пропорцій, просторового розташування елементів, що становлять ціле. Для дитини дошкільного віку, як нормальнозорої, так і з порушеннями зору, оволодіння способами сприйняття - завдання складне, котре може бути вирішене в ході спеціально організованого сенсорного виховання. У дітей з порушеннями зору при стихійно складних умовах виховання виникають істотні труднощі в оволодінні діями сприйняття. У них виявляється недостатнім як практичне ознайомлення із просторовими властивостями об'єктів, що виробляється в ході здійснення різних предметних дій - накладання, сполучення й т.д., так і спрямованість на дізнавання, вибір, зіставлення предметів по цих ознаках.

Тому сенсорне виховання дітей з порушеннями зору в процесі конструювання повинно бути спрямоване, з одного боку, на ознайомлення із просторовими властивостями: формами, відносністю

величини (об'єму, довжини, ваги), мінливістю розташування в просторі, а з іншого боку - на формування дій сприйняття, навчання дітей способам визначення цих властивостей у реальних предметах.

Перший напрямок сенсорного виховання забезпечується проведенням спеціальних дидактичних вправ, у ході яких дітей знайомлять із різними об'ємними й площинними формами, учать здійснювати дії зіставлення, вибору за зразком, надалі - найпростіші угруповання й ін. У ході таких підготовчих вправ діти вчать порівнювати однорідні предмети по величині, користуючись діями накладання й прикладання, моделювати просторові відносини між предметами в процесі предметного конструювання.

Другий напрямок сенсорного виховання тісно пов'язаний з першим, але забезпечує оволодіння більш складними сенсорними діями, необхідними для безпосередньої конструювальної діяльності. До них відноситься вміння виокремлювати із цілого окремі частини, визначати форму кожної з них, подумки розчленовувати складні форми на більш дрібні, установлювати розташування частин відносно один одного. Всі ці способи сприйняття формуються в процесі цілеспрямованого аналізу моделі (зразка) перед конструюванням, у ході організації орієнтовної фази дитячої діяльності.

У ході рішення завдань сенсорного виховання особливе значення надається ознайомленню дітей із просторовою організацією навколишнього середовища, з тими просторовими відношеннями, які існують між об'єктами. У дітей з порушеннями зору практичне освоєння простору відбувається досить своєрідно. Вони пізно починають плазувати й ходити, маніпулювати предметами. Низькі пізнавальні

потреби багато в чому визначають малорухомість багатьох дітей з порушенням зору, що збіднює їх знання про розташування й переміщення об'єктів у просторі. Тому ті уявлення про простір і просторові відносини, які складаються у дітей за цих умов, характеризуються значним недорозвиненням.

Однак серед дітей з порушеннями зору виділяється досить велика група гіперактивних дітей, які навпаки, надзвичайно рухливі, їх увага ні на чому не зупиняється, вони не зосереджуються на одній іграшці й т.д. Незважаючи на те що, на перший погляд, вони більш продуктивно освоюють простір, але уявлення у них нічим не відрізняються від тих дітей, що виявляють малорухомі дії. Це можна пояснити як відсутністю пізнавальної спрямованості дітей у ході пересування, переміщення, так і бідністю предметної діяльності.

Ознайомлення дітей з порушенням зору із просторовими відношеннями починається з упорядкування простору навколо самої дитини. Для цього передбачені спеціальні дидактичні вправи, спрямовані на формування вмінь розрізняти, зіставляти, групувати предмети й елементи будівельних наборів за формою, величиною, розташуванням.

Навчання вмінню обстежувати, вивчати предмет, аналізувати його, передбачати майбутній конструктивний результат спрямовано на формування у дитини з порушенням зору підготовчої бази до продуктивної діяльності. Від успішності проведення цього етапу занять у вирішальній мірі залежить подальша предметно-практична та продуктивна діяльність дитини, сформованість досить повних уявлень про предмети та їх конструктивного призначення, а також здійснення

продуктивних дій з опорою на ці уявлення.

Успіх корекційної роботи з дітьми з порушеннями зору досягається в тих випадках, коли діти самостійно або під керівництвом дорослого визначають способи практичного вирішення поставленого завдання, можуть дати собі відповідь на запитання: "Як й у якій послідовності будувати?". Така самостійність є результатом особливої організації пропедевтичного навчання.

Тим часом на практиці доводиться найчастіше спостерігати не самостійні дії дітей, а дії по прямій вказівці педагога, що, як правило, супроводжується безпосереднім показом способів і послідовності виконання. Діючи слідом за дорослим, діти, таким чином, копіюють кожен його рух. При цьому вибір потрібних будівельних деталей, послідовність виконання, просторове розташування елементів - усе дається в готовому вигляді. Цей метод відомий за назвою поелементного диктанту (операціональний метод). Але якщо він може бути виправданим і навіть доцільним на початкових етапах навчання, коли діти ще погано наслідують й їх спеціально вчать виконувати дії по наслідуванню, то в старших і підготовчих групах використання цього прийому втрачає свій зміст.

У ході навчання, заснованого переважно на наслідуванні діям дорослого, діти опановують окремими маніпулятивними діями: вибором предмету за зразком, зіставленням за формою й ін., що забезпечує, головним чином, рішення завдань сенсорного виховання. Вихід же в розумовий розвиток має лише така організація дитячої продуктивної діяльності, при якій відбувається активний підбір засобів розумової й практичної діяльності з боку самої дитини.

Операціональний метод, про який йшла мова, зосереджує увагу дитини на виконанні окремих дій, а кінцева мета виявляється поза увагою маляти й недостатньо ним усвідомлюється: дитина намагається правильно виконати кожну спостережувану дію педагога, а зміст кінцевого результату залишається невідомим. Саме це призводить, на наш погляд, до байдужого ставлення до своїх і чужих будівель, до неправильного функціонального використання конструкцій, збідненості будівельних ігор.

З погляду корекційного й розвиваючого впливу на дошкільників з порушеннями зору набагато ефективніше виявляється так званий метод сюжетного конструювання, особливість якого полягає в тім, щоб процес конструювання розпочинати з кінцевої ігрової мети.

Для цього спочатку демонструють, приміром, яку-небудь гру з готовою будівлею-зразком, не акцентуючи спочатку увагу дітей на способах її створення, а вже після цього починають вивчення її конструктивних особливостей і виконання елементів конструкції. При цьому аналіз зразка і виконання елементів конструкцій здобувають зовсім інше якісне значення в діяльності дитини. Мета діяльності в цьому випадку полягає не лише в безпосередньому виконанні прийомів конструювання, а й виникає більш зрозуміла для дитини з порушеним зором кінцева ігрова мета.

У результаті систематичної роботи дошкільники з порушеним зором виявляються здатні виконувати завдання по конструюванню відповідно до зразка, даним в об'ємному й площинному виді, аналізуючи його перед роботою; підбирати елементи будівельних наборів; зіставляти ціле й частини; створювати стійкі будівлі, з огляду

на геометричні властивості елементів; здійснювати планування майбутньої діяльності, давати словесний звіт про виконання роботи. Діти засвоюють необхідний для здійснення діяльності мовний матеріал, називаючи форми, просторове розташування частин збудованого об'єкта, у них формується цілісний образ конструкції й здатність до практичного відтворення цього образу.

Дуже важливою в конструюванні є виконавська, технічна сторона, пов'язана з розвитком у дітей уміння правильно працювати із самими конструкційними матеріалами. Успіх діяльності багато в чому залежить від рівня сформованості у дитини довільних рухів рук і від того, наскільки узгоджено діють його руки під контролем збережених аналізаторів, залишкового зору. Відомо, як ніяково діти з порушеннями зору накладають кубики один на одного, погано сполучаючи поверхні будівельних деталей, кладуть фігури на край, що часто призводить до руйнування сконструйованої будівлі.

У зв'язку зі значними моторними труднощами й недостатністю зорового контролю за рухами рук однією з важливих задач навчання конструюванню є забезпечення операціонально-технічної сторони цієї діяльності. Причому робота з формування довільних рухів рук проводиться в руслі розвитку зорово- або тактильно-рухової координації, а не відокремлено. Завдяки поступовому виробленню зорово-рухової (для слабозорих дітей) та тактильно-рухової (для сліпих дітей) координації, дошкільники з порушенням зору освоюють необхідні предметні та знарядцеві дії. Освоєння цих дій, у свою чергу, сприяє розвитку взаємодії обох рук під контролем зору або дотику, що дуже важливо з корекційної точки зору.

Для більш повного корекційно-розвивального впливу конструювання, дуже важливо забезпечити формування необхідної для цього мотивації. Дитина має знати й розуміти, що вона буде будувати (мета) і для чого (чому саме ту або іншу будівлю) (мотив). У дитячій діяльності нерідко мотив і мета збігаються.

Забезпечення мотивації з постановкою ігрової мети є дуже важливими умовами успішності навчання конструюванню. Конструювання буде цікаво дітям тільки тоді, коли воно обумовлено їхніми ігровими потребами. Тоді в ході будівництва діти будуть шукати способи покращення будівлі, підбору будівельних деталей, будівництво за власним задумом й т. ін. Все це виявляється надзвичайно корисним для дитини з порушеннями зору, у якого емоційні потреби в плані діяльності є збідненими.

Заняття по конструюванню проводить тифлопедагог один раз у тиждень. Заняття проводяться по підгрупах (до шести дітей) у ранковий час. Тривалість занять 20-25 хвилин. Спочатку займається одна підгрупа (інша в цей час іде на заняття до вихователя), потім - інша (у цей час вихователь займається з першою підгрупою).

Спочатку конструювання можна й навіть доцільно проводити таким чином, щоб діти сиділи навколо одного столу (для цього два двомісних стола зіставляються разом). Тифлопедагог сідає поруч з дітьми. Таке розташування дозволяє налагодити емоційний контакт із кожною дитиною. Особистісне спілкування дає можливість активно допомагати кожній дитині в здійсненні ігрових дій із предметами й готовими конструкціями, тому що в цей період діти будують мало, а в основному вчаться грати з будівлями, які створює для них педагог,

сприяє вихованню звички грати разом із іншими дітьми й користуватись допомогою педагога, вступаючи з ним у ситуативно-ділове спілкування.

Для успішного оволодіння конструюванням, а також для того, щоб придбані на заняттях уміння діти вчилися реалізовувати в будівельних іграх, потрібно мати достатню кількість будівельного матеріалу. Для занять, які проводяться за столами, зручніше за все використовувати настільні будівельні набори. Головне, щоб у них були різноманітні фігури: довгі й короткі бруски, довгі й короткі пластини, цеглинки, куби, півсфери, призми, конуси, циліндри, арки й ін. Будівельного матеріалу повинно бути стільки, щоб забезпечити активні дії кожної дитини протягом усього заняття. Однак на практиці буває так, що матеріалу не вистачає, тому одна дитина будує, а іншим доводиться лише спостерігати за її діями. Це знижує інтерес до заняття й призводить до зниження пізнавальної активності.

Спочатку педагог не залучає спеціальної уваги дітей до детального вивчення конструктивних особливостей будівельного матеріалу, а розглядає його з функціональної сторони діяльності. Елементи будівельних наборів отримують при цьому предметні назви: це не куби, бруски й призми, а опори воріт, сидіння стільця, дах у будинку й т. ін. Дорослий пояснює, показує практичні дії, відразу звертаючи увагу дітей на усвідомлення функціонального значення предмета й цілісної конструкції.

Спостерігаючи за конструктивною діяльністю дорослого, дитина ніби "переймається" позитивним ставленням до цієї діяльності і її результату, у неї виникає бажання брати у ній участь. Спрямованість на здійснення практичної діяльності, а також перше усвідомлення її

продуктивності є одним з головних якісних новотворів дитини й основою для подальшого навчання предметно-практичній діяльності, що включає особисту участь дитини в практичному конструюванні.

Період, протягом якого діти не будують, а спостерігають за конструюванням дорослого, але при цьому беруть активну участь в обіграванні предметів і відповідних конструкцій, є підготовчим. Тривалість цього важливого етапу залежить від багатьох обставин, насамперед від складу дітей у групі. На підготовчий період іде зазвичай від 4-5 тижнів - до 8-10 тижнів.

Протягом підготовчого періоду у дошкільників з порушенням зору повинно бути сформоване ігрове, функціональне ставлення не тільки до предметів, з яких вони будуть будувати, але й до завершеної будівлі. Це означає, що дитина має сприйняти в будівлі відбиття реального об'єкта, наділити її всіма функціональними властивостями, використовувати конструкцію як об'єкт для гри.

Про розуміння дитиною з порушенням зору ігрової ролі збудованої конструкції можна судити на основі аналізу дій, які вона здійснює з готовою будівлею. Правильне називання будівлі ще не може бути свідченням виникнення такого розуміння. На заняттях по конструюванню треба надавати кожній дитині можливість як конструювати так і гратись зі сконструйованим об'єктом. Це дозволяє сформуванню у дитини з порушенням зору необхідні уявлення та правильні судження про роль конструкції.

Дуже важливим для успішності навчання є вибір тематики занять. На початковому етапі навчання це особливо значимо, тому що у дітей з порушенням зору ще дуже збіднений запас уявлень про довкілля.

Рекомендується з особливою старанністю підбирати об'єкти для конструювання: вони повинні бути зрозумілі для наочного сприйняття, а їхні конструкції - мати практичну доцільність (для використання їх у різних іграх). Переважніше брати ті об'єкти, конструкції яких збагатили б ігри з лялькою, машиною (лялькові меблі, гаражі, ворота, міст й т. ін.). Конструювання цих об'єктів та включення в найпростіші ігрові дії з ними дозволяє дитині з порушенням зору більш ефективно досягати функціональну роль будівель, формувати правильні уявлення про об'єкти довкілля.

У результаті корекційної роботи у дітей повинна виникнути зацікавленість конструюванням, позитивне емоційне ставлення до роботи, розуміння основного функціонального призначення збудованих об'єктів, уміння адекватно використовувати їх у грі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вавіна Л.С. Особливості розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору: науково-методичний посібник /ав.: Вавіна Л. С., Гудим І. М., Кондратенко С.В., Довгопола К. С., Нафікова Л. А. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 138 с.
2. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами : навч. посіб. / Т. М. Дегтяренко, Л. С. Вавіна. – Суми : ВТД „Університетська книга”, 2008. – 302 с.
3. Концепція спеціальної освіти осіб з фізичними та психічними вадами в Україні на найближчі роки та перспективи. – К.: Ін-т дефектології АПН України, 1996. – 36 с.
4. Моргуліс І. С. Керівництво пізнавальною діяльністю сліпих та слабозорих дітей у процесі навчання / І. С. Моргуліс. – К., 1974. – 48 с.
5. Моргуліс І. С. Методичні рекомендації до організації практичної діяльності в навчанні сліпих та слабозорих дітей / І. С. Моргуліс. – К., 1978. – 40 с.
6. Навчання слабозорих дітей / [за ред. Н. Г. Крачковської]. – К. : Ротапринт КДПІ, 1965. – 136 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти. – К. : Парлам. вид-во, 2004.
8. Особенности проведения занятий со слепыми детьми в часы коррекции: Учебно-методическое пособие / Под ред. Л.И.Солнцевой. – М.: Всероссийское общество слепых (ВОС), 1990. – 126 с.
9. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Дитяча психологія. - К.: Академвидав, 2008. – 432 с.

10. Свиридчук Т. П. Забезпечення безперервного корекційного впливу на чуттєвий досвід дітей з глибокими вадами зору / Кам'янець-Подільський, 2001. – 228 с.
11. Сенсорные и сенсомоторные процессы / [под ред. Б. Ф. Ломова]. – М. : Педагогика, 1972. – 320 с.
12. Синьов В. М. Діти з порушеннями зору / В. М. Синьов // Основи дефектології : [навч. посіб.] / В. М. Синьов, Г. М. Коберник. – К. : Вища школа, 1994. – 143 с.
13. Синьова Є. П. Тифлопедагогіка. Теорія виховання сліпих та слабозорих дітей. / Є. П. Синьова. – К., 2009. - 212 с.
14. Синьова Є. П. Тифлопсихологія / Є. П. Синьова. – К. : Знання, 2008. – 365 с.
15. Тупоногов Б. К. Основы коррекционной педагогики / Б. К. Тупоногов. – М. : ИПТК
16. Федоренко С В. Тифлодидактика : [навч посіб. для студ. вищих навч. закл.] / С. В. Федоренко – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 144 с.