

ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Науково-методичний посібник

Київ
Педагогічна думка
2012

УДК 376-056.262-053.4(072)
ББК 74.3я7
О-75

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту
спеціальної педагогіки НАПН України
(протокол №8 від 26.12.2012 р.)*

Рецензенти:

Прохоренко Л.І. – канд. пед. наук, старший науковий співробітник лабораторії інтенсивної педагогічної корекції Інституту спеціальної педагогіки НАПН України
Гребенюк Т.М. – канд. психол. наук, доцент кафедри тифлопедагогіки Інституту корекційної педагогіки і психології НПУ ім. М.П. Драгоманова
Рожко Н. М. – директор спеціального дошкільного навчального закладу для дітей з порушеннями зору та інтелекту № 219 м. Києва.
Литовченко С.В. – к. пед. н., ст.н.сп., завідувач лабораторії сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України
Сасіна І.О. – канд. психол. наук, викладач кафедри тифлопедагогіки Інституту корекційної педагогіки і психології НПУ ім. М.П. Драгоманова
Шорохова В.В. – методист НМЦ практичної психології з питань спеціальної та інклюзивної освіти ІППО Київського університету імені Бориса Грінченка

Особливості розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору Частина І.
О-75 Науково-методичний посібник/ав.: Вавіна Л. С., Гудим І. М., Кондратенко С.В.,
Довгопола К. С., Нафікова Л. А. – К.: Педагогічна думка, 2012 . – с.
ISBN 978-966-644-251-5

У науково-методичному посібнику, який складається з двох частин, розкриваються основні засади розвитку зв'язаного мовлення, ознайомлення з навколишнім світом, формування елементарних математичних понять, трудових і образотворчих навичок, розвитку музичних здібностей у дошкільників із порушеннями зору (І частина) та методичні рекомендації з проведення корекційних занять з розвитку у них зорового сприймання, вад мовлення, дотику та дрібної моторики, просторового орієнтування, ігрової діяльності та ритміки (ІІ частина).

Рекомендується для батьків дітей з порушеннями зору, педагогів та спеціалістів дошкільних начальних закладів та реабілітаційних центрів, науковців, студентів вищих навчальних закладів зі спеціальності «тифлопедагогіка».

УДК 376-056.262-053.4(072)
ББК 74.3я7

ISBN 978-966-644-251-5

© Інститут спеціальної педагогіки
НАПН України, 2012
© Педагогічна думка, 2012.

ЗМІСТ

ЧАСТИНА І.

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. Науково-методичні засади навчання дошкільників з вадами зору	5
РОЗДІЛ 2. Психолого-педагогічне обстеження стану розвитку зорового сприймання в предметно-практичній діяльності	9
РОЗДІЛ 3. Розвиток усного зв'язного мовлення дошкільників	17
РОЗДІЛ 4. Ознайомлення з навколишнім світом дошкільників з порушеним зором	30
РОЗДІЛ 5. Формування елементарних математичних уявлень у дошкільників з порушеннями зору	35
РОЗДІЛ 6. Формування трудових навичок	42
РОЗДІЛ 7. Формування навичок образотворчої діяльності дошкільників з порушеннями зору	47
РОЗДІЛ 8. Музичне мистецтво	55

ЧАСТИНА ІІ.

Вступ	69
РОЗДІЛ 1. Система дошкільного виховання дітей з порушеннями зору	70
РОЗДІЛ 2. Організаційно-методичні основи роботи тифлопедагога спеціального дошкільного навчального закладу для дітей з порушеннями зору	74
РОЗДІЛ 3. Розвиток зорового сприймання	80
РОЗДІЛ 4. Корекція порушень мовлення	85
РОЗДІЛ 5. Розвиток дотику і дрібної моторики	107
РОЗДІЛ 6. Орієнтування в просторі	116
РОЗДІЛ 7. Розвиток ігрової діяльності	123
РОЗДІЛ 8. Ритміка	129

ВСТУП до першої частини

Порушення зору зумовлює труднощі у пізнавальному, емоційному, соціальному та особистісному розвитку дитини. І частину науково-методичного посібника присвячено питанням організації навчально-виховної роботи у спеціальному дошкільному закладі для дітей з порушеннями зору. У ній висвітлено результати теоретичного аналізу науково-методичних і психолого-педагогічних джерел з питань розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору; та вивчення стану практики навчання і виховання дітей з порушеннями зору, в умовах спеціального дошкільного навчального закладу, під час педагогічних спостережень, анкетування батьків та вихователів, бесід з ними.

В першій частині посібника висвітлено науково-методичні засади дошкільного навчання дітей з порушеннями зору, спрямовані на забезпечення оптимальних умов для комплексного, системного, неперервного виховання і навчання; визначено основні принципи організації та пріоритетні напрями педагогічного керівництва пізнавальною діяльністю дошкільників з порушеннями зору, в процесі корекційного навчання; розкрито основні науково-методичні підходи до розробки всіх складових змісту навчання дошкільників з вадами зору та рекомендації щодо добору ігрового та дидактичного матеріалу для групових і підгрупових занять, зумовлені своєрідними особливостями психофізичного розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору. Подано рекомендації для практиків, зокрема з розвитку усного зв'язного мовлення, формування уявлень про оточуючий світ, елементарних математичних уявлень, трудових навичок, ігрової, образотворчої та музичної діяльності, в світлі основних положень Базової програми «Я у світі», також методики діагностування навичок зорового сприймання, стану сформованості мовленнєвих та предметно-практичних навичок.

ВСТУП до другої частини

Друга частина науково-методичного посібника висвітлює основні напрями корекційно-компенсаторної роботи у спеціальному дошкільному навчальному закладі для дітей з порушеннями зору. Зокрема, науково-обґрунтовано основні концептуальні підходи до організації та реалізації корекційно-компенсаторного впливу на дошкільників з порушеннями зору. Висвітлено результати експериментального вивчення особливостей мовленнєвого та перцептивного розвитку дошкільників з порушеннями зору; результати педагогічних обстежень стану сформованості навичок просторового орієнтування, можливостей використання компенсаторних способів сприймання. Виявлені особливості та труднощі формування компенсаторних механізмів розвитку дошкільників з порушеннями зору стали ключовими питаннями розроблених методичних рекомендацій для тифлопедагогів дошкільних закладів. Запропоновані методичні рекомендації з організації корекційно-компенсаторної роботи апробовані в практиці роботи з дошкільниками з порушеннями зору, на базі експериментальних дошкільних навчальних закладів.

ЧАСТИНА I

НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА РОБОТА В СПЕЦІАЛЬНОМУ ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ВАДАМИ ЗОРУ

Концептуальними засадами організації дошкільного навчального закладу або навчально-виховного комплексу (НВК) є забезпечення оптимальних умов для комплексного, системного, неперервного виховання і навчання дітей раннього, дошкільного і молодшого шкільного віку – періодів дозрівання зорової системи дитини.

Дошкільне дитинство має надзвичайно важливе значення у процесі становлення особистості дитини зі зниженим зором, формування необхідних для навчання в школі передумов та важливих рис особистості, що визначатимуть її соціальну поведінку і діяльність впродовж цілого життя.

Виходячи з цього, *основними завданнями* спеціального дошкільного закладу для дітей з порушеннями зору, як і для дітей з нормальним зором, є наступні:

- забезпечення умов для своєчасного, повноцінного і гармонійного розвитку кожної дитини, з метою виховання ініціативної, творчої особистості;
- залучення дітей до основних складових людської культури – рідної мови, традицій, звичаїв, праці, мистецтва, моралі та ін.;
- виховання активного пізнавального, морального та естетичного ставлення до навколишнього світу – до явищ природи, предметів побуту, до людей, до власної особи;
- формування у дітей сенсорного (перцептивного) досвіду, на основі активізації полісенсорного сприймання, адже зорове сприймання завжди здійснюється у взаємозв'язку з іншими видами відчуттів (слух, дотик, нюх, смак та ін.);
- забезпечення кваліфікованої турботи про зміцнення і збереження фізичного і психічного здоров'я дітей з порушеним зором, привчання до здорового способу життя у них здорового способу життя;
- створення в спеціальному дошкільному закладі та в сім'ї умов для оволодіння дітьми морально-етичними нормами, культурою поведінки і спілкування, способами попередження та розв'язування конфліктних ситуацій;
- спільно з сім'єю дбати про те, щоб кожна дитина зростала вихованою, чемною, любила своїх батьків, родину, друзів, рідну країну.

Одночасно з загальноосвітнім процесом, в спеціальному дошкільному закладі здійснюється *спеціальна корекційна робота*, спрямована на подолання відхилень в психофізичному розвитку дітей з патологією зору. Корекційні заняття мають носити індивідуально-диференційований характер, в залежності від потреб в них дитини.

Кінцевою метою спеціального дошкільного закладу є стабілізація всього ходу психофізичного розвитку дитини, для її успішної інтеграції в загальноосвітню або спеціальну школу і середовище однолітків.

ЧАСТИНА І.

Основними *принципами* організації корекційно-педагогічного та освітнього процесів є наступні:

- забезпечення стандарту загальноосвітньої підготовки, в умовах неперервності дошкільно-шкільного виховання, навчання і лікування дітей з порушенням зору;
- модифікація навчальних програм, перерозподіл навчального матеріалу та зміна темпу його проходження, на основі наступності дошкільного й шкільного курсів, з дотриманням дидактичних вимог відповідності змісту навчання психофізичним і пізнавальним можливостям дітей;
- врахування загальних, специфічних та індивідуальних особливостей розвитку дітей дошкільного віку з порушенням зору;
- диференційований підхід до дітей, залежно від стану їхнього зору та способів орієнтації в пізнанні навколишнього світу, включаючи застосування спеціальних форм і методів роботи з дітьми, методики індивідуально-підгрупового навчання, оригінальних наочних посібників, підручників, тифлотехнічних засобів, а також зменшення наповнюваності груп і класів;
- педагогічне керівництво навчально-пізнавальною та корекційно-реабілітаційною діяльністю дошкільників і молодших школярів з порушенням зору;
- комплексний (клініко-фізіологічний, психолого-педагогічний) підхід до діагностики та корекційної допомоги дітям з порушенням зору;
- психолого-педагогічний супровід дітей з порушенням зору впродовж всіх років навчання;
- створення офтальмологічних умов в групових і навчальних кімнатах, лікувальних кабінетах, та спеціального розпорядку життя, лікування, виховання і навчання, з врахуванням інтересів, здібностей і потреб дитини;
- забезпечення оптимальних умов для тривалої медико-психолого-педагогічної реабілітації дітей з порушенням зору з 2-х до 7-8 (10-11) років.

Як відомо, навчання і виховання відбувається шляхом взаємодії, педагога та дитини. Процес навчання і виховання дітей з порушенням зору в цьому відношенні не має принципової різниці. Йдеться лише про відмінності, які відображають міру співвіднесення діяльності педагога і дитини, про суттєве посилення функцій педагогічного керівництва, яке витікає з аналізу пізнавальних можливостей дітей зі зниженим зором та пов'язаних з ними особливостей пізнавальної діяльності (дослідження Т. М. Дегтяренко, М. І. Земцової, Н. Г. Морозової, Л. І. Плаксіної, Т. П. Свиридюк, Є. П. Синьової, Л. І. Солнцевої та ін.).

Зокрема, *педагогічне керівництво* пізнавальною діяльністю дітей з порушенням зору в процесі корекційного навчання передбачає:

1. Знання та врахування психофізичних особливостей кожної дитини, а саме: діагнозу захворювання органу зору, гостроти центрального зору, поля зору, стану фіксації, характеру зору, можливого зорового навантаження, характеру вторинних та супутніх порушень.

2. Дотримання режиму охорони зору :

• забезпечення оптимального освітлення приміщення: для короткозорих дітей рекомендується освітлення 500 люкс та вище; для дітей із захворюванням заломлюючих ділянок зорового апарату, рогівки та кришталика – низьке, 80-100 люкс; дітей із світлобоязкістю знайомлять з об'єктами в захищеному від яскравого світла місці;

• розміщення ігрового та дидактичного матеріалу – на рівні очей, на регламентованій для кожної дитини відстані;

• постійне чергування видів діяльності на полісенсорній основі, із залученням усіх збережених аналізаторів.

3. Створення необхідної навчально-дидактичної бази для забезпечення обладнанням навчально-виховного процесу, на основі врахування характеру порушеного у дітей зору:

- достатньої кількості (для кожної дитини) наочного роздаткового матеріалу;
- обладнання куточків природи для спостереження за рослинами і тваринами на близькій відстані;

- обладнання ігрових куточків відпочинку в групах та в кожній дитини вдома, з урахуванням рекомендацій лікаря-офтальмолога, наприклад, для дітей зі збіжною косоокістю – ігри типу кільцекидів, дитячого баскетболу, мольберти для розглядання картинок та малювання; для дітей з розбіжною косоокістю – мозаїка, лото, книжки-розмальовки тощо.

4. Забезпечення принципу наступності та зв'язку в роботі вихователів, тифлопедагогів, медичного персоналу та батьків, у дотриманні загальних вимог та рекомендацій, узгодженості в педагогічних і медичних впливах тощо

5. Забезпечення корекційної спрямованості навчально-виховної роботи, визначення її мети, використання методичних прийомів та наочних матеріалів під час різноманітних заходів (занять, уроків, прогулянок, самообслуговування, підготовки ранків тощо), кожного педагогічного чи медичного впливу, прогнозування очікуваних результатів, внаслідок її застосування, залежно від можливостей кожної дитини [6].

Варіативність засобів психолого-педагогічного впливу, адаптивні можливості виховних та навчальних форм і методів, цілісність і комплексність загального оздоровлення організму дитини створюють єдину і струнку модель соціальної адаптації та реабілітації дітей дошкільного віку з порушенням зору. Це дозволяє успішно вирішувати проблеми профілактики та покращення стану зору, шляхом створення в дошкільному закладі охоронних умов, загально зміцнювальних і спеціальних корекційних заходів.

У навчально-виховному процесі спеціального дошкільного закладу насамперед дотримуються режиму *дозованого зорового навантаження* під час навчання слабозорих дітей письму і читанню, роботи з наочним матеріалом, перегляду відеоінформації тощо. Розташування натуральних предметів у просторі, відстань між ними та від них до очей мають підбиратися індивідуально. Елементи мозаїки, приміром, розглядаються на відстані 30 см від очей дітей. Кутовий розмір елементів мозаїки складає 5°, а розмір перцептивного поля (тобто, простору, який сприймається) всього мозаїчного полотна – 40°. Розмір перцептивного поля малюнків має складати від 10° до 50°. Кутові розміри зображень має знаходитися в межах від 3° до 35°, деталі зображень – від 0,5° до 20°. У завданнях на розвиток константності сприймання спочатку підбирається мінімальна відстань, на якій розпізнається зображення (для кожної дитини індивідуально), потім ця відстань поступово збільшується.

При наявності у дитини амбліопії, враховується зниження центрального і периферійного зору, стан зорової фіксації та ін., щоб забезпечити розгляд дрібних предметів, фіксацію погляду, сприймання форми і розміру предметів тощо.

Для профілактики зорової втоми і попередження прогресування очних хвороб, важливо скорочувати час роботи на відносно близьких відстанях від очей і включати корекційні періоди зорового навантаження на більших відстанях із зображеннями, які мають збільшення до 40-60 крат і більше. Це досягається за допомогою медіапроекторів, використання яких забезпечує діяльність зорової системи на близькій, середній та дальній відстані наочного матеріалу від очей, що сприятиме корекції порушень зорового сприймання.

Важливою корекційною вимогою розпорядку життя дітей в спеціальному дошкільному закладі є система *рухової активності* дитини, яка передбачає подолання гіподинамії у дітей з порушенням зору, зумовленої утрудненнями їхнього зорово-рухового орієнтування в просторі, яка включає спеціальні заняття з лікувальної фізкультури, ритміки, орієнтування в просторі, фізкультхвилинки. Зміст, зокрема, фізкультхвилюнок, залежить від мети відпочинку дітей. Це можуть бути вправи: загальнозміцнювальні, для тренування м'язів ока, що активізують кровообіг в очах та в мозкові; для зняття м'язового напруження; для

ЧАСТИНА І.

зняття астенопії та поліпшення гемодинаміки очей; відпочинок із заплуценими очима; розслаблений погляд у далечінь; виконання танцювальних рухів під музику; інсценізація окремих епізодів з казок, оповідань тощо.

Таким чином, вся навчально-виховна робота, режим дошкільного закладу, покликани підпорядковуватися завданням удосконалення, розвитку рухової активності дітей, формування в них витривалості, сміливості, сили, гігієнічних звичок.

Зрушень у розвитку дитини можна досягти лише тоді, коли педагогу вдається досягнути сталої атмосфери особливої доброзичливості, щирості, поваги до особистості дитини. Педагог несе відповідальність не тільки за засвоєння дітьми програмного матеріалу, а й за їх емоційне благополуччя, оскільки саме воно є однією з основних умов гармонійного розвитку особистості. В умовах неблагополуччя дитини в групі дитячого садка, в неї різко знижується розвиток таких важливих психологічних структур особистості, як самосвідомість, емоції, мотиви, не формується правильний досвід спілкування.

Щоб запобігти цьому, бажано педагогічний процес будувати так, щоб весь час удосконалювати зону найближчого розвитку дитини з порушенням зору. Важливо виховувати у дошкільників з порушенням зору допитливість, потребу пізнавати нове, формувати пізнавальну активність. Коли педагог надає можливість дитині викласти свої міркування, відстояти свою думку, довести її, вона зростає активною, вмілою, допитливою, з розвинутою увагою. Оптимістична оцінка діяльності дітей з патологією зору вселяє в них віру в свої сили, спонукає до творчості.

Важливо, щоб педагог завжди тримав під контролем своє спілкування з дітьми, не дозволяв собі зверхності, байдужості щодо них, тактовно керував спілкуванням вихованців між собою. Особливу увагу слід приділяти колективним формам взаємодії, адже встановлено, що дитина багато чого навчається саме у своїх однолітків. Окрім того, спілкування дітей як з дорослими, так і з ровесниками у різних видах діяльності та в повсякденному житті сприяє вихованню гуманних почуттів і доброзичливих взаємин, засвоєнню норм і правил культурної поведінки.

Отже, створення в процесі занять сприятливого мікроклімату – важлива умова ефективності навчання і виховання дошкільників з порушенням зору.

Велике значення в дошкільному закладі надається *розвитку мовлення* як засобу освоєння цінностей національної культури та важливого компонента формування особистості. Розвиток мовлення здійснюється під час всіх видів діяльності дітей і є необхідною частиною корекційно-виховної роботи дошкільного закладу для дітей з порушенням зору.

Через недостатність сенсорного досвіду у дошкільників з порушенням зором, може спостерігатися деякий розрив між предметною практичною дією та її словесним позначенням. Для цього проводяться спеціальні предметно-практичні заняття з розвитку мовлення і зорового сприймання, де їх навчають аналізу предметів та функціональних дій з ними. Педагог повинен мати достатню кількість ілюстрацій та інших наочних матеріалів для того, щоб діти з порушенням зором змогли краще роздивитися зображення. При цьому слід пам'ятати, що зображення на малюнках повинно бути чітким і не переважаним зайвими деталями. Предмети, іграшки, явища, ілюстрації, за якими слабозорі, діти з косоокістю й амбліопією складають словесні описи, мають враховувати стан зорового сприймання дітей [5].

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

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

- реалістичність об'єктів та їх зображень;
- доступність матеріалу для сприймання кожною дитиною;
- педагогічна доцільність, корекційна місткість матеріалу (можливість багаторазового його використання, у різних видах діяльності, з різними корекційними цілями);
- зовнішня привабливість та естетичність;
- системність при доборі матеріалу, надання переваги посібникам, які розкривають динаміку розвитку явища, процесу, предмета тощо);
- адаптація дібраного матеріалу до особливостей зорового сприймання дітей з порушенням зору (виключення зайвих деталей, підсилення контрастності зображення, озвучення тощо).

Для дитини з порушенням зору мовлення педагога має слугувати зразком і бути образним, виразним, емоційно забарвленим і доступним дітям.

Підготовка дітей до засвоєння грамоти проводиться в єдності з розвитком мовлення як засобу спілкування. Щоб надати процесу навчання невимушеного, ігрового характеру, на заняттях використовується великий арсенал дидактичних ігор.

Організуючи *ознайомлення дітей з природою*, слід обирати доступні дітям з порушенням зору об'єкти для спостережень, які допоможуть сформувати у них основи матеріалістичного світорозуміння. Для цього слід вести щоденну копітку роботи під час спостережень на прогулянках, розповідей, бесід, дослідів тощо.

Слід також установлювати тісніші зв'язки між різними видами дитячої діяльності та окремими навчальними предметами. Так закріплення, уточнення і актуалізацію математичних знань і вмінь можна здійснити на заняттях з малювання, ліплення, конструювання, фізичного виховання, предметно-практичної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: Монографія. – К.: Вид-ий дім «Слово», 2004. – 376 с.
2. Дегтяренко Т. М., Вавіна Л. С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: Навч. посіб. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. – С. 42- 61.
3. Земцова М. І. Некоторые особенности познавательной деятельности детей дошкольного возраста при нарушениях зрения: Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения. – М.: Просвещение, 1978. – С. 7-24.
4. Коррекционно-воспитательная работа со слабовидящими детьми дошкольного возраста /под ред Т. П. Свиридюк. – К., 1984. – 57 с.
5. Морозова Н. Г. Воспитание активного познавательного интереса к окружающей действительности у дошкольников с нарушениями зрения //Вопросы активизации обучения в школах для детей с нарушениями зрения /Под ред А. И. Каплан, В. А. Лысиной, Л. И. Солнцевой. – М.: НИИ МАШ, 1976. – 67-72.
6. Плаксина Л. И., Григорян Л. А. Содержание медико-педагогической помощи в дошкольном учреждении для детей с нарушениями зрения – М., 1998. – 56 с.
7. Синьова Є. П. Тифлопсихологія. – К.: ВО УФЦ – БФ «Візаві», 2002.
8. Солнцева Л. И. Значение дошкольного воспитания в коррекции недостатков психического развития детей с нарушениями зрения //Дефектология. – 1983. – №4. – С. 54-59.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ОБСТЕЖЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ
ЗОРОВОГО СПРИЙМАННЯ В ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧНІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ

Методики психолого-педагогічного діагностування призначено для використання в якості засобу поточного контролю психічного розвитку дитини, з метою індивідуалізації педагогічного процесу в дитячих установах, а також для індивідуального консультування за запитом батьків, вихователів. Дані методики допоможуть своєчасно виявити затримки та відхилення у психічному розвитку дитини і, за необхідності, застосувати відповідні методи корекції виявлених відхилень. Метою проведення обстеження дитини на початку відвідування дошкільного закладу є надання адекватної допомоги малюкові в період адаптації до умов дошкільного закладу, колективу, для побудови перспективного плану навчання та корекції розвитку.

В цілому, організація діагностичного обстеження дитини базується на наступних загальних *принципах*:

- цілісний підхід: оцінка рівня соціальної адаптованості та особистісної цілісності дитини;
- всебічний аналіз психофізичного і соціального розвитку дитини;
- комплексність, різнопрофільність обстеження;
- аналіз динаміки розвитку дитини;
- проведення обстеження у формі навчального експерименту. Аналіз динамічних змін в процесі навчання дитини, формування запланованих змін;
- подолання дитиною ускладнень шляхом надання деталізованої інструкції, постановки допоміжних, навідних запитань, виконання завдання від простого до складного, перехід від спільних дій педагога та дитини до самостійного виконання;
- опора на збережені структури психофізичного розвитку, на провідні репрезентативні системи (канали сприймання інформації);
- розподіл навантаження, відповідно до динаміки розумової працездатності дитини;
- відповідність діагностичних завдань можливостям та інтересам дитини;
- позитивна мотивація, підтримання зацікавленості, успішність виконання кожного кроку завдання, підкріплення мотивації досягнень;
- використання адекватних індивідуальним і віковим особливостям дитини форм обстеження (гра – предметна, дидактична, сюжетна, рольова; індивідуальна робота, у мікрогрупі, залучення батьків) [3].

При наявності будь-якого порушення психофізичного розвитку виявлення середнього рівня розвитку неможливе і неефективне. Оскільки за наявності психофізичного порушення пізнавальна активність дитини зазвичай знижена, вона не в змозі засвоїти в повному обсязі соціальний досвід, доступний її одноліткам в нормі, етапи його засвоєння можуть значно відрізнятись від загальноприйнятих. Психічний розвиток аномальної дитини, на відміну від нормальної, цілком визначається корекційною роботою, яка проводиться з нею. Так, сліпі та слабозорі діти не засвоюють досвід предметно-практичної діяльності на відстані, об'єкт спостереження потрібно піднести до недосконалого зору дитини, дати в руки, її руками обстежити його, розповісти про предмет, і при цьому зацікавити ним дитину, не налякавши її.

У зв'язку з такою залежністю розвитку дитини із порушеннями психофізичного розвитку від умов її життя, зокрема корекційного навчально-виховного впливу, актуальний рівень її розвитку не завжди відповідає її можливостям розвиватися. Актуальний рівень розвитку дитини, в тому числі й її знання про довкілля, не може виступати достатньою підставою для визначення відхилень в розумовому розвитку, встановлення діагнозу. Такою підставою не можуть бути й дані про розвиток окремих психічних процесів, адже відомо,

що при нормальному інтелектуальному розвитку трапляються випадки погано розвиненої пам'яті, окремих видів сприймання, поганої концентрації уваги [5, 10-11].

Таким чином, педагогічна діагностика дитини з порушеннями психофізичного розвитку має проаналізувати особливості її розвитку, визначити потенційні можливості, задатки та інтереси, які можуть бути використані як опорні ланки у розробленні та здійсненні корекційно-розвивальних впливів. Застосування методів педагогічної діагностики у навчанні й вихованні дітей сприяє своєчасному виявленню їхніх труднощів та встановленню їх причин, цілеспрямованому аналізу поведінки й діяльності.

В спеціальній педагогіці і, особливо, в тифлопедагогіці, проблема психолого-педагогічного діагностування залишається малорозробленою. Відсутній стандартизований психодіагностичний інструментарій для обстеження дітей з порушеннями зору.

Психологи та педагоги, які працюють з дітьми з порушеннями зору, здебільшого використовують загальнопсихологічні методики діагностування, адаптуючи їх до зорових можливостей обстежуваних. Анкетування вихователів та тифлопедагогів дошкільних закладів показало, що діагностичний інструментарій, використовуваний ними для педагогічного обстеження дошкільників з порушеннями зору, досить вузький, часто недостатній для різнобічного вивчення здібностей дитини. Велика кількість діагностичних методик для дошкільників не можуть бути повністю, чи навіть частково, використаними для дітей з порушеннями зору.

В умовах спеціального дошкільного навчального закладу, двічі на рік (на початку і в кінці навчального року) здійснюється психолого-педагогічне обстеження дітей. Таке обстеження проводиться з метою встановлення якісних особливостей пізнавальної діяльності, особливостей окремих психічних функцій та особистісного розвитку в цілому. Подібне вивчення необхідне для вибору найбільш ефективних засобів педагогічного впливу й побудови перспективного плану навчально-виховної та корекційної роботи, з урахуванням виявлених індивідуальних особливостей розвитку, можливостей та потреб кожної дитини.

Необхідною умовою проведення діагностики є природність діагностичної ситуації, емоційний комфорт дитини, її добре самопочуття. Приміщення та обставини, в яких відбувається обстеження, повинні бути по можливості знайомими і привабливими для малюка. Вирішальна роль у створенні такого середовища належить педагогу чи психологу, який проводить обстеження. Він має добре знати психологічні особливості дітей раннього та дошкільного віку, мати досвід спілкування з ними. Перш ніж приступити до діагностичних процедур, необхідно попередньо встановити емоційний контакт з дитиною, пограти разом з нею, викликати в неї довіру, позитивні емоції.

Після обстеження, у бесіді про результати обстеження з батьками та педагогами, які з дитиною працюють, незалежно від виявлених недоліків та порушень, слід максимально підкреслити позитивні якості дитини, уникаючи негативних характеристик. У разі встановлення затримки в розвитку дитини, педагог повинен коректно сформулювати свій висновок, а потім запропонувати відповідні рекомендації щодо допомоги дитині. Обов'язковим моментом при цьому є не констатація самого факту відхилення, а пояснення причини неповної сформованості тієї чи іншої якості та характеристика позитивних змін у поведінці дитини, за умови дотримання необхідних рекомендацій. При цьому важливо пояснити, які позитивні зрушення у розвитку дитини мають відбутися у ході корекційної роботи. У бесіді з батьками не слід використовувати терміни «високий» або «низький» рівень розвитку, а також негативні характеристики дитини.

Забезпечення ефективності та найбільшої інформативності психолого-педагогічного обстеження вимагає серйозної попередньої підготовки до його проведення. До найменших деталей слід продумати побудову, доцільність застосовуваних методик, процедуру обсте-

ЧАСТИНА І.

ження. Важливо чітко визначити, які саме відомості про дитину та її розвиток необхідно отримати. Вибору методів обстеження, підбору дидактичних, стимульних матеріалів має передувати знайомство з особою дитини, з її медичною картою, бесіда з батьками, для з'ясування її індивідуальних особливостей.

Також важливо враховувати вікові особливості дитини. Адже діти молодшого та старшого дошкільного віку неоднаково реагують на проведення обстеження та на завдання, які їм пропонують.

Зазвичай дошкільники швидко й досить легко йдуть на контакт з педагогом, якщо їх зацікавити іграшкою, казкою, ігровою ситуацією. В цілому, обстеження дошкільника повинно будуватися у формі цілісно вибудованої гри. При цьому необхідно ставити конкретні завдання, невеликі за обсягом та не переобтяжені деталями, що особливо важливо для дітей з порушеннями зору, в яких концентрація уваги незначна, швидко наступає втома. Слід також враховувати зниження пізнавальної активності таких дітей. Стимульний матеріал має бути чітким, яскравим, контрастним, без зайвої деталізації, інструкції – чіткими і зрозумілими [8].

Загалом під час проведення обстеження основну увагу слід приділити розумінню дитиною інструкції та мети завдання, якісні особливості виконання завдання, ставленню дитини до результатів власної діяльності.

Вже на початковому етапі обстеження необхідно аналізувати поведінку дитини, її реакцію на інструкцію до завдання: деякі діти, не дослухавши завдання, часто починають його виконувати навмання, інші просять повторити інструкцію, намагаються зрозуміти завдання; окремим дітям достатньо лише усної інструкції, інші потребують підкріплення наочним показом. Таким чином, характер інструкції (усна, наочний показ, їх поєднання) може слугувати одним з критеріїв під час виявлення розумових здібностей дитини.

Спостерігаючи за виконанням завдань дитиною, якісними характеристиками її дій та реакцій, слід звернути увагу на ступінь зосередженості та працездатності дитини, на вираженість спрямованості та ступінь зацікавленості, на те, як дитина використовує допомогу дорослого, чи звертається за допомогою, коли її потребує. Необхідно враховувати ступінь та види допомоги. Отож, роль і вплив допомоги, те, як її сприймає дитина, також можуть бути діагностичними показниками.

Іншим показником може слугувати реакція дитини на результати власної діяльності, вміння контролювати власні дії, перевіряти правильність свого результату, порівнювати свою роботу зі зразком. Також важливо враховувати емоційні реакції дитини на неможливість вирішення певних завдань.

Методи педагогічного обстеження

Найбільш ефективним та інформативним в педагогічному обстеженні для початкового налагодження контакту з дитиною вважається *метод бесіди*, з якої власне і починають обстеження. Бесіду слід проводити невимушено, природно, не обмежувати вузькими запитаннями та чітко регламентованими відповідями. Бесіду не слід розпочинати зі збору відомостей про дитину. Краще зорієнтуватися у ситуації: який настрій у дитини, що її зацікавило в оточуючому середовищі. Розмова має бути невимушеною, проте, цілеспрямованою. Педагог не повинен ставити випадкових запитань, а дотримуватися мети обстеження та поставлених завдань. Бесіда не може бути надто довгою, це може втомити дитину. Зміст бесіди з дитиною з порушенням зором слід зорієнтувати, насамперед, на виявлення її уявлень про свою сім'ю, саму себе, навколишній світ. Так, під час бесіди варто з'ясувати, що дитина знає про свою сім'ю, близьке оточення, про себе. Наступний блок запитань спрямовано на виявлення просторових уявлень дитини: орієнтування право – ліво, вгорі – вниз, да-

леко – близько та ін. Однак для дитини з порушеннями зору вже в дошкільному віці може бути характерним вербалізм уявлень, через що з'ясування предметно-практичних уявлень під час бесіди є недостатнім і потребує уточнення під час виконання практичних завдань.

Наступний блок – уявлення про час: для молодших дошкільників розуміння понять ранок – вечір, день – ніч; для старших дошкільників – дні тижня, місяці, визначення часу за годинником.

Уявлення дітей про явища природи з'ясовуються перевіркою знань про пори року, їх характерні ознаки; про рослини саду, городу, лісу; тварин.

Під час цього обстеження з'ясовується також уміння порівнювати предмети та явища, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, розуміння родових понять, навички узагальнення.

Діти з порушеннями зору, внаслідок збіднення сенсорного досвіду, мають труднощі із формуванням уявлень. Тому досить часто їм важко вдається встановлення причинно-наслідкових зв'язків, порівняння предметів між собою.

В цілому, хід і результати бесіди націлюють педагога на подальше обстеження та на ті моменти, на які варто звернути особливу увагу.

Наступним етапом обстеження є спостереження за *грою* дітей. Зазвичай, діти з порушеннями зору по-різному поведуть себе у природній, в колективній та індивідуальній або спеціально-організованій педагогом грі. Тому спеціально організованому спостереженню за виконанням ігрових дій, запропонованих педагогом, має передувати природне спостереження за ігровою діяльністю. Іграшки слугують стимульним дидактичним матеріалом для обстеження пізнавальної діяльності дітей. Привертаючи увагу дошкільника іграшками і зацікавлюючи його ігровим сюжетом, обстеження не викликає негативної реакції і дитина буде спокійнішою, сміливішою, вільнішою. Під час гри дитина вирішує логічні завдання, здійснює класифікацію, серіацію предметів, виявляє вольові якості.

Гра з пірамідкою, кубиками, мотрійками, підбір пари предметів чи їх зображень, дає можливість з'ясувати розрізнення предметів за величиною, кольором; виявити стан координованості рухів, рівень розвитку дрібної моторики, вміння рахувати, цілеспрямованість діяльності..

Гра з лялькою, іграшковим посудом, транспортом допомагає створити ігрову ситуацію та з'ясувати основні предметно-практичні та соціально-побутові уявлення дитини. Однак не слід перевантажувати дитину кількістю іграшок. Спеціально організовані ігри-обстеження доцільніше проводити не в загальній груповій кімнаті, а в кабінеті тифлопедагога, де зайві іграшки прибираються з поля зору дитини.

Інформативно важливим є спостереження за колективними іграми дітей, в яких простежується здатність до виконання інструкцій дорослих, розуміння та дотримання правил гри, виконання своєї ролі, особистісні характеристики [6].

Таким чином, гра як метод обстеження дозволяє виявити ряд особливостей психічної діяльності дітей: особливості уваги, сприймання, мислення, емоції, інтереси.

Іншим методом є обстеження *розуміння дітьми сюжетних малюнків та літературних текстів, казок*. Метод дає можливість виявити точність сприймання, рівень мисленевих процесів, сформованості уявлень, особливості пам'яті, інтересів, емоційних реакцій.

Для обстеження необхідно мати набір карток із зображеннями окремих предметів, різних родових категорій. Дитина має впізнати малюнок, назвати його, визначити призначення предмета. З допомогою предметних карток можна перевірити зорову пам'ять дитини.

Для слабозорих дітей характерні нерівномірність розвитку психіки на різних вікових етапах і задіявання механізмів компенсації недоліків за рахунок використання діяльності збережених аналізаторів. Психічний розвиток дитини з порушеннями зору відбувається

ЧАСТИНА І.

своєрідно як за якісними характеристиками, так і за темпом. Порівняно зі зрячими, у неї спостерігається відставання і нерівномірність у розвитку деяких психічних процесів. Однак спеціальні дослідження не виявили безпосередньої залежності стану розвитку психічних процесів від гостроти зору дошкільника. Доведено, що існує пряма залежність від того, як цілеспрямовано і своєчасно проводилася робота зі збагачення чуттєвого досвіду дитини, створення у неї системи уявлень, яка успішно проводиться у спеціальних дошкільних навчальних закладах [7, 8-9].

Під час анкетування вихователів було з'ясовано, що при обмеженні дітей з порушеннями зору особливої складності набуває діагностування стану зорового сприймання, оскільки для таких дітей досить важко дібрати стимульні дидактичні матеріали, які б відповідали їхнім зоровим можливостям. Спеціалісту, який проводить обмеження, доцільно мати набір симулятивних окулярів (які можна виготовити самостійно, враховуючи особливості зорового сприймання при різних захворюваннях), в яких, хай і досить приблизно, можна відтворити умови сприймання конкретної дитини, зробити висновок про доступність запропонованих діагностичних матеріалів. Для батьків також буде корисним зрозуміти, як і що може бачити їх малюк, щоб ефективніше йому допомогти.

Діагностування зорового сприймання.

Зорове сприйняття розглядається не лише як реакція на стимуляцію, а й як отримання інформації про події та об'єкти зовнішнього світу, тобто як складна система перцептивних та пізнавальних дій. Воно має величезне пізнавальне значення для дитини, орієнтує та регулює її поведінку, тісно пов'язується з увагою, мотивацією, інтересами, мнемічними процесами, мисленням, емоціями.

З огляду на взаємозумовленість процесів сприймання та діяльності, розвиток зорового сприйняття тісно пов'язаний з дотиком, загальною та дрібною моторикою і не може розглядатися відокремлено від них як в процесах природного та спеціально організованого (корекційно-компенсаторного) формування, так і під час діагностування рівня розвитку.

Діагностування стану розвитку зорового сприйняття доцільно здійснювати в різних видах дитячої діяльності: ігровій, трудовій, побутовій. Завдання, використовувані для обмеження стану розвитку зорового сприйняття, поділяються за наступними офтальмологічними показниками: стан оптичної уваги; візуальне впізнавання предметів; плавність та послідовності рухів очей в різних напрямках; активна фіксація погляду на предметі.

Послідовність подачі діагностичних завдань здійснюється за принципом поступового ускладнення. За ним же будується й корекційна робота з розвитку зорового сприйняття та залишкового зору.

Ускладнення завдань також може відбуватися за рахунок використання перекреслених, недомальованих контурних зображень, збільшення кількості реальних предметів (об'єктів) та їх зображень для запам'ятовування (від 2-3 до 6-7), застосування графічних і абстрактних зображень (у тому числі літер, цифр та їх елементів).

Пропонуємо орієнтовний план **обмеження зорового сприйняття**:

Впізнавання й називання предметів:

1. Реальні предмети. Ігрове завдання для дитини: показати й розповісти ляльці Оксанці про групу кімнату.

2. Моделі (іграшки): розповісти Оксанці, які іграшки живуть у кімнаті, як з ними можна гратися.

3. Графічні зображення: Оксанка принесла з собою малюнки (контурні зображення, силуетні, перекреслені).

Диференціація за кольором.

1. Називання кольорового спектру: «Склади веселку», «Назви колір».
2. Класифікація предметів за кольором: «Захочай квіти на килимочках»
3. Підбір парних предметів за кольором.
4. Відбір предметів одного кольору, але різних відтінків за світлістю.

Диференціація за формою.

1. Впізнавання й називання основних геометричних форм.
2. Співвіднесення предмета з формою у найближчому просторі.
3. Класифікація за формою – розкласти предмети на килимки різної геометричної форми.
4. Виділення форми в заштрихованому малюнку.

Диференціація за величиною.

1. Порівняння предметів за величиною, на рівні впізнавання і називання «більший – менший».
2. Побудова предметного ряду за величиною, від найбільшого до найменшого і навпаки.
3. Класифікація предметів за величиною: «Розсели звірят у хатинки».

Перш за все слід визначити вміння дитини цілеспрямовано розглядати, тобто візуально обстежувати об'єкт. Слід звернути увагу на те, як дитина виокремлює основні елементи, деталі об'єкта, визначає їх співвідношення, розміщення в просторі, чи помічає зміни в самому об'єкті або його розташуванні. При цьому слід враховувати, що розглядання або впізнавання предметів та їх зображень дітьми з глибокими порушеннями зору вимагає більш тривалого часу, що пов'язано з характерною для них загальмованістю процесів зорового аналізу і синтезу.

З'ясування стану сформованості зорового аналізу і синтезу, довільної зорової уваги і запам'ятовування можливе через виконання наступних завдань:

- визначення змін у ряді предметів;
- знаходження загубленої, зайвої іграшки, малюнка;
- знаходження відмінностей на двох подібних іграшках чи сюжетних малюнках;
- знаходження нереальних елементів малюнків-нісенітниць;
- запам'ятовування послідовності 4-6 предметів, іграшок, малюнків, геометричних фігур, літер, цифр і відтворення їх у вихідній послідовності.

Особливу увагу під час обстеження слід звернути на узгодженість прослідковуючих рухів рук і очей дитини, простежування поглядом дій руки, а в подальшому і рухомих об'єктів у просторі. Зорово-моторну координацію ефективніше обстежувати на прогулянках, заняттях з фізичного виховання та ритміки, під час виконання різних рухових вправ: ходьби, бігу за розмітками, катанні на велосипеді, самокаті по доріжках і обмежених майданчиках; киданні в ціль різними предметами в іграх «Літаючі тарілки», «Літаючі ковпачки», «Дартс», «Кильцекиди», «Влуч у ціль».

Можливе також використання спеціальних завдань, пов'язаних з обведенням за трафаретом, силуетним і контурним зображенням. Наприклад:

- обвести за контуром стільки квадратиків, скільки чується звуків у слові;
- обвести на верхній смужці 7 кружечків, а на нижній смужці – на 2 трикутники більше;
- другий, четвертий і шостий квадратики у верхньому рядку зафарбувати червоним кольором, а третій, п'ятий і сьомий у нижньому – заштрихувати;
- у різних місцях аркуша обвести за зовнішнім або внутрішнім контуром трафарети іграшок, а потім з'єднати їх доріжками.

Вивчення дитячих малюнків є одним з ефективних методів педагогічної діагностики. Аналізуючи дитячі малюнки, акцентують увагу на вмінні відтворити предмет із збережен-

ням всіх частин, дотриманні пропорцій, адекватності використання кольорів, логічності зображеного, вмінні розкрити сюжет відповідно заданої теми. Отримані дані педагогічного вивчення малюнків є додатковим матеріалом для оцінки актуального рівня загального розвитку дитини, його структури, типології, інтерпретації інтелектуального компонента в цілому і виступають основою для прогнозування корекційного розвитку. Дитячі малюнки також виступають найбільш дієвим засобом виявлення перцептивно-моторних порушень.

Обстеження навичок зорового прослідковування рухомих об'єктів в просторі доцільно починати з визначення зміни положення окремих рухомих частин у іграшок, наприклад у ляльки (ручки, ніжки), у машини (кузов, дверцята), у будиночка (вікна, двері) та ін. Під час оперування з об'ємними, площинними, збірними-розбірними іграшками та предметами, що мають одну (або декілька) рухомо закріплених частин, дитина поступово засвоює зорові образи руху і пози, які в подальшому закріплюються в процесі самостійно виконаних рухів і дій за показом дорослого, по пам'яті, за зразком-схемою, за словесною інструкцією.

Оцінювання стану сформованості вміння простежувати поглядом за рухомими об'єктами може відбуватися під час спостереження за ігровою діяльністю дитини, наприклад, з настільними іграми: «Футбол», «Більярд», «Дороги», «Залізниця» та ін.

Підкреслимо, що у дітей з порушеннями зору формування навичок спостереження за декількома рухомими об'єктами – досить складний і тривалий процес, який потребує багаторазового виконання спеціально підібраних вправ. Спочатку організовується спостереження за двома об'єктами (Де мишка? А куди втік зайчик?; В який бік поїхала вантажна машина, а в який – пожежна? та ін.), поступово кількість об'єктів можна збільшувати, урізноманітнювати напрямки їх руху.

Найскладнішим для зорового сприймання дітей з порушеннями зору є визначення відстані до об'єкта, об'ємності, глибини простору, виділення співвідношень і переміщення різних деталей (предметів) у просторі, зміна їх розташування. Під час педагогічного обстеження важливо визначити і в подальшому сформулювати у дітей навички порівняння об'єктів у просторі, вміння визначати власне місцезнаходження, моделювати різні просторові ситуації. З цією метою можуть бути використані вправи для розвитку окоміру:

- визначити, скільки років до вікна, до ляльки, до дерева;
- хто на дальшій відстані сидить: зайчик чи ведмедик;
- хто вищий: Сашко чи Руслан та ін.;
- взяти собі дві іграшки такі ж, як у мене (дві матрьошки контрастного розміру, два кубики);
- показати співвідношення двох предметів за висотою, за допомогою стовпчиків (смужок) тощо;
- розділити коло, квадрат, прямокутник на 2, 4, 3 рівні частини;
- розрізати стрічку на рівні частини.

Під час проведення діагностики потрібно враховувати, що поведінка дошкільника вкрай нестійка. Вона залежить від безлічі ситуативних, випадкових факторів: фізичного самопочуття малюка, його ставлення до нових обставин, до навколишніх предметів тощо. У випадку несприятливої поведінки дитини (пасивність, загальмованість) слід доповнити дані діагностики бесідою з батьками та родичами, іншими педагогами, які працюють з нею, результатами спостереження за вільною активністю у звичній ситуації, провести повторну діагностику. Лише за умови, що результати спостереження, бесіди та повторної діагностики збігаються з початковим висновком, можна зробити остаточний висновок щодо рівня психічного розвитку дитини.

Список використаних джерел:

1. Григорьева Л. П. Развитие восприятия у ребенка: пособ. для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, дет. саду и начальной школе. / Л. П. Григорьева, М. Э. Бернадская, И. В. Блиникова, О. Г. Солнцева. – 2-е изд., дораб. – М. : Школьная Пресса, 2007. – 72 с.

2. Забрамная С. Д. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей»: пособ. для психолога – медико – педагогических консультаций. / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик – М. : Владос, 2008. – 32 с.

3. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. – М. : Педагогика, 1983. – С. 126-135 (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).

4. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників. // Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Борщевська Л. В., Обухівська А. Г. – Кам'янець-Подільський: «Абетка», 1998. – 144с.

5. Определение готовности детей к обучению в школе: диагностические методики, рекомендации педагогам и родителям, развивающие игровые занятия. – (Из опыта работы школьного психолога) / сост. Е. А. Чаус, Г. П. Попова. – Волгоград: Учитель, 2007.– 90 с.

6. Психологічні умови ефективності дошкільного навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я. / за ред. В. В. Тарасун. – К.: ПП «Актуальна освіта». – 2005. – 286 с.

7. Солнцева Л. И. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушениями зрения. / Л. И. Солнцева // Дефектология, 1977.– №2. – С. 66-74.

8. Уфимцева Л. П., Курегешева Т. Н. Психодиагностические методики для работы с младшими школьниками, имеющими глубокое нарушение зрения. / Л. П. Уфимцева, Т. Н. Курегешева // Дефектология. – 2002. – №6. – С. 6-11.

РОЗДІЛ 3

РОЗВИТОК УСНОГО ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

На сучасному етапі розвитку системи мовної освіти підростаючого покоління лінгводидактика на етапі дошкільного дитинства провідною метою висуває **виховання мовної особистості**, тобто формування особистості, яка адекватно, доречно, вільно і творчо застосовує мову в різних життєвих ситуаціях, задля власних мовленнєвих потреб. Щоб конкретизувати означену мету, розглянемо структурні компоненти формування мовлення дошкільнят.

До них належать:

- **мовленнєва компетенція** як одна з ключових базисних характеристик особистості;
- **мовленнєвий розвиток**, тобто формування певних мовленнєвих умінь і навичок, що забезпечують функціонування мовлення;
- **навчання мови**, яке передбачає засвоєння певного обсягу елементарних знань про мову й мовлення, що формуються на основі розвитку мовного чуття й водночас зумовлюють цей розвиток;
- **мовленнєве виховання**, метою якого є виховання мовленнєвої культури особистості.

Розкриємо сутність кожного з цих понять.

Мовленнєва компетенція виявляється в спроможності особистості адекватно та доречно застосовувати мову в конкретних ситуаціях (висловлення своїх думок, бажань, намірів, прохань тощо), використовуючи для цього як мовні, так і немовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності.

Розвиток мовлення – це цілеспрямоване формування у дітей мовленнєвих навичок та умінь (правильної звуковимови, доречного добору або сполучення слів та інших мовних і немовних засобів, використання слів у правильній граматичній формі тощо), які забезпечують функціонування процесу мовлення відповідно до мовних норм.

Навчання мови – процес формування, на основі елементарних знань і уявлень про мову і мовлення, мовної компетенції та розвитку чуття мови. Передбачає засвоєння та усвідомлення дітьми норм, які склалися історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфографії, семантиці, стилістиці та адекватне застосування цих знань у мовленнєвій діяльності.

Мовленнєве виховання пов'язане з вихованням у дошкільнят любові, шанобливого ставлення до рідної мови як скарбниці, багатющого надбання нашого народу, прагнення правильно, культурно, красиво говорити українською мовою. Водночас йдеться про відповідний до вікових можливостей дітей рівень опанування мови – виховання мовленнєвої культури як особистісної якості, що відповідає рівню загальної культури, мислення дитини. Мовленнєва культура виявляється не тільки в наслідуванні загальновідомих норм, а й в умінні свідомо обирати найдоцільніші варіанти мовленнєвої поведінки, надавати їм адекватної щодо ситуації мовленнєвої форми.

Отже *триєдина мета* цілеспрямованої роботи з розвитку мовлення дошкільників полягає у *формуванні мовленнєвої компетенції*, як однієї з базисних характеристик особистості та спрямована на активне системне застосування взаємопов'язаних педагогічних дій: розвитку мовлення, навчання мови та мовленнєвого виховання.

Центральним завданням у дошкільному дитинстві є *розвиток зв'язного мовлення*. Під час якого реалізується головна функція мовлення – комунікативна. Адже саме за допомогою зв'язного мовлення дитина спілкується з іншими.

Проте якість зв'язного мовлення залежить від рівня розвитку всіх сторін мовлення (фонетичного, лексичного, граматичного), у ньому виявляються всі досягнення дошкільника в опануванні рідного мовлення. Отже не менш значущим є розвиток фонетичної, лексичної та граматичної сторін мовлення.

У сучасній дошкільній лінгводидактиці особливої ваги набирає напрям роботи, безпосередньо пов'язаний із особистісним спрямуванням завдань розвитку мовлення. Якщо в практиці переважають репродуктивні способи навчання мови і розвитку мовлення, то Базовий компонент дошкільної освіти орієнтує на активну позицію дитини в процесі опанування мови. Адже робота з орієнтування в мовних явищах підводить дитину до формування елементарних мовних узагальнень, що на лексичному рівні виявляється в поглибленому розумінні семантики слів, на граматичному – у словотворенні та словотворчості, на рівні розгорнутого зв'язного висловлювання (тексту) – в умінні складати самостійне зв'язне висловлювання послідовно, логічно, виразно, граматично правильно.

Коротко охарактеризуємо кожне із завдань. Їх зміст визначається лінгвістичними поняттями та психологічними особливостями оволодіння мовою.

1. Виховання звукової культури мовлення. Його першочерговість зумовлюється тим, що звук – найменша одиниця мовлення, а розвиток сприймання мовлення та формування правильної звуковимови є онтогенетично первинними завданнями розвитку мовлення. Виховання звукової культури містить три підгрупи мікрозавдань:

- формування мовленнєвого слуху, правильного мовленнєвого дихання, звуко- та слововимови, орфоепічної правильності мовлення, – на основі розвитку та поступового вдосконалення органів, які беруть участь у формуванні мовлення;
- диференціація звуків мовлення, формування елементарних уявлень про їх характеристики, символічне та знакове визначення як основи грамотності;
- виховання інтонаційної виразності мовлення, свідомого оволодіння мовними (тон, тембр, наголос, сила голосу), немовними (жест, міміка, поза) та інтонаційними засобами виразності, відповідно до умов та завдань спілкування.

2. Розвиток словника. Традиційно, центральним завданням лексичного розвитку мовлення дітей в дошкільному віці визначалося розширення словникового запасу в процесі ознайомлення з навколишнім середовищем, тобто кількісне його накопичення в пасивному, а, насамперед, в активному словнику.

Проте лексичні одиниці утворюють навколо себе безліч різноманітних структурно-системних зв'язків – семантичні поля. Отже, людина в мовленнєвому акті оперує не

окремими словами, а семантичними полями, з яких вона вибирає слово, щоб висловити свою думку (В. А. Звягінцев). Відтак, окрім кількісного росту, головною умовою свідомої побудови мовлення є формування в дитини розуміння семантичного значення, смислової структури слів, тобто якісне засвоєння лексики. Зміст цієї роботи полягає у формуванні вміння добирати найбільш доцільні для конкретного висловлювання слова, ознайомленні дітей із поняттями полісемії, антонімічних та синонімічних відношень, переносним значенням слів та словосполучень (метафори, фразеологізми, образні вирази). Отже, конкретними завданнями лексичної роботи є наступні:

- кількісне накопичення лексики;
- усвідомлення семантичного значення слів, їх доречне застосування відповідно до контексту висловлювання;
- активізація словникового запасу.

3. Формування граматичної будови мовлення передбачає засвоєння дошкільниками *морфології*, що вивчає структуру та граматичне значення слова (відмінювання за родами, числами, відмінками); *словотворення* (аспекти словотворення, функціонування й будова похідних та складних слів); *синтаксису* (сполучення та порядок розташування слів, загальні властивості речення). Засвоюючи граматичні правила практичним шляхом, дитина починає розуміти смислові зв'язки, вчиться правильно будувати фрази та об'єднувати їх у речення.

Мета цієї роботи вбачається у засвоєнні дітьми *мовних узагальнень*, яке відбувається не через наслідування мовних зразків вихователя, а, насамперед, завдяки власним продуктивним діям, активній мовленнєвій практиці.

4. Розвиток зв'язного мовлення. Передбачає формування *діалогічного* та *монологічного* мовлення. Сучасна методика розглядає поняття *діалогічне мовлення* не ізольовано, а в контексті поняття *комунікація*, яке містить не лише мовленнєвий, а й психологічний, соціально-культурний аспекти. Отож у процесі формування діалогічного мовлення реалізуються наступні *завдання*:

- вчити дітей презентувати себе оточенню та розуміти комунікативну поведінку співрозмовника (його стан, настрій, наміри), за допомогою мовних, немовних та інтонаційних засобів виразності;
- ознайомити з основними правилами мовленнєвого етикету, виховувати якості культурного співрозмовника (повага до людини, стриманість, толерантність до позиції іншого);
- розвивати вміння вести діалог: ставити запитання, відповідати по суті, підтримувати розмову;
- розвивати вміння творчо підходити до використання комунікативних еталонів (привітання, прощання, прохання, відмови тощо), відповідно до конкретної ситуації.

Розвиток зв'язного *монологічного мовлення* передбачає:

- навчання дітей переказу текстів;
- оволодіння різними типами розповіді (повідомлення, опис, міркування), на основі елементарних уявлень про структуру, функціональне призначення тексту, засоби образності;
- формування якостей самостійного зв'язного висловлювання: цілності, змістовності, логічної послідовності, виразності, креативності.

5. Формування елементарного усвідомлення явищ мови і мовлення. Робота з розвитку мовлення дітей дошкільного віку має відбуватися не лише як наслідування, відтворення зразків мовлення дорослих, не просто як ознайомлення зі словами чи їх запам'ятовування, а на принципово іншому, вищому рівні – в процесі розвитку у них мовного чуття, мовної здібності. Потрібно створювати умови для самостійних спостережень дітей за мовою, для саморозвитку мовлення, здійснення контролю та самоконтролю за висловлюванням.

Розвиток зв'язного мовлення є одночасно метою загальної системи роботи дошкільного навчального закладу і засобом практичного опанування дітьми рідною мовою. Воно має надзвичайно важливе значення для розвитку інтелекту та самосвідомості дитини, позитивно впливає на формування у неї таких важливих особистісних якостей, як комунікабельність, доброзичливість, ініціативність, компетентність, креативність та ін. За допомогою добре розвинутого зв'язного мовлення дитина навчається чітко та ясно мислити, легко встановлює контакт із оточуючими, ініціює власні ідеї, бере участь у різних видах дитячої творчості.

Зв'язне мовлення визначається як єдине смислове та структурне ціле, що складається з тематично та логічно пов'язаних між собою відрізків і відбиває всі суттєві сторони свого предметного змісту (А. М. Богуш, Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, І. О. Зимня, О. О. Леонтьєв).

Наслідком зв'язного мовлення є **текст** – словесно виражений продукт мовленнєво-розумової діяльності людини, якому властива завершеність, структурна цілісність, визначена цілеспрямованість та прагматична настанова (Н. О. Головань, Л. О. Варзацька, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк).

Зв'язне мовлення виконує низку важливих функцій, з-поміж яких головною є комунікативна, що реалізується в двох основних формах – діалозі та монологі. Кожна з цих форм має свої специфічні особливості, які визначають зміст і характер методики їх формування. Розглянемо їх детальніше.

Діалог – форма мовної комунікації, учасники якої обмінюються репліками-висловлюваннями (С. Я. Ермоленко). За своєю сутністю, діалог є чергуванням слухання та промовляння здебільшого невеличких, неповних речень простої будови, якими обмінюються співрозмовники. Діалог, як правило, відбувається в певній ситуації та супроводжується активною, виразною інтонацією, мімікою, жестами. Оскільки співрозмовникам знайомий спільний предмет розмови, їхні думки та судження є стислими, неповними, іноді фрагментарними. Для діалогу характерним є також переважне застосування розмовної лексики та фразеології, обривчастість, недомовленість, скороченість, наявність простих та складних безсполучникових речень, імпровізаційний, реактивний характер висловлювань. Типовими для діалогічного мовлення є активне застосування шаблонів, кліше, мовленнєвих стереотипів, сталих форм спілкування (Л. П. Якубинський). Зв'язність, як характеристика будь-якого тексту, також властива діалогу, тільки, як зазначав відомий психолінгвіст О. О. Леонтьєв, зв'язність у діалозі встановлюється кількома співрозмовниками.

Монолог – це мовлення однієї особи, яке не передбачає безпосереднього відгуку слухачів, проте орієнтоване на сприймання його іншими людьми. Саме ця орієнтація на слухача вимагає зрозумілості та змістовності мовлення, адже інформація, яку хоче висловити промовець, невідома іншим.

До лінгвістичних характеристик монологу належать: застосування, переважно, літературної лексики; розгорнутість висловлювання; використання ускладнених синтаксичних конструкцій; прагнення до чіткого граматичного оформлення зв'язності, на основі розгортання системи елементів зв'язку; певна завершеність. Промовець, зазвичай, теж використовує немовні та інтонаційні засоби виразності, проте, на відміну від діалогу, вони відіграють другорядну роль, оскільки монолог є менш емоційним.

Монолог і мотиваційно відрізняється від діалогу, який стимулюється внутрішніми та зовнішніми мотивами (самою ситуацією спілкування, репліками співрозмовника). До монологу ж людину спонукають передусім внутрішні мотиви (стан, бажання, настрої, наміри), і вона сама обирає, про що і за допомогою яких засобів говоритиме.

Монолог, як основний засіб логічно та послідовно організованого повідомлення, є більш усвідомленим та довільним за діалог. Монологічне мовлення вимагає більш тривалої внутрішньої підготовки, попереднього обдумування, зосередження на головному, передбачає

вміння вибірково користуватися доречними в кожному разі мовними засобами. Монологічне мовлення вибирає всі досягнення дитини в оволодінні рідною мовою, його звуковою формою, лексичним складом, граматичною будовою.

Отже, монологічне є складнішим, довільнішим, організованішим видом мовлення і тому вимагає спеціального навчання (О. О. Леонтьєв, Л. В. Щерба). Наголошуючи на первинності діалогу, вчені доводять, що монолог народжується з діалогу (О. С. Ушакова).

Особливості розвитку зв'язного мовлення на різних вікових етапах визначають характер педагогічних дій, спрямованих на формування дитячого мовлення.

Методика навчання дітей зв'язного мовлення

Діалогічне мовлення

Як зазначалося вище, діалог – це форма мовної комунікації, учасники якої обмінюються репліками-висловлюваннями, і є, по суті, чергуванням слухання та промовляння здебільшого невеличких, неповних речень простої будови, якими обмінюються співрозмовники. Враховуючи, що діалогічне мовлення оточує дитину з перших хвилин життя і визнаючи його значення в розвитку особистості, педагоги і батьки прагнуть до формування діалогічної компетентності.

Базовий компонент дошкільної освіти так визначає зміст діалогічної компетентності: «Дитина вільно, невимушено вступає в розмову з дітьми, дорослими (як знайомими, так і незнайомими), підтримує запропонований діалог відповідно до теми, не втручається в розмову інших. Буде запропонований діалог відповідно до ситуації, відповідає на запитання, звернені до дитини, за змістом картини, художніх творів. Виконує словесні доручення, звітує про їх виконання». У відповідності з ним, можна так сформулювати основні завдання розвитку діалогічного мовлення у дітей дошкільного віку:

- учити дітей відповідати на запитання та звертатися до інших із запитаннями;
- підтримувати розмову; продовжувати її, відповідно до ситуації спілкування;
- виявляти ініціативу в розмові з дорослими та дітьми;
- будувати діалог на запропоновану тему.

Розвиток діалогічного мовлення у дітей дошкільного віку відбувається за умов створення активного мовленнєвого середовища, у процесі взаємодії з оточуючими, паралельно в кількох системах: «дитина – дитина», «дитина – дорослий», «дитина – однолітки». Дослідники відзначають, що зміст і форма діалогічного мовлення у спілкуванні дитини з однолітками та дорослими істотно відрізняються. Так, діалоги в системі «дитина – дитина» відрізняються більш повним та активним застосуванням різноманітних мовленнєвих засобів, характеризуються зрозумілістю, зв'язністю, правильністю порівняно з діалогами в системі «дитина – дорослий». У розмові з дорослим дитина не прагне бути зрозумілою – дорослий розуміє дитину в будь-якій ситуації. Одноліток – інша справа. Він не буде намагатися правильно зрозуміти незрозуміле, він вимагає, щоб усе було чітко, ясно висловлено. Потреба у спілкуванні з іншими дітьми спонукає малюка до мовленнєвої активності.

До основних форм діалогічного мовлення, яких навчають дошкільників, належать *розмова, бесіда та полілог*.

Ключовим методом формування діалогічного мовлення в повсякденному спілкуванні й водночас універсальною формою мовленнєвого спілкування є *розмова вихователя з дітьми* (непідготовлений, імпровізований діалог). Розмова відрізняється від говоріння, промовляння певної інформації, адже передбачає активну участь у ній дітей на правах співрозмовників.

Вихователь упродовж дня постійно спілкується, організовує розмову з дітьми з будь-якого приводу. Для виникнення розмови потрібна довіра, спокійна атмосфера в групі, повага

з боку дорослих до особистості кожної дитини, її інтересів, нахилів, настрою. Розмова має відбуватися у невимушеній, вільній, партнерській формі обміну репліками, запитаннями, поясненнями, вказівками, оцінками тощо. Тематика, тривалість, зміст розмови визначається ситуацією, педагогічними завданнями, бажанням дітей чи дорослих тощо. Розмови можуть бути колективними та індивідуальними. Якщо в молодшому віці коло розмов пов'язане з тим, що безпосередньо оточує дітей, – іграшки, сім'я, вулиця, стосунки з товаришами, то, поступово, тематика розмов розширюється за рахунок нових знань, досвіду, що їх набувають діти в повсякденному житті, з різноманітних інформаційних засобів. У старшому дошкільному віці тематика розмов яскраво висвітлює інтереси та запити дітей: спорт чи фантастичні фільми, життя тварин або казкові сюжети.

Впродовж дня виникає потреба в розмовах не тільки в педагога з дітьми, а й в дітей між собою. У процесі спільної діяльності постійно постають завдання інструктажу, обговорення, узгодження, оцінки дій, висловлення свого ставлення. Незалежно від змісту діяльності, виникає контакт між дітьми, вони обмінюються думками, задумами, домовляються про послідовність дій, узгоджують свої дії з іншими учасниками, сперечаються, наполягають, прагнуть переконати, підкоряються тощо. Завдання дорослого – всебічно стимулювати, схвалювати, підтримувати ініціативу, активність дитини у спілкуванні, переконливо доводити залежність її успіху в спільній діяльності, від уміння домовлятися, переконувати, від володіння діалогічними вміннями. Величезний потенціал у спілкуванні, розвитку діалогічного мовлення має гра, яку О. В. Запорожець слушно назвав справжньою соціальною практикою дошкільника. У процесі гри діти водночас перебувають, по-перше, в ігрових, по-друге, у реальних стосунках, які передбачають зокрема й діалогічне спілкування. Завдання педагога – допомогти дітям встановити ігрову взаємодію, наповнити її цікавим для дітей змістом, спонукати до обміну репліками, тобто до діалогу.

Ефективним засобом формування діалогічного мовлення, засвоєння правил мовленнєвого етикету є **прийом словесних доручень**. Доручення можуть спонукати дитину до спілкування з однолітками та дорослими, стосуватися будь-якої діяльності. Головне – допомогти дитині усвідомити спосіб мовленнєвих дій. Для цього вихователю потрібно дати зразок виконання доручення: «Сашко, підійди, будь ласка, до Олени Миколаївни та попроси її винести кошик з іграшками у двір, на ігровий майданчик». Можна замість зразка запропонувати дитині проговорити з вихователем очікувані мовленнєві дії: «Коли ти підійдеш до неї, як ти скажеш? Якщо вона відповість тобі, то... Що ти будеш казати?». Поступово потреба у зразку відпадає, і дитина самостійно обирає для виконання доручення мовленнєву форму. Не менш значущим моментом у застосуванні цього прийому є так звані **звіти** дитини про виконання доручення. Вихователь, демонструючи щире зацікавлення, пропонує розповісти, як усе відбувалося, в особах відтворити діалог: «Сашко, розкажи, як ти поговорив з Оленою Миколаївною. Коли ти підійшов, що вона робила, що ти їй сказав, що вона відповіла? От бачиш, як важливо лагідно, культурно попросити. Ти молодець. Дякую».

Розвиткові діалогічного мовлення сприяє також **прийом створення спеціальних мовленнєвих ситуацій**. Вони спрямовані на розвиток уміння домовлятися, запитувати співрозмовника, дотримувати правила мовленнєвого етикету, виказувати співчуття, доводити свою точку зору. Для застосування цього прийому можна користуватися наочністю, наприклад, спеціально дібраними сюжетними малюнками або серією малюнків. Дитині пропонується побудувати віртуальний діалог між персонажами, зображеними на малюнку. Інший варіант – відтворення реальної ситуації, у якій дитині запропоновано зайняти певну позицію. Спочатку вихователь із вихованцями обговорюють сюжет, наприклад, черговий у бюро знахідок веде телефонну розмову з людиною, яка загубила

якусь річ; директор школи приймає до школи учня, розпитує його та батьків; черговий міліціонер розмовляє з дитиною, яка загубилася на базарі; діти знайомляться з новенькою дівчинкою, яка вперше прийшла до дитячого садочка; господиня по телефону запрошує гостей до себе на гостини тощо. Вихователь допомагає малюкові створити образ: наприклад, надягти кашкет міліціонера або краватку директора школи. фартух господині тощо; підготувати потрібні атрибути: телефон для зв'язку, журнал для запису, рупор для оголошення. У процесі розігрування мовленнєвої ситуації, якщо дитина не може самостійно виконати завдання, вихователь допомагає навідними запитаннями, вказівками, пропонує власні варіанти як зразок дії.

Ефективним способом навчання дітей діалогічного мовлення, формування комунікативної компетенції є *бесіда*, досвід застосування якої відомий з часів Я. А. Коменського.

Бесіда як метод навчання – складний для дошкільника вид заняття, адже вимагає зосередження на певній темі розмови, передбачає достатній рівень знань про те, що обговорюватимуть. Здебільшого бесіда використовується в сукупності з іншими методами (розглядання картин, художнє читання, розповідь) і вимагає ретельної підготовки як від дітей, так і від вихователя, створення особливої духовно-етичної атмосфери, яка забезпечує її виховний вплив. Цінність бесіди не лише в її виховному потенціалі, а й в тому, що вона сприяє систематизації, уточненню, упорядкуванню дитячих уявлень, збагаченню їхнього досвіду. У процесі бесіди діти навчаються логічно мислити, швидко пригадувати, аналізувати, порівнювати, висловлювати судження, робити умовисновки, формулювати та обстоювати власні думки. Діалог, який виникає між дітьми і педагогом упродовж бесіди, сприяє формуванню вміння слухати та розуміти співрозмовника, зрозуміло відповідати, ясно висловлювати власні думки, терпляче ставитися до думки іншого, не відходити від теми обговорення, стримувати своє безпосереднє бажання висловитися, коли висловлює думку інша дитина, тобто відбувається виховання культури діалогу, спору. Мовленнєва діяльність дитини в процесі бесіди відрізняється від звичайної розмови, передусім, внутрішнім програмуванням, плануванням свого висловлювання, більшою його довільністю. Активізується, уточнюється та збагачується лексичний запас дітей.

Важливою є *тематика бесід* із дітьми, основною вимогою до якої є змістовність і доступність. Зміст бесід мають складати явища, знайомі дітям, але які не потребують додаткових пояснень і міркування.

У дошкільній лінгводидактиці існують різні *класифікації бесід* на підставі основного засобу (картина, літературний твір), що використовують на занятті; залежно від мети та методу (вступна, супроводжувальна, заключна, узагальнююча бесіда); відповідно до змісту (пізнавальні та етичні бесіди).

Основною в дошкільній період навчання дітей є *узагальнююча бесіда*, мета якої систематизація, узагальнення, уточнення та збагачення знань і досвіду дітей з певної теми. Бесіда, як правило, відбувається у вигляді чергування запитань і відповідей. Логічна структура бесіди передбачає три послідовні частини, кожна з яких має свою мету та способи реалізації – початок, основна частина та заключна, підсумкова.

На *початку бесіди* педагог намагається зосередити увагу, активізувати мислення, викликати в уяві дітей живі, яскраві образи, пов'язані з темою бесіди, створити відповідний емоційний настрій, націлити дітей на обговорення певного кола питань. Почати бесіду можна по-різному: зі звернення до досвіду дітей, з розповіді педагога, з показу іграшки, предмета чи картини, проблемного запитання, загадки, вірша, що стосуються теми бесіди.

Основна частина бесіди може складатися з кількох логічно завершених частин – розгляд картини, художнє читання, обговорення елементів продуктивної діяльності дітей, – кожна з яких має завершуватися узагальненням педагога щодо основних позицій, думок, що були висловлені.

ЧАСТИНА І.

Зміст бесіди, чергування методів та прийомів націлені на постійну мобілізацію уваги, пам'яті, мислення дітей, активізацію мовлення.

Основним прийомом проведення бесіди є *запитання*, від методично правильного підбору яких значною мірою залежить успіх бесіди. У методиці існує кілька класифікацій запитань: на підставі характеру розумових задач – *репродуктивні*, що вимагають простої констатації фактів; *евристичні* або *пошукові, проблемні*, спрямовані на встановлення дитиною зв'язків між предметами та явищами; залежно від ролі та місця в бесіді – *основні*, які вихователь готує до занять, та *допоміжні*, що виникають під час занять.

Чим дорослішими стають діти, тим більшого значення набувають пошукові запитання і завдання. Запитання доцільно поєднувати з творчими завданнями – щось намалювати, виліпити, зробити аплікацію та ін. Відомий російський методист Є. І. Тихеева визначила вимоги щодо керівництва розумовою та мовленнєвою діяльністю дітей під час бесіди: не зловживати запитаннями і не вимагати від них повних відповідей, вести бесіду природно, спонукати дітей до запитань, заохочувати до оцінювання висловлених думок та їх словесного висловлювання, не давати дітям відходити від основної теми бесіди, неухильно вести їх до підсумкових висновків.

Педагогу важливо пам'ятати головне – бесіда в жодному разі не повинна переслідувати мету словесного нагромадження знань у головах дітей. Її головне завдання – систематизація, упорядкування знань, здобутих дитиною раніше, розширення кола знань, шляхом пошуку, спільного обговорення.

У бесіді, крім запитань, також застосовуються *вказівки* – прийом, який допомагає чітко організувати бесіду, дисциплінує дітей-співрозмовників, оскільки вказівки визначають порядок, правила, послідовність висловлювань, привертають увагу дітей до значущих аспектів.

Суттєвим прийомом систематизації та уточнення знань є узагальнення, яке робить вихователь, його власна оцінка фактів, явищ. Узагальнення має бути ємним, водночас стислим, містити найголовніші аргументи.

Педагогу потрібно бути дуже тактовним у сприйманні, оцінці дитячих думок, висловлювань, щоб не принизити, не загасити в дитини бажання висловлювати думки, прагнення виявляти активність. Важливо навчитися не нав'язувати дітям власну думку, пам'ятаючи про величезну силу педагогічного авторитету, давати їм можливість самостійного вибору.

Монологічне мовлення

У дошкільному закладі дітей навчають двох основних форм монологу – переказу та самостійної розповіді. Вони відрізняються один від одного тим, що під час першої матеріалом для висловлювання-відтворення є літературно-художній текст; під час другої дитина самостійно обирає зміст і форму свого висловлювання.

Переказ – свідоме усне відтворення тексту, в процесі якого дитина запам'ятовує та застосовує емоційно забарвлені, образні слова та словосполучення з тексту, готові граматичні конструкції, міжфразові зв'язки.

Розповідь – самостійно розгорнутий виклад дитиною певного змісту в будь-якій літературно-мовній формі. Це складніший за переказ вид зв'язного мовлення, адже його зміст дитина складає самостійно.

У дошкільний період дітей навчають логічно й послідовно будувати розповідь, без повторів, пауз, зайвих жестів, придумувати назву своїй розповіді, вживати різноманітні художньо-поетичні вирази, приказки, фразеологічні звороти, звертання, вигуки, вставні слова, пряму мову. Навчають складати описові розповіді, загадки про іграшки, ситуації за змістом картин; сюжетні розповіді на задану тему, за серіями малюнків; розповіді з влас-

ного досвіду, творчі розповіді за опорними словами, продовження розпочатих педагогом розповідей тощо. Педагоги мають прагнути розвивати в дітей оцінне та пояснювальне мовлення, вчити аналізувати власні та розповіді своїх товаришів. Як бачимо, поступово ускладнюються програмові завдання розвитку зв'язного мовлення, зростають вимоги до якості висловлювань дітей.

Дошкільників ознайомлюють також зі специфічними жанровими, структурними та мовними особливостями реальних повідомлень – розповідей та фантастичних, уявних – казок.

Щодо відомих типів висловлювань, то в дошкільний період дітей навчають складати повідомлення, описи і міркування.

Повідомлення – це послідовний виклад подій, з погляду оповідача, наголошення на часі їх здійснення. Для цього використовуються слова типу *спочатку, потім, одразу, після того як, сьогодні, торік, вчора, минулого літа та ін.* Конструктивну роль в повідомленні відіграють дієслова на позначення дій, станів людини, дієслівних форм часу тощо. Повідомлення має незмінні структурні компоненти: *початок, основну частину, закінчення*, без яких воно втрачає цільність та завершеність. Для збереження логіки повідомлення доцільно застосовувати логіко-структурну схему, у якій має відбиватися не лише сюжетна лінія, а й включатися елементи опису, уточнення. Наприклад, «*Були собі... (хто, де, з ким)*» – початок повідомлення, який розвиватиметься далі у зав'язці: «*Одного разу...*». Кульмінація опису подій позначається спеціальним словом «*рантом*». Повідомлення про подальше розгортання подій – розв'язка – позначається словами «*потім*», «*відразу ж*», «*після того як*». Закінчення – обов'язкова частина розповіді – може бути оформлено по-різному: «*З того часу...*», «*Так вони і стали...*», «*І стали вони жити собі...*».

Опис предмета або явища створює цілісне уявлення про їх ознаки, якості, властивості, дії. Усі речення в описовій розповіді мають бути спрямовані на виконання одного завдання – якомога повніше, яскравіше, точніше відповісти на запитання «Який предмет?». Опис характеризується фіксацією зорових спостережень та забезпеченням об'єктивного викладу, що відбувається завдяки застосуванню численних прикметників, іменників-означень тощо. Опис теж має свою логіко-структурну схему: спочатку називається предмет – «*Це –...*»; потім дається його загальна характеристика – «*Він такий...*»; виділяються його найсуттєвіші ознаки, елементи, характеристики: «*У нього є...*»; називаються можливі дії його або з ним: «*Він може... або його можна...*» та висловлюється своє ставлення до предмета: «*Мені так подобається, що він...*».

Міркування – найскладніший тип зв'язного висловлювання, для якого характерне встановлення логічних зв'язків між судженнями, що входять до його складу. У міркуванні використовуються будь-які твердження, зіставляються предмети, явища, наводяться приклади, формулюються висновки. За своєю структурою, міркування складається з *тези, доведення та висновку*. В ньому переважають способи відбиття причинно-наслідкових зв'язків за допомогою складних сполучників, вставних слів, синтаксичних конструкцій, що відбивають причинні та цільові відношення. Основою міркувань є логічне мислення, що виявляє всі багатоаспектні зв'язки об'єктів реального світу.

Міркування передбачає застосування специфічних причинно-наслідкових сполучників: *тому що, адже, оскільки, через те що*; прислівників, що визначають ранжування доведень: *по-перше, по-друге, внаслідок, зрештою, в цілому*.

До міркувань належать висловлювання-інструкції, висловлювання-пояснення, висловлювання-доведення, висловлювання-розмірковування. Обов'язковою умовою формування цього типу висловлювання є діалогічний, проблемний характер спілкування педагога і дітей в процесі навчання.

У чистому вигляді описані вище типи висловлювань трапляються рідко. Для мовлення дошкільників більш характерними є *контамінації*. Контамінованими (змішаними) текстами вважаються такі, у яких використовуються елементи різних типів, з переважанням одного з них. Наприклад, опис місця, часу розгортання сюжету може включатися в процес повідомлення, іноді опис або повідомлення доповнюється елементами міркування. Головне, щоб тексти будь-якого типу були структурно побудовані та семантично й синтаксично пов'язані. Педагогам потрібно знати особливості кожного з типів текстів: їх призначення, структуру, характерні для них мовні засоби, а також типові міжфразові зв'язки.

Методи і прийоми розвитку зв'язного мовлення

У молодшому дошкільному віці перевага надається *суміжному мовленню*, коли педагог починає фразу, а дитина її продовжує і закінчує: «*Одного разу...*» (демонструється малюнок, на якому зайчик гризе моркву) *зайчик гриз моркву. Морква була така...* (мімікою показує задоволення) *смачна*). Переваги супровідного мовлення виявляються в тому, що, незалежно від ступеня підготовленості дитини, рівня її зв'язного мовлення, результат складання розповіді за малюнком завжди буде позитивним, що викликати у дитини почуття успішності, бажання придумувати далі. Важливо, щоб мовленнєва допомога педагога була лише фоном, зв'язуючим ланцюжком, що допомагає поєднати окремі слова у зв'язні речення, судження, не гальмувала дитячої ініціативи, спонукала до самостійності.

Складання розповідей бажано супроводжувати предметними діями. Такий спосіб активного мовлення, у якому складання розповіді відбувається спільно з педагогом та дітьми або дітьми під керівництвом педагога, називають *інсценівки з іграшками* (Л. Г. Шадріна). Наведемо приклад такого заняття.

Педагог, розклавши на столі іграшки, пропонує дітям:

• Давайте розкажемо та покажемо іншим дітям історію, яка трапилася з котиком на річці. Хто буде котиком?

Сашко. – Я! (Бере котика.)

Педагог. – Котик прийшов до річки, а там плавало...

Миколка. – Каченя. (Бере каченя.)

Славко (бере зайчика). – Зайчик стриб-стриб. Довгі вухка у нього.

Педагог розставляє на столі линки, розстеляє блакитну хустку. Діти йому допомагають.

Починається гра.

Педагог. – Каченя пішло гуляти до річки. Воно...

Сашко. – Каченя почало плавати на річці.

Педагог. – Бережком біг...

Сашко. – Котик. Він побачив каченя і питає: «Що ти тут робиш?»

Миколка. – Я плаваю. Давай разом плавати.

Сашко. – Котик стрибнув у річку і почав тонути.

Педагог. – Він закричав...

Сашко. – Допоможіть! Допоможіть! Я тону!

Славко. – А тут зайчик прибіг і почав його з річки тягнути. Ледве-ледве витяг. І пішли вони разом додому.

Аналогічна мета прийому *коментованого малювання*. Педагог створює ситуацію, що, з одного боку, захоплює цікавою колективною діяльністю, результати якої з'являються прямо на очах дітей. З іншого боку, ця емоційно активна ситуація спонукає дітей до активного мовлення, результатом якої стає колективно складена розповідь.

Наведемо фрагмент заняття.

Педагог збирає дітей навколо столу, на якому розміщено великий аркуш паперу, пропонує дітям придумати та намалювати історію про їжачка та ялинку, які жили у великому лісі.

Педагог. – У великому лісі ростуть різні дерева. І ось така ялинка. (*Малює посередині аркуша ялинку.*) Ось яка вона.

Діти. – Пухнаста, зелена, колюча, голочки такі гостренькі.

Педагог. – У цьому лісі росли й інші дерева... Які?

Діти. – Берізки, дуб, сосни. Великі такі.

Педагог. – Намалюємо їх. (*Малюючи, педагог проковує дітей на коментування малюнка, заохочує відповідати на запитання*): Яка берізка? Як її намалювати? Пригадайте, якого кольору в неї стовбур. Пригадайте та покажіть, які гілочки у берізки.

Педагог заохочує дітей показати рухами, як ростуть гілки у берези. Аналогічно домальовують інші дерева. Причому окремі деталі малюнка можуть виконувати самі діти, наприклад, малювати траву, квітки, хмарки, голки у їжачка.

• Слухайте далі. У цьому лісі, на галявинці жив у норі маленький їжачок. Ось такий. Він був такий... (*Малює їжачка*).

Діти. – Маленький, гарний, хороший, красивий, колючий. Носик, як і очі, чорний.

Педагог. – У їжачка було багато друзів, інших їжачків. Вони теж жили в цьому лісі і були схожі на нашого їжачка. Намалюйте їх. (*Діти малюють, коментуючи намальоване; педагог за допомогою запитань спонукає назвати, де живе їжачок, який він*). Одного разу їжачки гралися в піжмурки. Наш їжачок став голосно кликати своїх друзів. Як він звав? А вони такі хитрі, заховалися хто під листком, хто під квіткою, не виходять, а тільки озиваються: «Я тут, під великим пеньком». А твій де? (*Звертається до кожної дитини, включає її в гру*).

Найефективнішим способом навчання розповіді в середньому та старшому дошкільному віці є **структурно-синтаксична схема** (для описової та сюжетної розповіді). Сутність цієї схеми полягає в тому, що педагог непомітно для дитини, без надмірних і зайвих, тяжких для засвоєння пояснень, а лише за допомогою коротких початкових слів подає план-схему опису («Це –...», «Він такий...», «У нього є...», «Він може...», «Мені подобається...») чи сюжетної розповіді («Був собі...», «Одного разу...», «Раптом...», «Тоді...», «І він став...»), яку дитина доповнює за власною ініціативою, відповідно до своїх інтересів та можливостей. Поступово відбувається засвоєння логіки опису чи сюжетної розповіді, дитина починає використовувати її без допомоги педагога.

Командний метод складання розповіді активізує процес зв'язного мовлення, покращує засвоєння структури висловлювання, привертає увагу дітей до власного мовлення та висловлювань своїх товаришів, спонукає до оцінки розповідей. Командні розповіді – один з найрезультативніших способів навчання дітей розповідання. По-перше, дитина не почуввається самотньою, адже команда з 3-4 осіб утворюється за бажанням і симпатією дітей, що надає їм впевненості. По-друге, якщо розповідь складається командою, то власна частина кожного члена команди, відповідно, буде меншою, посиленою навіть самим несміливим. По-третє, майже всі діти, завдяки командним розповідям, беруть участь в активній мовленнєвій практиці під час заняття. Жодна команда не повторює повністю попередню розповідь, а привносить в неї щось своє. У процесі розповідання кожний має слухати і бути готовим підтримати іншого, щоб не підвести свою команду, зуміти правильно «вступити», тобто продовжити те, на чому зупинився товариш. Командна розповідь сприяє розвитку креативності, самостійності та ініціативи особистості.

Якщо два попередні способи впливали, насамперед, на розвиток зв'язного мовлення, то **метод моделювання** фіксує увагу дитини на змістовому аспекті, тобто на побудові

сюжетної лінії, послідовності основних епізодів розповіді. Цей метод, запропонований Л. А. Венгером, доречно застосовувати в процесі навчання переказу, а також складання творчої розповіді.

Види занять з навчання розповідання

Навчання монологічного мовлення відбувається переважно на мовленнєвих заняттях, метою яких є навчання різних типів розповіді. У сучасній методиці є кілька класифікацій таких занять: *за характером мовленнєвих дій* – заняття зі складання реальних та творчих розповідей; *за використанням наочності* – складання розповідей на наочній та словесній основі; *за домінуючим психічним процесом*, що бере участь у створенні розповіді, – розповідання на основі наочного сприймання, розповідання по пам'яті та розповідання на основі уяви.

До занять з *розповідання на основі сприймання наочності*, які розпочинають проводити вже в молодшому дошкільному віці, належать 5 основних видів:

1. Складання описової розповіді за малюнком (предметом, іграшкою).
2. Складання сюжетної розповіді за картиною.
3. Порівняльний опис двох іграшок (предметів, малюнків).
4. Складання сюжетної розповіді за серією малюнків.
5. Складання описової розповіді за змістом пейзажної картини.

Перші два види занять можна проводити вже в молодшій групі, третій – починають використовувати із середнього дошкільного віку, адже складання цього виду розповіді вимагає вміння порівнювати предмети між собою. Останні два види занять – досить складні, тому їх доречно використовувати у старшому дошкільному віці.

Навчання розповідання по пам'яті відбувається на таких заняттях:

1. Переказ літературних творів.
2. Складання розповіді з особистого чи колективного досвіду.
3. Колективне складання розповіді з досвіду (наприклад, складання листа).
4. Складання розповіді-опису предмета (малюнка, іграшки) по пам'яті.

Враховуючи, що складання розповідей по пам'яті належить до складніших видів занять, вимагає певних мовленнєвих умінь, спирається на достатній рівень розвитку багатьох психічних процесів (сприймання, пам'яті, репродуктивної уяви), другу групу занять доцільно використовувати, починаючи з середнього дошкільного віку. А останні два види занять доступні лише старшим дошкільникам.

Навчання творчого розповідання на основі уяви передбачає 5 видів занять, що поступово ускладнюються:

1. Складання творчої розповіді за поданим початком (закінченням).
2. Складання творчої розповіді (казки) за опорними словами.
3. Складання казкової історії (творчої розповіді) за поданим планом.
4. Складання творчої розповіді на запропоновану педагогом тему.
5. Складання сценарію на основі короткого літературного тексту.

Підкреслюємо доцільність навчання творчого розповідання, починаючи вже з молодшого дошкільного віку. Результати досліджень, проведених А. Г. Рузькою та Л. Г. Шадріною, підтверджують оптимальність саме цього періоду як початкового для такого навчання.

Розповіді за картиною. Картина, малюнок є одним з головних атрибутів процесу дошкільного дитинства. Її позитивні переваги над іншими дидактичними засобами досить детально розкрито в методичних посібниках ще з часів Я. А. Коменського. Стисло окреслимо лише основні з них.

Значення картини як дидактичного засобу навчання дошкільників полягає в тому, що її використання розвиває «сприймання почуттів» (Я. А. Коменський), спостережливість, сприяє розвитку розумових процесів, формуванню конкретних уявлень, понять, ініціює мислення і мовлення дитини, зокрема, розвиває діалогічне мовлення, збагачує чуттєвий досвід. Картини, малюнки, ілюстрації до літературних та фольклорних творів застосовують в навчальному процесі як засіб розумового (ознайомлення з довкіллям, розвиток уяви, сприймання, уваги, мислення, мовлення, формування інтелектуальних здібностей, сенсорний розвиток), естетичного (розвиток художньо-естетичного сприймання, формування емоційної чутливості, збагачення емоційно-чуттєвої сфери) та мовленнєвого виховання (розвиток художньо-комунікативних здібностей, стимулювання ініціативи висловлювання, опанування різних типів зв'язного мовлення).

Картини для роботи з дітьми розрізняють за такими критеріями: за форматом (демонстраційні, роздаткові), тематикою (світ природний або предметний, світ стосунків та мистецтва), змістом (художні, дидактичні, предметні, сюжетні), характером (реальне, символічне, фантастичне, проблемно-загадкове, гумористичне зображення) та функціональним способом застосування (атрибут для гри, предмет обговорення в процесі спілкування, ілюстрація до літературного чи музичного твору, дидактичний матеріал в процесі навчання або самопізнання довкілля тощо).

У вітчизняній та зарубіжній психології (дослідження Г. О. Люблінської, С. Л. Рубінштейна, Л. С. Виготського, М. І. Жинкіна, О. О. Леонтєва та ін.) відмічають різні підходи до пояснення особливостей сприймання та розуміння дітьми змісту картин; водночас загальним для цих підходів є визначення певної періодизації в розвитку готовності дитини до сприймання картини. З-поміж них виділяють: рівень художньо-естетичного сприймання дитини, її життєвий і художній досвід, доступний для розуміння зміст і тематика картини, а також правильно організований процес розглядання картини. Особливості сприймання та усвідомлення дітьми картин враховуються в методиці навчання дітей розповіді за змістом картини.

Методика проведення кожного з п'яти видів занять має свою специфіку, проте всі вони містять обов'язкові структурні частини: *організацію сприймання, розгляду дітьми картини та навчання складання розповіді за її змістом*. Продуктивність другої частини заняття певною мірою залежить від результативності першої, тобто від того, наскільки ефективно організовано процес сприймання. Отже, педагог для здійснення правильного керування розумовою і мовленнєвою діяльністю дітей на цих заняттях має добре знати методику навчання дітей розглядання картини та методику навчання розповіді за її змістом.

У молодшому віці обмежений час заняття, вікові особливості фізичного та психічного розвитку дітей не дають змоги проводити вступну бесіду, в якій і немає потреби, бо зміст картин для наймолодших дітей, зазвичай і як правило — дуже простий. Інколи достатньо звернутися до власного досвіду дітей, пов'язаного зі змістом картини, наприклад: «Вам подобається будувати з кубиків? Що найчастіше ви будете?», «Ви тримали в руках маленьких кошенят?», «Пам'ятаєте, ми збирали у парку осіннє листячко?». Актуалізація емоційних переживань, відповідні асоціації, допоможуть дітям більш адекватно сприйняти картину.

Доречним буде також використання загадки про головного персонажа картини, пригадування невеличких, бажано, знайомих дітям віршиків, що відповідають змісту картини.

У середньому дошкільному віці використовуються складніші за змістом картини. Метою *вступної бесіди* стає актуалізація набутих дітьми знань, потрібних для обговорення картини. Звернення до власного та колективного досвіду дітей, розв'язання проблемної

ЧАСТИНА І.

ситуації, близької до відображеної на картині, лексико-граматичні вправи на добір слів певного лексичного поля, – ці та інші методичні прийоми підготують дітей до сприймання та розуміння змісту картини.

Зміст і тематика картин, які використовуються у середньому дошкільному віці, зумовлюють необхідність надавати заняттям більш пізнавального та естетичного акценту. У вступній бесіді доцільною може стати стисла інформація про життя і творчість художника – автора картини, її жанр; узагальнююча розмова про пори року, життя тварин, людські стосунки тощо, тобто про те, що налаштовує дітей на сприймання картини. Звернення до власного досвіду дітей, участь у широкому діалозі за темою заняття, лексико-граматичні вправи також активізують розумову і мовленнєву діяльність дошкільнят, спонукають їх до ініціативності.

Список використаних джерел:

1. Вавіна Л. С. Вивчення української мови в початковій школі для дітей зі зниженим зором. – К., 2006. – 97 с.
2. Волкова Л. С. Выявление и коррекция нарушений устной речи слепых и слабовидящих детей. – К.: УОС, 1990. – 48 с.
3. Дегтяренко Т. М., Вавіна Л. С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: Навчальний посібник. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. – 302 с.
4. Ермолович З. Г. Речевое и лингвистическое развитие слабовидящих учащихся начальной школы // Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих. – Л.: изд-во ЛГПИ, 1979. – С. 52-70.
5. Крылова Н. А. Специальные приёмы и методы обучения русскому языку слабовидящих детей: Учеб.-метод. пособие. – М.: ВОС. 1990. – 66 с.
6. Свиридюк Т. П. О готовности детей с нарушениями зрения к школьному обучению // Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения (под ред. М. И. Земцовой. – М.: Просвещение, 1978. – С. 82-89.

РОЗДІЛ 4

ОЗНАЙОМЛЕННЯ З НАВКОЛИШНІМ СВІТОМ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРОМ

Ознайомлення дитини з навколишнім світом традиційною системою дошкільної освіти розглядається як процес формування уявлень про предмети та явища оточуючого світу. Оскільки кінцевим продуктом сприймання є сформоване уявлення та знання дитини, позначене словом, заняття з ознайомлення з навколишнім світом тісно об'єднувалося з розвитком мовлення дитини.

Дитина від народження відкрита для сприймання оточуючого світу, її цікавість, бажання до пізнання навколишнього світу безмежні, навіть коли можливості до такого пізнання значно обмежені, як у випадку дітей з сенсорними порушеннями розвитку. Пізнання оточуючого світу починається зі сприймання предметів і явищ. Всі інші форми пізнання (запам'ятовування, мислення, уява) будуються на основі сформованих образів сприймання. Успішність розумового, фізичного, естетичного розвитку дитини значною мірою залежить від рівня її пізнавальної активності, від того, наскільки добре дитина сприймає навколишній світ.

Отже, процес ознайомлення дітей з глибокими порушеннями зору з навколишнім світом зумовлюється насамперед потребою активізації їх пізнавальної діяльності. Її реалізація в практиці потребує конкретизації поняття пізнавальної активності в умовах зорової депривації; визначення основних засобів активізації у дошкільників з порушеннями зору в процесі ознайомлення з навколишнім світом; розкриття характерних труднощів та шляхів

їх подолання у засвоєнні уявлень про навколишній світ, відповідно до нових освітніх вимог Базової програми «Я у Світі», про що йтиметься далі.

У тифлології дослідження проблем розвитку пізнавальної активності присвячено переважно висвітленню особливостей сприймання і формування уявлень в умовах зорової депривації (Л. П. Григорьєва, М. І. Земцова, А. А. Зотов); пошуку шляхів і засобів компенсації пізнавальної діяльності, її оптимізації в навчально-виховному процесі, в тому числі й дітей дошкільного віку (В. О. Феоктистова, С. О. Покутнєва, Н. Г. Морозова, Т. П. Свиридюк, Л. І. Солнцева, Л. І. Плаксина та ін.). Так, дослідження С. О. Покутнєвої стосувалися питань розвитку усного зв'язного мовлення дошкільників з порушеннями зору під час ознайомлення з навколишнім світом, де, зокрема, розкривалися методи активізації пізнавальної діяльності зазначеної категорії дітей.

Спеціальні дослідження пізнавальної активності дітей з порушеннями зору виявили, що, внаслідок порушення зору та ослабленості нервової системи, інтерес до навколишнього світу та пізнавальна активність природним шляхом не збуджується. Вона потребує постійної стимуляції у дітей аналізуючого сприймання, збудження інтересу до об'єктів довкілля, допомоги у дослідженні властивостей предметів та явищ, їх різноманітних якостей і відношень, що сприятиме успішності розвитку пізнавальних інтересів, формуванню навичок порівняння предметів та явищ, диференціювання певних ознак, їх узагальнення. Систематична допомога з боку дорослого створює передумови для формування чуттєвого досвіду, опанування навичок доступного полісенсорного сприймання об'єктів навколишнього світу, на основі власних пізнавально-орієнтувальних дій та спеціально організованого навчання.

Значне зниження зору суттєво обмежує природну стимуляцію зорової системи, внаслідок чого дитина з порушеним зором неспроможна отримати такий самий сенсорно-перцептивний досвід, як нормальнозора. Діти зі зниженим зором знаходяться в умовах психофізичного звуження зорового простору, в яких генетичні передумови розвитку сприймання втрачають свою силу. Обмеження зорового досвіду призупиняє або гальмує дозрівання зв'язків в нейрональних структурах, що негативно впливає на розвиток сприймання (Л. П. Григорьєва). Крім того, визначальної ролі у пізнавальному розвитку набуває власна активність дитини (О. В. Запорожець), яка в умовах зорової депривації значно знижена.

Для дитини з порушеннями зору чуттєвий досвід, засвоєний у ранньому та дошкільному віці, через ознайомлення з властивостями та якостями предметів, є визначальним для формування бази уявлень про навколишній світ, яким вона оперуватиме в подальшому. Нагромадження чуттєвого досвіду з різних джерел сприймання – це та основа, яка пришвидшує розвиток процесів мислення, мовлення, загострює увагу, збагачує емоційні почуття, фантазію дітей. З огляду на це, найоптимальнішою сферою формування пізнавальної активності дитини як з нормальним, так і з порушеним зором, виступають процеси ознайомлення з навколишнім світом.

В процесі сприймання об'єктів і явищ природи вже у ранньому дитинстві розвивається та удосконалюється взаємодія в роботі різних органів чуття. Розвивається зорова зосередженість та здатність розрізняти зовнішні ознаки об'єктів. Світ природи сприймається дітьми переважно цілісно. Поступово сенсорні ознаки об'єктів і явищ (колір, форма, розмір тощо) починають виокремлюватися, з'являється здатність сприймати поглядом їх контури, розділяти на окремі частини. Мислення дітей четвертого року життя поступово набуває наочно-образного характеру, а не предметно-дійового. Це означає, що від маніпуляції з об'єктами дитина переходить до оперування їх образами у внутрішньому плані. При цьому сфера пізнавальної діяльності залишається зосередженою на реальному природному оточенні. Обсяг уваги обмежено переважно одним об'єктом, а її стійкість залежить від наявності нового, цікавого, бо дитина ще не здатна зосередити увагу на тому, що для неї

нецікаво. Здатність керувати своєю увагою дуже низька, тому дитина потребує спрямування за допомогою слів дорослого. Діти 3-4-х років добре запам'ятовують те, що їм сподобалося, навіть не розуміючи його сенсу. [3, 28].

Розвиток пізнавальної діяльності дітей з глибокими порушеннями зору відбувається за загальними законами формування психіки дітей, однак недоліки зору змінюють його динаміку та надають своєрідності їх пізнавальної діяльності. Рання корекція недоліків її розвитку в умовах спеціально організованого навчання дозволяє дітям в подальшому успішно оволодівати знаннями, вміннями та навичками, значно зменшує труднощі пізнання навколишнього світу.

У молодшому дошкільному віці дитина виконує завдання довільно сприймати предмет лише за умови спеціальної організації її дій дорослими. Сприймання дитини з нормальним зором у цьому віці емоційне, активне, малята прагнуть потримати предмет у руках, погратися з ним, але самостійно не виділяють і не називають його ознак, оскільки для них характерна недиференційованість, злитість образів сприйманих предметів. Сприймання дитини з порушеним зором більш пасивне, адже предметне оточення і особливо природний простір для такої дитини в кращому разі є розмитими, нечіткими кольоровими плямами, чи просто темрявою. До кожного предмета чи об'єкта природи такого малюка потрібно підвести, доторкнутися його рукою до поверхні, при цьому не налякавши його, не викликавши негативних відчуттів (холодні, шорсткі, колючі, слизькі поверхні) та емоцій від сприймання, розповісти доступно йому мовою про цей об'єкт, в ігровій ситуації виділивши його якості та властивості, показати як він може бути використаний.

Формування свідомого ставлення до природи має ґрунтуватися на основі поетапного розвитку понять. Кожний етап має реалізовуватися у певний віковий період життя дитини і узгоджуватися з її віковими та індивідуальними особливостями. В цілому, заняття з ознайомлення дітей з предметним світом і явищами навколишнього світу будуються за такими послідовними етапами:

1. Ознайомлення дітей з предметами та явищами. Введення до словника дітей нових слів. Уточнення і закріплення знань про навколишній світ. Активізація й уточнення словника.

2. Ознайомлення дітей з якостями і властивостями предметів. Збагачення й уточнення словника. Порівняння якостей, властивостей, ознак предметів та явищ.

3. Формування узагальнених понять.

У процесі ознайомлення дошкільників з навколишнім світом також використовуються наступні види роботи: спостереження, екскурсії-огляди, екскурсії за межі дитячого садка, розглядання предметів та бесіда про них, бесіда за малюнками, дидактичні ігри та вправи. Розглянемо детальніше їх зміст та особливості використання в дошкільних закладах для дітей зі зниженим зором.

Спостереження може проводитися як окреме заняття, та є обов'язковим елементом прогулянки. Для дітей з порушеннями зору спостереження потребує спеціальної організації та попередньої підготовчої роботи з ознайомлення з об'єктами та явищами, недоступними для безпосереднього зорового сприймання.

Екскурсії-огляди проводяться в межах дитячого садка, з підгрупами дітей. В молодшій групі це можуть бути огляди групової кімнати, спальні, роздягальні, вмивальної кімнати, їдальні, куточку іграшок у груповій кімнаті, подвір'я садочку. У середній групі – огляд куточку природи у груповій кімнаті, куточку книги, кабінету лікаря, музичної зали, кухні, квітника. В старшій групі екскурсії-огляди здебільшого зосереджуються на ознайомленні з окремими приладами (телефоном, холодильником, праскою та ін.), музичними інструментами (піаніно, баян).

Розглядання предметів та бесіда про них в молодшій групі спрямовані на закріплення знань про призначення предметів домашнього вжитку. Дітей навчають: розрізняти і називати істотні деталі предметів; розрізняти подібні предмети за формою, розміром і призначенням; порівнювати і називати предмети за кольором, матеріалом, за наявністю та відсутністю певних деталей; підводять до засвоєння узагальнюючих понять (іграшки, посуд, одяг, взуття, меблі та ін.); удосконалюють вміння самостійно встановлювати зв'язки між призначенням предмета та його будовою, за матеріалом, з якого він виготовлений. Тривалість такого заняття у молодшій групі до – 10 хв.

В середній групі дітей навчають називати навколишні предмети, матеріали з яких вони виготовлені, їх властивості; орієнтуватися в різноманітності предметів одного виду; вдосконалюють вміння групувати предмети за призначенням, будовою, шляхом порівняння пар предметів та групуванням різних видів; робити узагальнення, диференціювання предметів в межах одного ряду; привертають увагу до естетичних властивостей предметів та явищ. Заняття триває до 15 хв.

У старшій групі продовжують збагачувати знання дітей про предмети та їх ознаки; вчать групувати, узагальнювати за виділеними ознаками. Діти мають розуміти значення узагальнюючих слів, вміти їх пояснити, спираючись на знання характерних ознак. Заняття може продовжуватися 20-25 хв.

В екскурсіях за межі дитячого садка поєднуються пізнавальні, виховні та корекційні завдання. До такої екскурсії дітей слід завчасно підготувати: повідомити маршрут екскурсії, що буде розглядатися, нагадати правила поведінки. Наступного дня проводиться підсумкова бесіда про побачене на екскурсії.

Бесіди за малюнками використовуються для закріплення уявлень про вже знайомі предмети та явища та з метою початкового ознайомлення, особливо коли йдеться про недоступні для безпосереднього сприймання об'єкти. Малюнки добираються як предметні, так і сюжетні, однак їх використання у роботі з дітьми з порушеннями зору можливе лише за умови дотримання наступних вимог: зображення повинні бути чіткими, графічно грамотними, виконаними на матовому (без блиску) папері, зображувати дійсність реалістичними, наближеними до природних кольорів, форм, просторових відношень. Зміст сюжетних малюнків має відповідати психологічній зрілості дитини.

Під час ознайомлення з навколишнім світом широко використовуються різноманітні *дидактичні ігри та вправи*. Зокрема, наступні:

1. Ігри на уточнення і закріплення назв предметів («Чарівний мішечок», «Чого не стало», «Що змінилося», «Подорож по кімнаті»).

2. Ігри на закріплення якостей, властивостей та ознак предметів, іграшок («Назви який», «Загадки», «Магазин»).

3. Ігри на закріплення уявлень про матеріал («З чого зроблено»).

4. Ігри на закріплення професій дорослих («Кому що підійде для роботи», «В ательє», дидактичні малюнки).

5. Ігри на порівнювання предметів (схожий – несхожий).

Діти середнього дошкільного віку вже спроможні усвідомлювати поставлену дорослими мету спостереження предметів. На п'ятому році вони вже можуть зіставляти сприймані предмети, більш тонко їх аналізувати, виділяючи деталі, форму, колір. Запитання, які вони ставлять дорослому, свідчитимуть про осмисленість їхнього сприймання. Діти з порушеннями зору потребують скеровування аналізуючого сприймання з боку дорослого навідними запитаннями. Їх необхідно постійно стимулювати до описових розповідей про предмети, об'єкти та явища навколишнього світу, такими запитаннями.

У сприйманні старших дошкільників значно зростає роль мисленневих процесів: упізнаючи предмети, вони порівнюють їх, посилаючись на свої знання, хоча при цьому нерідко

ЧАСТИНА І.

ще не вміють відділити те, що бачать, від того, що знають про предмет. Старші дошкільники з нормальним зором все частіше виявляють здатність помічати зміни в навколишньому середовищі без навідних запитань дорослих, чого ще не вміють діти зі зниженим зором. Вони усвідомлюють пізнавальні завдання і добирають способи їх виконання на основі досвіду, набутого в керованому дорослими спостереженні. У процесі самостійного спостереження діти виділяють доступні їх розумінню суттєві ознаки предметів, роблять елементарні узагальнення.

За Базовим компонентом дошкільної освіти, неодмінною передумовою становлення цілісної особистості дошкільника є його компетентність у сфері «Природа». Компетентність дошкільника у цій сфері визначається не комплексом засвоєних знань, умінь і навичок, як у традиційній системі дошкільної освіти, а їхнім ставленням до природи як до цілісності, екологічною свідомістю та екологічно доцільною поведінкою [2, с.126].

Базовою програмою «Я у Світі» у сфері «Природа» визначено систему доступних дітям певного віку уявлень про природне оточення, пізнавальні дії (практичні, сенсорні, дослідницькі) та види діяльності, якими діти мають оволодіти. Освітні завдання тут підпорядковані розвивально-виховним: навчити спостерігати, зацікавлюватись, берегти, турбуватись, розповідати, запитувати, передавати враження в розповідях та малюнках; сформувані інтереси та нахили. [1, с.122-169, 208-267].

Ознайомлення дітей з природою розподіляється на 5 етапів:

1. Формування уявлення про живий організм.
2. Засвоєння залежності живого організму від навколишнього середовища, систематизація отриманих знань.
3. Осмислення властивостей живого організму задовольняти життєво необхідні потреби за рахунок інших живих істот. У тому числі і людина задовольнити свої потреби, як живого організму, може тільки завдяки природі.
4. Формування мотиву екологічно-доцільної поведінки.
5. Закріплення отриманих знань та навичок за допомогою ліплення, аплікації, конструювання з паперу або підручних матеріалів, розучування віршів, прослуховування музичних творів.

У сучасній програмі дошкільної освіти увага педагогів акцентується на перевазі комплексних інтегрованих занять для формування цілісної особистості дошкільника. Діти, отримуючи інформацію від педагога, одночасно можуть займатися аплікацією, малюванням, конструюванням або ліпленням на ту ж тему, що багаторазово підсилює ефект засвоєння отриманого матеріалу.

Однак дитина з порушеним зором позбавлена можливості одномоментного сприймання багатьох об'єктів, їй потребує значно більшого часу для сприймання окремого предмета, для виділення його ознак та формування узагальненого уявлення. З огляду на це, для дітей з порушеннями зору ознайомлення з новими об'єктами, і особливо у природному середовищі, потребує окремого заняття. І лише на етапі закріплення уявлень заняття можуть будуватися як інтегровані та комбіновані.

У зв'язку з цим загострюється питання узгодження навчально-виховної та корекційної роботи з дітьми з порушеннями зору, актуалізується проблема змістового та методичного забезпечення корекційної роботи в галузі «Природа» відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти.

Дитину потрібно навчити користуватися збереженим зором: не просто споглядати об'єкти природи, а бачити їх характерні ознаки, виділяти контур об'єкта із фону, правильно його обстежувати, використовуючи всі збережені органи відчуття. Для цього доцільним і необхідним є включення батьків у корекційно-педагогічний процес ознайомлення з оточуючим

світом [3]. Знайомлячи дитину з рослинним і тваринним світом з найближчого оточення, слід передбачити і корекційну спрямованість її спостережень. Спільні прогулянки з батьками дозволять дитині краще зрозуміти природні явища, познайомитися з конкретними тваринами і рослинами, оцінити красу оточуючого світу і в той же час навчить орієнтуватися в просторі, використовуючи збережену чутливість і неповноцінний зір.

В той же час, батьки дитини потребують офтальмологічних і корекційних рекомендацій, стосовно тривалості і обсягу зорового навантаження, під час розглядання дрібних об'єктів природи. Корисно зібрати природний матеріал (рослини, комахи, камінці), для розглядання якого слід обрати світле, однак затінене місце, щоб уникнути потрапляння прямих сонячних променів, оскільки для багатьох дітей з порушеннями зору характерна світлобоязнь. Підготувати фоновий екран – лист картону, фанери чи пластику, з одного боку пофарбований в білий, з іншого – в чорний колір, розміром 30х40 см. по периметру дерев'яна планка, щоб не скочувався обстежуваний матеріал. Зелені листки, стебла, темне коріння, комах слід демонструвати на білому фоні; світлі квіти, комахи – на чорній поверхні екрану [4, с.61]

Під час організації обстеження природного матеріалу слід враховувати наступні корекційні особливості: для сприймання об'єктів неповноцінним зором важливо підібрати доступні для дітей екземпляри. Так, під час вивчення зовнішньої будови рослин, спочатку слід взяти крупні види, на яких добре диференціюються частини і ознаки (наприклад, бруньки краще видно на гілці каштана, тополі), крупні квіти – лілія, тюльпан; із комах – хрущ. Використання для обстеження об'єктів, основні ознаки яких добре доступні для сприймання порушеним зором та іншими збереженими органами відчуття (дотиком), дозволяє сформувати більш повні і глибокі уявлення про природні об'єкти. Для закріплення варто після прогулянки запропонувати дитині зіпшити чи намалювати обстежуваний об'єкт, створити гербарій, колекцію камінців тощо.

Таким чином, підвищення пізнавальної активності молодших дошкільників з порушеннями зору під час ознайомлення з навколишнім світом вбачається в застосуванні системи спеціальних методів та прийомів корекції недоліків розвитку зорового сприймання, стимуляції сприймання на полісенсорній основі, збудження пізнавального інтересу до оточуючого світу, допомоги у дослідженні властивостей предметів та явищ, їх різноманітних якостей і відношень. Систематична допомога з боку дорослого закладає передумови для формування чуттєвого досвіду, оволодіння навичками доступного полісенсорного сприймання світу, на основі власних пізнавально-орієнтувальних дій та спеціально-організованого навчання, що значно зменшить труднощі пізнання оточуючого світу і дозволить успішно опанувати екологічними знаннями, вміннями та навичками.

Список використаних джерел:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – К.: Світич, 2009. – 430 с.
2. Плохій З. П. Формуємо екологічну компетентність молодшого дошкільника: навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі» / З. П. Плохій. – К.: Світич, 2010. – 144 с.
3. Психологічні умови ефективності дошкільного навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я / За ред. В. В. Тарасун. – К.: ПП «Актуальна освіта», 2005. – 286 с.
4. Тупоногов Б. К. Дети со зрительными нарушениями: общение с природой / Б. К. Тупоногов // Проблемы этического и эстетического воспитания детей и молодежи с нарушением зрения : сбор. ст. – М.: «Школьный вестник», 2004. – С. 59-65.

ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Підготовка дитини до життя вимагає навичок логічного мислення, використання набутих знань умінь і навичок. Для неї важливо не просто накопичувати знання, але вчитися самостійно і нестандартно мислити, обґрунтовувати свою точку зору, самостійно приймати рішення, вирішувати завдання з багатьма варіантами розв'язання. Формування елементарних математичних уявлень в дошкільному віці є важливою умовою розумового розвитку дитини, оскільки саме під час засвоєння математичних уявлень у дитини формуються найпростіші способи розумової діяльності.

Головними завданнями змісту початкового навчання математики у дошкільному закладі є наступні:

- формування у дітей широкої первинної орієнтації в кількісних відношеннях навколишньої дійсності;
- розвиток інтелектуальної та емоційно-вольової готовності до навчання в школі.

З огляду на це, основні програмові завдання скеровуються на те, щоб знання і способи діяльності дитини, визначені для дошкільного періоду навчання, сприяли досягненню розвивального ефекту навчання, були безпосередньою передумовою становлення у майбутніх школярів наступних математичних понять та умінь. Традиційно, програмовий зміст формування математичних уявлень у дошкільників умовно диференціюється на три напрями: уявлення і поняття, залежності і відношення, математичні дії [2, с. 130-137].

На сучасному етапі увага науковців спрямована на проблеми логіко-математичного розвитку дітей, в світлі особистісного становлення, але відчувається необхідність пошуку більш ефективних шляхів та методів індивідуалізації та диференціації процесу навчання математиці, зокрема у спеціальній дошкільній педагогіці.

Порушення зору, значно звужуючи можливості набуття дитиною сенсорного досвіду, знижує пізнавальну активність дитини, що негативно впливає й на засвоєння математичних понять. Саме тому процес формування елементарних математичних уявлень у дошкільника з порушенням зором вимагає спеціальної організації, застосування засобів, методів, спеціальних педагогічних технологій роботи, спрямованих на корекцію пізнавальних процесів та збагачення сенсорного досвіду дитини.

Впровадження нової Базової програми дошкільної освіти «Я у світі», актуалізувало проблему недостатньої вивченості особливостей засвоєння математичних понять дошкільниками з вадами зору, змістового та методичного забезпечення цього процесу.

Новим підходом у вивченні математики, окресленому у Базовому компоненті дошкільної освіти, є виділення, поруч з традиційним математичним, логічного компоненту. Підкреслюючи важливість формування у дошкільників логічних умінь як новітньої вимоги сьогодення до зростаючої особистості, Н. Баглаєва розглядає їх як «необхідний засіб освоєння дошкільником навколишньої дійсності». Засвоєння матеріалу у будь-якій галузі знань, у тому числі й у математиці, що використовуються для узагальнення та систематизації знань, дають дитині можливість самостійно виводити нове знання з уже засвоєного [1, с. 182].

Базова програма «Я у Світі» націлює не стільки на засвоєння дитиною певного обсягу математичних знань, скільки на якість запам'ятованої інформації та формування відповідних розумових дій, на оволодіння способами розв'язання різноманітних завдань, з використанням елементарних логічних прийомів [5, 4]. Впровадження логічного компоненту реалізується через вирішення основного завдання, а саме – навчання дошкільника розмірковування.

Інноваційним підходом Базового компоненту дошкільної освіти є те, що аспект логіко-математичного розвитку не виділяється окремо, а подано всередині кожної з визначених сфер життєдіяльності особистості: «Природа», «Культура», «Люди», «Я сам» [1, с. 183]. Однак, цей підхід актуалізує питання практичних працівників спеціальних дошкільних закладів щодо врахування корекційної спрямованості процесу навчання. Це також вимагає оновлення змісту корекційної освіти дошкільників з порушеннями зору, розробки інноваційних освітніх технологій, науково-методичного забезпечення корекційно-реабілітаційної роботи у дошкільному закладі.

Початку навчання дошкільників всіх вікових груп повинно передувати *визначення наявного рівня елементарних математичних уявлень*, необхідного для індивідуалізації процесу навчання кожної окремої дитини. Педагогічне обстеження дітей з порушеннями зору проводиться вихователем, який з'ясовує загальний рівень сформованості математичних уявлень, та окремо тифлопедагогом, який, враховуючи результати обстеження вихователем, зосереджує увагу на специфічних особливостях кожної дитини, в залежності від стану зорового сприймання, та приймає рішення про напрями корекційної роботи з дитиною, визначає та надає рекомендації вихователю стосовно методів та прийомів роботи, за допомогою яких можуть бути подолані прогалини у знаннях, конкретизовані уявлення, стосовно використання наочності та дидактичних матеріалів.

Обстеження проводить вихователь, ним же узагальнюються результати, які фіксуються у картці розвитку дитини та зошиті взаємозв'язку з тифлопедагогом. Зміст обстеження визначається відповідно до навчальних завдань, реалізованих на заняттях.

Так, для з'ясування рівня елементарних математичних уявлень у дітей шостого року життя, під час педагогічного обстеження виявляються наступні вміння: лічба до 10, знання цифр, вміння співвідносити кількість предметів з цифрою, вміння відраховувати кількість, більшу чи меншу на одиницю; складати число з одиниць і розрізнити кількісну і порядкову лічбу; порівнювати дві групи предметів; порівнювати предмети за довжиною; виявлення знань про геометричні фігури, вміння орієнтуватися у просторі; знання про дні тижня [4, с. 76].

Зміст навчання елементарних математичних уявлень дошкільників, а саме формування кількісних оцінок певних величин, знань про числа і лічбу, геометричні фігури, поділ цілого на частини, вирішує важливе завдання накопичення у дошкільнят знань про навколишню дійсність, формування навичок кількісної та просторової орієнтації. Ці завдання набувають корекційної спрямованості у випадку збідненого сенсорного досвіду дитини зі зниженим зором.

За Базовою програмою, логіко-математична компетентність дошкільника визначається здатністю дитини самостійно, в обсязі, що відповідає її вікові, здійснювати такі операції:

класифікацію геометричних фігур, предметів та множин;

серіацію (впорядкування) предметів за величиною, масою, об'ємом, розташуванням у просторі й часі;

обчислення та вимірювання кількості, відстані, розміру, довжини, ширини, висоти, об'єму, маси, часу [5, 14].

Формування визначених логіко-математичних умінь та навичок у дошкільників з порушеннями зору пов'язано з цілим рядом труднощів, внаслідок збідненості їх сенсорного досвіду. Так, дошкільникам з порушеннями зору важче упорядкувати ряд предметів за величиною зі збільшенням їх кількості. Особливо складно засвоюються поняття, пов'язані з просторовими відношеннями, вимірюванням довжини. Дитина з вадами зору постійно потребує спеціально організованого стимулювання полісенсорного сприймання, без якого вона швидко втрачає інтерес до логіко-математичної діяльності.

В основі розвитку математичних уявлень лежить пізнання кількісних співвідношень між предметами. Вони можуть бути зрозумілі лише тоді, коли діти навчаються порівнювати між собою предмети та групи предметів. Вже в дошкільному віці дитина відчуває

необхідність оперувати елементарними кількісними відношеннями і поняттями, в ігровій, образотворчій та трудовій діяльності, в побуті. Це підкреслює доцільність формування знань про кількісні, просторові та часові відношення вже у дошкільному віці. Крім того, пізнання кількісних відношень стимулює розвиток мислення дошкільників, інтенсифікує пізнавальну активність, розширюючи коло знань про дійсність, що особливо важливо для дитини в умовах зорової депривації.

Також у дошкільників під час формування логіко-математичних уявлень розвивається вміння порівнювати, протиставляти, аналізувати, абстрагувати, робити елементарні математичні узагальнення, прості висновки. Оскільки реальні предмети та явища, що підлягають кількісному пізнанню, перебувають одночасно в різних відношеннях між собою, процес формування початкових математичних понять передбачає порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, конкретизацію, тобто використання всіх мисленнєвих операцій.

Оскільки порівняння є одним із найважливіших мисленнєвих процесів, тифлопедагог повинен враховувати, що в дітей з порушеннями зору ці процеси недорозвинені. Тому, формуючи елементарні математичні уявлення, необхідно базуватися на предметно-наочній діяльності, шляхом зіставлення предметів за формою, величиною, просторовими ознаками та кількістю. Величина, форма, просторове розміщення предметів та їх частин є зовнішніми ознаками, які дитиною з порушеним зором сприймаються своєрідно, з певними труднощами.

Кількість необхідно виділити як особливу ознаку. Упродовж дошкільного віку діти з порушеннями зору мають зрозуміти, що ознака кількості не залежить ні від розміру, ні від кольору предметів, ні від їхнього функціонального призначення та розміщення у просторі. Ознака кількості повинна мати своє особливе значення. Основними завданнями є навчити дітей співвідносити, порівнювати, встановлювати відповідність між елементами множин.

Сповільненість зорового сприймання математичного матеріалу у дошкільників з порушеннями зору негативно впливає на розвиток логічних прийомів мислення, за допомогою яких дитина знаходить шляхи розв'язання поставлених завдань, створює труднощі під час формування та розвитку просторових уявлень, точності вимірювальних дій.

Засвоюючи математичні уявлення, дитина постійно повинна перебувати у ситуації пошуку, перевірки правильності знайденого результату, для підтримки зацікавленості у навчанні. Стимулювання інтересу до пізнання кількісних, просторових, часових відношень призводить до активізації мисленнєвих операцій, сприяє виникненню запитань, збуджує до активного шукання розв'язку задач, породжує прагнення переборювати труднощі. Задля цього вихователю необхідно створювати ситуації успіху для кожної дитини, сприяти виникненню у дітей почуття радості, задоволення від успішно виконаних завдань математичного змісту.

Компенсаторний потенціал занять з формування логіко-математичних уявлень для дошкільників з порушеннями зору полягає насамперед у тому, що для їх засвоєння необхідна участь різних видів відчуттів: зору, слуху, дотику, руху, внаслідок чого сприймання дитини набуває полісенсорного характеру, за умови його спеціальної організації з боку педагога.

Педагогу необхідно навчати дитину з порушеннями зору орієнтуватися не лише на зорові відчуття, а й на інші – слухові, дотикові, кінестетичні. Під час засвоєння математичних уявлень особливо цінними для такої дитини стають саме дотикові відчуття. Зокрема, стосовно якісних ознак предметів. Так, досліджуючи навички визначення ваги двох однакових за величиною та різних за масою предметів (менший предмет важчий), було з'ясовано, що переважна більшість дошкільників молодшого віку як слабозорих, так і нормальнозорих називають важчим більший предмет, навіть потримавши його в руках. Однак вже у старших групах більшість дітей зі зниженим зором правильно визначає вагу, орієнтуючись на дотикове сприймання, в той час як, діти з нормальним зором помилково називають більший предмет важчим, орієнтуючись на зорові відчуття.

Навчання вимірювання у старшій групі формує більш точне сприймання величини предметів, що порівнюють за допомогою умовних мір. Цей процес викликає значні труднощі у дитини з порушеннями зору. Знайомлячи дітей з правилами вимірювання умовною міркою, необхідно навчити диференціювати об'єкти, засоби і результат. Тут також дитину слід орієнтувати на тактильні відчуття, навчаючи вимірювати два об'ємні предмети, прикладаючи їх один до одного. Необхідно поглибити уявлення дітей про зв'язки і відношення між числами, використовувати навички вимірювання для поділу цілого на частини. Діти старшого дошкільного віку повинні виділяти і позначати словом величину в горизонтальному і вертикальному напрямках, під тим самим кутом зору, тобто довжину, ширину і висоту, а також визначати товщину і масу предметів.

Нагромаджений досвід дає їм змогу визначити справжню величину предметів, залежно від відстані, з якої вони сприймаються, а також порівняльну величину двох предметів, розміщених на різній відстані від того, хто сприймає. Діти з нормальним зором визначають величину на око і вимірюванням. У випадку порушеного зору дитину слід орієнтувати на те, що достовірний результат можна отримати лише вимірюванням. Діти з нормальним зором здатні одночасно виділяти 2-3 параметри величини й порівнювати предмети одночасно за кількома параметрами, на основі цього в них формується уявлення про відносність величини предмета. Слабозорій дитині для цього необхідно значно більше часу.

Формування елементарних математичних уявлень у дітей з порушеннями зору має забезпечуватися шляхом застосування спеціальних методів та прийомів корекції зорового сприймання.

При визначенні *методів і прийомів* слід враховувати фізичні і психічні особливості дитини з порушенням зором. Процес формування математичних уявлень у дошкільнят має стати для них цікавою, захопливою грою, тому доцільним тут буде використання дитячих ігор, наочно-предметних занять, різноманітних видів предметно-практичної діяльності, в яких відбуватиметься стимулювання зниженої пізнавальної активності дітей з порушеннями зору, формування навичок висловлювання своїх міркувань, відстоювання власної думки.

Навчання дітей в молодшій групі має переважно наочно-дійовий характер. Нові знання дитина засвоює на основі безпосереднього сприймання, коли стежить за діями педагога, слухає його пояснення і вказівки і сама діє з дидактичним матеріалом. Вже на цьому етапі слід враховувати особливості недосконалого зорового сприймання малюка зі зниженим зором, максимально наблизивши до нього демонстрацію певних дій, обираючи дидактичний матеріал з урахуванням можливостей його зорового сприймання.

З'ясування математичних властивостей предметів проводять на основі їх порівняння, що характеризуються або схожими, або протилежними властивостями (довгий – короткий, великий – малий). Використовуються предмети, у яких властивість, що вивчається, яскраво виражена, які добре знайомі дітям, без зайвих деталей, відрізняються не більше ніж 1-2 ознаками. Точність сприймання посилюється, якщо активно використовувати рухи (жести рукою), обмацування рукою моделі геометричної фігури (за контуром) допомагає точніше сприйняти її форму, а проведення рукою уподовж, скажімо, шарфика, стрічки (при порівнянні за довжиною) – встановити співвідношення предметів за даною ознакою.

Дітей привчають послідовно виділяти і порівнювати однорідні властивості речей («Що це? Якого кольору? Якого розміру?») Порівняння проводиться на основі практичних прийомів *зіставлення*: накладання, приставляння один до одного.

Великого значення під час формування математичних уявлень у дітей з порушеннями зору набуває використання дидактичного матеріалу, дібраного з урахуванням офтальмологічних рекомендацій. Малюки вже здатні виконувати досить складні дії в певній послідовності (накладати предмети на малюнки, силуетні і контурні зображення, картки зразка тощо). Проте, якщо дитина не справляється із завданням, працює непродуктивно, вона

швидко втрачає до нього інтерес, втомлюється і відволікається від роботи. Враховуючи це, педагог дає дітям зразок кожного нового способу дії. Прагнучи попередити можливі помилки, він показує всі прийоми роботи і детально роз'яснює послідовність дій. При цьому, пояснення повинні бути гранично чіткими, ясними, конкретними, даватися в темпі, доступному сприйняттю маленької дитини. Найбільш складні способи дії педагог демонструє 2-3 рази, звертаючи увагу малюків кожного разу на нові деталі. Тільки багатократний показ і називання одних і тих же способів дій, в різних ситуаціях, при зміні наочного матеріалу, допомагає дітям їх засвоїти. В ході роботи педагог не тільки вказує дітям на помилки, але й з'ясовує їх причини. Всі помилки виправляються безпосередньо у практичних діях з дидактичним матеріалом. Пояснення не повинні бути настирливими, багатослівними. В окремих випадках помилки малюків виправляються взагалі без пояснень («Візьми в праву руку, ось в цю! Поклади цю смужку вгору, бачиш, вона довша за цю!») Коли діти засвоять спосіб дії, то його показ стає непотрібним. Тепер їм можна запропонувати виконати завдання тільки за словесною інструкцією. Пізніше можна пропонувати комбіновані завдання, що дозволяють дітям засвоювати нові знання, і тренувати їх в тому, що засвоєно раніше.

Маленькі діти значно краще засвоюють емоційно сприйнятий матеріал. Запамятовування у них характеризується мимовільністю. Тому на заняттях доцільно широко використовувати *ігрові прийоми і дидактичні ігри*. Вони організуються так, щоб, по можливості, у діяльності одночасного брали участь всі діти і їм не доводилося чекати своєї черги. Проводяться ігри, пов'язані з активними рухами: ходьбою і бігом. Проте, використовуючи ігрові прийоми, не слід допускати, щоб вони відволікали дітей від головного завдання.

Просторові і кількісні відношення можуть бути відображені на цьому етапі тільки за допомогою слів. Кожний новий спосіб дії, що засвоюється дітьми, кожна виділена властивість закріплюється в точному слові. Нове слово педагог промовляє неспішно, виділяючи його інтонацією. Всі діти разом (хором) його проговорюють.

Найбільш складним для дошкільнят є відображення в мовленні математичних зв'язків і відношень, оскільки тут потрібне вміння будувати не тільки прості, але й складні речення. Спочатку слід симулювати дітей допоміжними запитання. Якщо дитині важко відразу відповісти, вихователь дає зразок такої відповіді, або починає відповідь, а дитина її закінчує. Для усвідомлення способу дії дітям пропонують під час роботи проговорювати її, позначати словом, що і як вони роблять, а коли дія вже опанована, перед початком роботи висловити припущення, що і як треба зробити («Що треба зробити, щоб дізнатися, яка смужка ширша? Як дізнатися, чи усім звірятам вистачить гостинців?») При цьому педагог не повинен допускати вживання слів, значення яких може бути незнайомим дітям.

Під час заняття дитини повинна проявляти якомога більше цікавості, активності, розмірковувань, робити «відкриття», висловлювати свою точку зору, не боячись при цьому помилитися. А кожна помилкова відповідь повинна розглядатися не як невдача, а як пошук правильного вирішення.

Заняття з математики треба організувати таким чином, щоб діти могли вільно спілкуватися, разом виконувати завдання. Коли питання обмірковується всією групою, педагог лише непомітно спрямовує це обмірковування. При цьому вихователь слідкує за тим, щоб дитина добре розуміла, про що йде мова, та сама могла висловити свою думку. Такого роду дослідницько-лінгвістична робота захоплює дітей, підвищує їх розумову активність, сприяє тому, що важливі та складні математичні терміни усвідомлюються мимовільно.

На заняттях з математики слід постійно звертати увагу на мовленнєву роботу. На кожному занятті педагог вчить дітей чітко висловлювати свою думку, робити висновок, пояснювати, доводити, використовувати короткі та повні відповіді. Діти повинні усвідомити, що повна

відповідь необхідна, коли потрібно зробити висновок, пояснити, чому було отримано той чи інший результат.

Види роботи з дітьми. Організація роботи на заняттях.

Для того, щоб заняття дали очікуваний ефект, для дітей з порушеннями зору вони потребують спеціальної організації. Нові знання даються дітям поступово, з урахуванням їхніх можливостей, того, що вони вже знають і вміють робити. Визначаючи обсяг роботи, важливо не допускати недооцінки або переоцінки можливостей дітей, оскільки і те й інше неминуче призведе до їхньої бездіяльності на занятті.

Міцне засвоєння знань забезпечується неодноразовим повторенням однотипних вправ, при цьому змінюється наочний матеріал, варіюються прийоми та методи роботи, оскільки одноманітні дії швидко стомлюють дітей.

Підтримувати активність і попереджати стомлення дітей дозволяє зміна характеру їх діяльності: діти слухають педагога, стежачи за його діями, самі здійснюють потрібні дії, беруть участь в загальній грі. Їм пропонують не більш 2-3 однорідних завдань, а на одному занятті – від 2 до 4 різних завдань. Кожне повторюється не більше 2-3 разів.

Коли діти знайомляться з новим матеріалом, тривалість заняття може бути 10-12 хвилин, оскільки засвоєння нового вимагає від малюка значної напруги; заняття, присвячені повторним вправам, можна продовжити до 15 хв.; комбіновані, інтегровані заняття, спрямовані на закріплення засвоєних навичок, можуть тривати і довше. Педагог стежить за поведінкою дітей на занятті і при появі у них ознак стомлення (часте відволікання, помилки у відповідях на запитання, підвищена збудливість та ін.) припиняє заняття.

Математичні знання дітям дають у певній системі і послідовності, при цьому нового матеріалу не повинно бути забагато. Тому кожне складне завдання розділяють на дрібніші частини, які вивчають послідовно.

Новий матеріал послідовно вивчають на 2-5 заняттях, до повторення повертаються після 2-3-ох тижнів. Під кінець навчального року всі засвоєні уявлення знову повторюються і закріплюються.

З дітьми з глибокими порушеннями зору індивідуально займається тифлопедагог, з метою коригування та дорозвитку основних математичних уявлень. З ними він проводить роботу з деяким випередженням, щоб підготувати до роботи на заняттях з вихователем.

Активна діяльність дітей на заняттях забезпечується, в першу чергу, правильним поєднанням роботи над новим матеріалом і повторенням, чергуванням видів роботи і форм її організації, тобто спеціальним структуруванням заняття.

Структура заняття визначається обсягом, змістом логіко-математичного матеріалу, поєднанням програмових завдань, рівнем засвоєння відповідних знань і навичок, віковими особливостями дітей, їх зоровими можливостями.

Вивчення нового матеріалу включає три види робіт:

1. Педагог показує і пояснює нові завдання, демонструє зразок, описує властивості та зв'язки математичних об'єктів. Діти спостерігають за діями педагога, слухають його вказівки, відповідають на запитання;

2. Деякі діти виконують індивідуальні завдання під безпосереднім контролем вихователя, інші спостерігають за діями товариша, слухають його, доповнюють, вносять корективи, відповідають на запитання;

3. Діти самостійно працюють з роздатковим матеріалом, оволодіваючи новими вміннями і навичками.

ЧАСТИНА І.

Готуючись до заняття, вихователь обмірковує його зміст, з урахуванням знань і навичок дітей, вирішує, як ефективніше використати ті чи інші методи і прийоми, індивідуально до зорових можливостей готує наочний матеріал.

Таким чином, опанування дошкільниками з порушеннями зору математичними уявленнями суттєво залежить від методики навчання, яка зумовлює характер розумової роботи і зміст психічної діяльності дитини на занятті. Застосування на занятті різноманітних методів навчання активізує різні форми психічної діяльності, які виступають як компоненти цілісних актів розумової діяльності дошкільнят, мають розвивальний та коригуючий характер.

Список використаних джерел:

1. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / наук. ред. О.Л. Кононко. – К. : Ред. жур. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
2. Конфорович А.Г. Формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку / А.Г. Конфорович, З.Є. Лебедева. – К. : Вища школа, 1976. – 232 с
3. Малохова Н.І. Формування доматематичних уявлень у слабозорих учнів підготовчого класу. Навч. посіб. / Н.І. Малохова. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 24 с.
4. Новикова В.П. Математика в дитячому садку. 5-6 років : Конспекти занять / В.П. Новикова. – Х. : Ранок, 2007. – 80 с.
5. Старченко В.А. Формування логіко-математичної компетентності у старших дошкільників: Навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. Дитини дошк. Віку «Я у Світі» / В.А. Старченко. – К. : Світич, 2009. – 80 с.
6. Татарінова С.О. Педагогічні умови формування логіко-математичних понять у старших дошкільників у процесі пізнавальної діяльності. / С.О. Татарінова // Дошкільна освіта. – 2009. – №1(23). – С.24-35.

РОЗДІЛ 6

ФОРМУВАННЯ ТРУДОВИХ НАВИЧОК

Трудове навчання у спеціальному дошкільному закладі для слабозорих дітей передбачає формування у них таких важливих якостей особистості, як позитивне ставлення до праці дорослих, надання їм посильної допомоги, повага та інтерес до результатів праці, початків працелюбства, праці в колективі, самостійності, творчості.

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, пізнавальні процеси, до яких залучаються всі збережені органи відчуття. Водночас відбувається ознайомлення з предметами та знаряддями праці, технологіями виготовлення простих виробів з пластиліну, паперу, картону та інших матеріалів.

У дослідженнях О.В. Запорожця, Л.А. Венгера, Д.Б. Ельконіна та ін. було показано, що формування узагальнених образів у дітей дошкільного віку найбільш продуктивно відбувається в умовах організації власних перцептивних дій дитини з моделями і схемами, які представляють в узагальненому вигляді властивості і відношення речей. У процесі цілеспрямованої практичної діяльності (аплікації, ліплення, моделювання, конструювання, малювання тощо) дитина порівнює властивості та якості предметів, виділяє їх суттєві смислорозрізнавальні ознаки, здійснює перенос за аналогією, встановлює причинно-наслідкові зв'язки і залежності. В процесі опанування знань відбувається поступовий перехід

від фрагментарного, розгорнутого аналізу ознак до цілісного сприймання образу предмета.

У дітей дошкільного віку з порушенням зору, порівняно з дітьми з нормальним зором, чуттєвий досвід бідніший. Менший і набір «мірок», що зберігається в пам'яті еталонних зразків. Це значно утруднює адекватне сприймання предметів і явищ довкілля, часом затримує розвиток аналітико-синтетичних процесів, важливих для здійснення трудових дій. Через це, в спеціальних дошкільних закладах сенсорне виховання передбачає формування різних способів перцептивних дій, на основі використання всіх збережених аналізаторів – слуху, дотику, неповноцінного зору, смаку, нюху.

До основних функцій перцептивної діяльності належать забезпечення дитини інформацією про проміжні стадії її здійснення, використання операцій порівняння, аналізу і синтезу, регуляція і контроль трудових дій під час виконання практичного завдання. При цьому особливо чітко, «предметно», як зазначав І. С. Моргуліс [1, с.23], виявляється взаємозв'язок між практичними і перцептивними діями.

У зв'язку з цим актуалізується завдання вибору для практичної діяльності дітей з порушеннями зору таких видів виробів і завдань, під час виготовлення або виконання яких відбувалася стимуляція їхньої пізнавальної та мовленнєвої активності.

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.

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. 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. При цьому у формування трудових дій потрібно дотримуватися поступовості і послідовності.

Потрібно не лише показати, як це все робити, а й перевірити, як до цього виду самообслуговування дитина при звичаїлася. Контроль і перевірка є обов'язковими; не використовувати їх доцільно лише тоді, коли навички самообслуговування стануть достатньо міцними.

З перших же днів перебування в дошкільному закладі вихователі велику увагу мають приділяти вихованню у дітей уміння обслужити 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

ЧАСТИНА І.

навички, розвиває перше прагнення обслужити себе, активно їм допомагаючи. В середній групі закріплює набуті навички в звичку обслужити себе, коли можна обійтися без допомоги дорослих, а в старшій групі дбає, щоб самообслуговування стало потребою дитини, міцною звичкою.

Виконання дітьми повсякденних маленьких справ сприяє вихованню організованості й діловитості, а ці якості дуже знадобляться в навчанні, і в дорослому житті. Набувши цих навичок змалку, дитина, ставши дорослою, буде самостійною, акуратною, ощадливою. Хоча ця праця дуже елементарна й своєрідна, проте вона дає можливість вже з раннього віку виховувати у дітей з ушкодженням зором міцні навички самообслуговування, не вдаючись до допомоги дорослих, допомагати своїм товаришам, брати участь у посильній побутовій праці.

Регулярна участь у трудовій діяльності підвищує загальний розвиток дітей з порушенням зору, надає впевненості в своїх силах, суттєво змінює положення в середовищі однолітків та взаємини з оточуючими дорослими. У дітей з'являються прості форми співробітництва: допомога товаришу і взаємодопомога, участь у праці дорослих (миття іграшок, посуду, прибирання, приготування столу до обіду та ін.)

Тісно пов'язана із самообслуговуванням *господарсько-побутова праця* дітей дошкільного віку. Їх привчають підтримувати порядок у груповій кімнаті, приміщенні дошкільного закладу, бажання працювати на загальну користь. Самостійно (без нагадування) прибирати іграшки і матеріали після гри, занять; охайно поводитися з іграшками, приладдям, книжками.

Дошкільників слід залучати до виконання елементарних доручень з господарсько-побутової праці: розкласти ложки, серветки, розставляти хлібниці, тарілки, з другої половини року чергувати в їдальні; розкласти до занять матеріали і прибирати їх, дотримуватися порядку і чистоти в приміщеннях групи, дитячого садку, виконувати прості доручення дорослих (зібрати малюнки дітей групи, прибрати доріжку від опалого листя, снігу, полити кімнатні рослини тощо), виховуючи відчуття задоволення від чистоти і порядку в спальні, ігровій кімнаті, їдальні.

Дітей залучають також до посильної господарчої праці на майданчику групи: під керівництвом вихователів вони навесні висівають крупне насіння квітів, городніх рослин, виривають бур'яни, поливають рослини. Вчать виконувати цю роботу самостійно, правильно, доводити розпочату справу до кінця.

Дітей привчають самостійно підтримувати порядок на ігровому, прогулянковому майданчику, пісочному дворіку: прибирати камінці, восени – опале з дерев листя, взимку – сніг, навесні – робити рівчачки для струмків. Важливо постійно залучати їх до допомоги вихователю: готувати іграшки, матеріали для ігор, занять, інвентар для праці на ділянці, прибирання подвір'я, складати їх на місце.

В процесі господарсько-побутової діяльності доцільно працю поєднувати з грою. Організація гри, в якій має місце мотив трудової діяльності, сприяє тому, що у дитини вже в процесі гри формуються елементи трудових дій. Наприклад, перші навички прання діти набувають під час гри «В пральні». Для цього слід приготувати все обладнання, потрібне для прання: миску, мило, пральний порошок, теплу воду. Визначити послідовність прання: замочування, намилювання, прання (особливо звернути увагу на рухи рук в мисці, прання кулачками). Діти сприйматимуть прання як гру, бо перуть ляльковий одяг. Аналогічно можна провести й гру «Купання ляльки». В цій грі активно удосконалюються і закріплюються навички самообслуговування. Адже перш ніж розпочати купання, потрібно з ляльки зняти вбрання, а після купання – одягнути її.

До господарсько-побутової праці відноситься й навчання дітей мити овочі, фрукти, чистити варені овочі, нарізати їх, перебирати ягоди для компоту, робити печиво з готового тіста тощо.

На 3-4-ому році навчання діти повинні самостійно, без допомоги дорослого, вдягатися і роздягатися у певній послідовності, правильно і охайно складати свій одяг, ставити на місце взуття, тримати його в чистоті (мити, чистити), прибирати своє ліжко в спальні, сервувати стіл до сніданку, обіду, вечері, прибирати приміщення групи після ігор, занять і праці, помічати й за власним бажанням усувати безпорядок тощо.

Організація *праці в природі* (в куточку живої природи, на городі, в квітнику) має велике виховне значення. Вирощуючи рослини в кімнаті, на городі та в квітнику, діти набувають практичних умінь і навичок доглядати їх: поливати, удобрювати, прополювати, розпушувати землю, користуватися лійкою, відром і лопаткою тощо.

Залучаючи дітей до догляду за рослинами, вихователі не лише вчать їх, як треба висаджувати рослини, поливати їх, розпушувати землю, а й забезпечують умови для формування у дітей конкретних практичних дій, зокрема знаряддєвих. Адже діти використовують у своїй праці різні ємкості та інструменти (лопати, граблі, лійки, відра та ін.).

Чергування в їдальні, в куточку живої природи, на заняттях тощо розвивають відповідальне ставлення до доручень і обов'язків, слугують передумовою до появи громадських почуттів та стосунків. Дітей слід навчати розуміти суспільне значення праці, берегти її результати, шанувати людей праці, у своїй трудовій діяльності керуватися суспільними мотивами (підпорядковувати власні бажання колективній меті).

Необхідно організувати працю дітей в природі таким чином, щоб вона активізувала їхні фізичні сили і розумову діяльність, щоб для роботи у приміщенні й на ділянці було підібрано відповідний інструмент і матеріал.

Усвідомлюючи велике виховне значення різних видів праці, педагогам слід водночас виявляти обережність, уважніше ставитися до збільшення обсягу праці з точки зору педагогічної доцільності, до створення для трудової діяльності необхідних офтальмо-гігієнічних умов. Це особливо стосується змісту і методики організації *ручної праці*. 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 прийомів показу зразка та дій з ним, коли доцільно запросити дітей підійти ближче до столу вихователя, чітко і лаконічно давати словесні пояснення.

Ручна праця вводиться на 3-4-у році навчання й передбачає створення предмета, адекватність якого залежить від якості сприймання, сформованого на основі уявлення. В ручній праці особливо відчутно і наочно усвідомлюється зв'язок і взаємозалежність між сприйманням і практичною діяльністю слабозорої дитини, сприймання якої набуває дійового характеру, адже практична робота стимулює розвиток сприймання, зокрема, формування умінь виділяти характерні ознаки, якості, особливості предметів. Отже, ручну працю можна віднести до числа складних за структурою видів трудової діяльності, яка здійснюється за трьома етапами:

- *перший етап* – ознайомлювальний, на якому відбувається сприймання і усвідомлення дитиною трудового завдання в процесі інструктування та ознайомлення зі зразком;
- *другий етап* – виконавчий, що складається з серії робочих операцій (або практичних дій);
- *третьій етап* – контрольний, який включає оціночні дії дітей, за допомогою яких встановлюється ступінь точності виконання завдання, відповідність готового виробу вимогам інструкції, зразкові.

На кожному етапі діяльності дитина повинна самостійно чи за допомогою вихователя розв'язати насамперед ряд логічних задач, а саме: усвідомити мету роботи, відібрати

відповідний матеріал та інструменти, усвідомити технологічні вимоги тощо. Вона мусить самостійно чи з допомогою вихователя виконати ряд розумових операцій, встановити ступінь відповідності свого виробу зразкові чи вимогам інструкції.

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. По-перше, при аналізі зразка дітям важко з цілого виділити його частини; по-друге, не можуть за зразком визначити порядок операцій; по-третє, визначити характер необхідних в роботі контрольно-вимірювальних операцій. 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 зразку частини, потрібні для виконання трудового завдання, що сприяє корекції і розвитку у них необхідних розумових операцій. Пояснення доцільно робити по ходу виконання роботи, інакше діти не запам'ятають всю послідовність виготовлення виробу.

Дуже важливо на першому етапі, ознайомлюючи дітей зі зразком виробу, порівняти його з натуральним об'єктом, встановити розміри деталей, послідовність їх виготовлення, зборки, основні прийоми роботи (наприклад, розминання пластиліну, його розкочування між долоньями, способи з'єднання тощо), якості матеріалу. Бажано кілька разів у різних варіантах закріпити послідовність виготовлення виробу, усно складаючи план цієї роботи.

Щоб попередити втомлюваність і продовжити період оптимальної працездатності дітей дошкільного віку, доцільно ввести до заняття активний відпочинок, до якого належать активні фізичні вправи (типу «Прокинулися–потягнулися», «Дотягнись, зірви», «Пташка махає крилами», «Покажи мускули», «Дроворуб», «Млинок», «Насос», «Косар» та ін.).

Важливим етапом заняття є контрольно-оцінювальний, коли дитину навчають поетапно і в цілому звіряти свій виріб зі зразком і оцінювати правильність його виготовлення. При цьому доцільно звернути увагу дітей на наступні якості виробів: точність виготовлення виробу; правильне виконання трудових операцій; дотримання заданих пропорцій предметів; акуратність виробу.

Основним методом роботи є **поетапний показ** способів і послідовності трудових дій, з одночасним виконанням їх дітьми. Дії формуються за показом, зразком і 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.

Робота з пластиліном робить більш вправними кисті рук дитини, пальці, виховує спостережливість, конкретизує і розширює коло уявлень. Краще за все ліпити з кольорового пластиліну або із задалегідь приготованої глини. Дитину слід навчити ліпити насамперед предмети найбільш простої об'ємної форми, які вона бачить повсякчас в домашніх умовах: кульки, бублики, булочки, овочі, фрукти, посуд. Лише після цього можна переходити до ліплення складніших предметів: тварин, пташок, звірів. Ліплення доцільно включати в усі інші види ручної праці.

Робота з папером і картоном формує у дитини важливі трудові навички: згинати матеріал, розривати його по згину, різати, склеювати. Робота з папером і картоном допомагає розвивати дрібні м'язи руки, сприймати і розрізнявати кольори, форми, поверхні, формує спостережливість, кмітливість, ознайомлює з якостями матеріалу (папір кольоровий, глянцева, м'який, цупкий, тонкий, шорсткий тощо). Дитина має навчитися сполучати ці матеріали між собою, підбирати кольори та відтінки, під час виготовлення іграшок, сувенірів, деталей новорічних костюмів і прикрас до різних свят.

Спочатку дитині показують виріб в готовому вигляді. Бажано, щоб готовий зразок був у кожної дитини, щоб вона змогла оглянути його і взяти активну участь в його аналізі: з яких деталей складається виріб, скільки їх, якого кольору, форми, яка їх поверхня, з чого почнемо робити такий же виріб (з'ясується послідовність виготовлення деталей), як виготовлені деталі зберемо до купи тощо. Послідовність виготовлення повторюється кілька разів у різних варіантах.

Робота з природнім та додатковим матеріалом. Ця діяльність вимагає від дітей власної творчості, сприяє вихованню інтересу до моделювання і конструювання. Їх навчають підбирати різноманітний матеріал для виготовлення настінних панно, декоративної пластики, макетів прикрас для приміщень, сувенірів-подарунків: шишки, жолуді, камінчики, засушені квіти і листочки, трави і гілки кущів, цікаві та кумедні корені, соломку. Їх потрібно навчитися поєднувати за кольором, формою, фактурою, відповідно задуму та власній фантазії. При цьому виховувати бережливе ставлення до природи. Гілки для виробів не ламати, а збирати після сильного вітру, обрізки дерев, кору зрізати тільки з пенеків або спиляних дерев.

Для оздоблення виробів можна скористатися різними за кольором і якістю матеріалами: нитками, шнурами, стрічками, целофаном, паралоном, поліетиленом тощо. Ці додаткові матеріали можна використати під час виготовлення ляльок, гірлянд, оздоблення карнавальних костюмів тощо.

Перелічені види ручної праці впроваджують в залежності від можливостей дітей з патологією зору. 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.

Список використаних джерел:

1. Моргулис И. С. Организация коррекционно-воспитательного процесса в школе слепых. – Ч. 2-ая. – К.: УОС, НИИ педагогики УССР, 1991.
2. Моргулис И. С. Роль аппликационных работ у сенсорному развитию слепой дитини: Питання дефектології: Респуб. наук.-метод. зб. – Вип. 1. – К.: Рад. школа, 1955. – С. 141-151.
3. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения: Из опыта работы /Под ред. М. И. Земцовой. – М.: Просвещение, 1978.
4. Основные аспекты коррекционно-компенсаторной деятельности с незрячими дошкольниками: В кн.: Формирование личности дошкольника на основе инновационных подходов. – Харьков, 1997. – С. 23-37.
5. Синьова Є. П. Трудове навчання і виховання сліпих і слабозорих учнів: В кн.: Тифлопедагогіка. Теорія виховання сліпих і слабозорих дітей. – К., 2009. – С. 131-149.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Сучасні тенденції дошкільної освіти орієнтують на гуманізацію виховання та розвиток цілісної творчої особистості. В контексті цього принципового положення, найефективнішим засобом творчого та естетичного виховання є комплексний вплив різних видів мистецтва, що засвідчують численні дослідження (Н. О. Ветлугіна, І. Л. Держинська, Т. Н. Доронова, Т. С. Комарова, Л. О. Куненко, Н. П. Сакуліна та ін.).

Старші дошкільники мають великі потенційні можливості творчого самовираження. Вони здатні активно розв'язувати творчі завдання різноманітними художніми засобами, виражати своє ставлення до знайомих образів, відтворювати їх в образотворчій діяльності (О. О. Дронова, С. В. Іваннікова, Т. Г. Казакова, І. О. Ликова, В. С. Мухіна, Н. Б. Халезова, Р. М. Чумичова та ін.). Саме тому сучасними програмами дошкільного навчання і виховання передбачено взаємозв'язок життєвих явищ і художньої творчості [1].

Сенс навчання слабозорих дітей образотворчої діяльності у дошкільний період полягає у сприянні своєчасному психічному та особистісному розвитку, розвитку загальних здібностей. При цьому головним завданням навчання образотворчої діяльності є, передусім, формування мотивів образотворчої діяльності. Окрім того, до важливих завдань також відносяться формування вміння сприймати навколишній світ, розвиток уяви, формування власне образотворчих дій та естетичне виховання. У межах навчання образотворчої діяльності вирішуються й корекційні завдання: розвиток зорового сприймання та включення його у полісенсорну діяльність, дрібної моторики, орієнтації у просторі, формування, уточнення та корекція уявлень про навколишній світ тощо (І. С. Моргуліс, Л. І. Плаксина, Л. І. Солнцева, Л. П. Уфімцева).

Образотворча діяльність як чинник активізації творчості у слабозорих старших дошкільників.

Творчість є необхідною складовою щоденного життя кожної людини, оскільки її продукти сприяють активізації спілкування з іншими та розкривають здатності особистості. Психологічні дослідження дитячої творчості [3] вказують, що якісною її ознакою є парадоксальне сполучення наївності та авторитарності, тобто абсолютної впевненості дитини у своїх творчих здібностях.

Сучасна наукова думка, окрім художньо-естетичної, не менш важливою вважає і терапевтичну функцію самовираження (арттерапію). Художня творчість дозволяє людині усвідомити свою індивідуальність, своє місце у суспільстві, здійснити особистісне самоствердження. При цьому подібний терапевтичний ефект має не лише створення художніх творів, а й творче спілкування з природою, літературою, різними видами мистецтва. Всі ці засоби, з врахуванням особливостей вікового періоду та порушень зору, важливо використовувати й у процесі виховання слабозорих дошкільників.

Процес дитячої художньої творчості потребує спрямування та керування з боку вихователя. Слабозорого дошкільника необхідно вчити естетичного сприйняття самого предмета, формування уявлень про його якості, узагальненому втіленню задуму у малюнку, ліпленні, аплікації, створення художнього образу.

У керівництві процесом навчання дітей образотворчого мистецтва виділяються два напрями: 1) створення умов, що сприяють творчості; 2) систематична і послідовна навчально-виховна робота, яка є базою і стимулом для досягнення творчих результатів [5].

До умов, що сприяють розвитку творчості, насамперед, відноситься психологічна готов-

ність, яка передбачає достатній рівень розвитку уяви, емоційної чутливості до прекрасного, розуміння сутності понять «прекрасне – потворне», моральні принципи і якості, які допомагають розрізнити добро і зло, позитивне і негативне в житті й мистецтві. Формування і розвиток необхідних здібностей, набуття знань, умінь і навичок образотворчої діяльності, які позитивно впливають на якісне виявлення творчості в цілому, у слабозорих дошкільників забезпечується систематичністю і послідовністю навчально-виховної роботи.

Наукові дослідження дитячої творчості відмічають ознаки, які характеризують наявність задатків творчості у діяльності дитини. До них належать прояви активності, самостійності та ініціативи щодо застосування раніше засвоєних прийомів роботи у новому змісті, у пошуках нових способів вирішення поставлених завдань, в емоційному вираженні своїх почуттів з допомогою різних образотворчих засобів. При цьому, головним джерелом дитячої творчості є самостійне полісенсорне засвоєння властивостей предметів навколишнього світу.

Образи, які створюють діти у результаті творчої діяльності, не можна ототожнювати з художніми образами, створеними дорослими, оскільки дошкільники ще не можуть здійснити глибокого узагальнення. Виразність створених дітьми образів залежить від ступеня загального розвитку здібностей та набутих навичок.

Співвідношення творчих та навчальних завдань повинно бути різним, залежно від рівня засвоєння дошкільниками навчального матеріалу. Чим менше знань, умінь та навичок набуто дитиною, тим простіше має бути творче завдання, і навпаки, оволодіння значним навчальним матеріалом дозволяє розширювати творчі завдання.

Організація образотворчої діяльності у різних сферах життєдіяльності слабозорих старших дошкільників.

Естетичне сприймання творів мистецтва спирається на життєвий досвід людини. Цей досвід включає високу культуру сенсорного сприймання і, насамперед, зорового. У зв'язку з цим вихователю потрібно особливу увагу приділяти навчанню слабозорих умінню бачити. Сприймання починається з елементарного осмислення, усвідомлення зображеного. Найважливішою умовою переходу простого осмислення в естетичне є розвиток спостережливості, тобто свідомого цілеспрямованого сприймання. Розвиток спостережливості спирається на активну діяльність органів чуття, яку повинен планомірно організувати і здійснити вихователь з дітьми у повсякденному житті, у грі, у посильній праці та на заняттях.

Спостережливість бажано розвивати з раннього дитинства, передусім на матеріалі навколишнього життя, яке є близьким кожній дитині. Провідне місце в ознайомленні з навколишнім, розвитку спостережливості та у формуванні естетичних почуттів належить явищам природи (сфера життєдіяльності «Природа»). Саме природа є тією початковою естетичною ланкою, яка готує людину до сприймання мистецтва (сфера життєдіяльності «Культура»). Сонце і небо, вода і вітер, світло і тіні, тварини і рослини, день і ніч, чотири пори року з їх кольоровими особливостями, веселка, опади, простір з перспективами, форма і розташування предметів у просторі, – ці й багато інших явищ природи є чудовим матеріалом для розвитку спостережливості, в тому числі і з допомогою зниженого зору.

Важливим є розуміння того факту, що естетичне сприймання природи, як і відчуття краси, не є вродженим. Воно потребує формування і розвитку з раннього віку, оскільки природа сама по собі не забезпечує естетичного розвитку. За умов правильного виховання, дитина у віці 5-6 років вже може реагувати на явища навколишнього світу, виділяючи красиве не тільки в окремих предметах, але й явища в цілому.

Таким чином, організовуючи навчання у будь-якій сфері життєдіяльності слабозорого дошкільника, вихователь повинен зосереджуватись не тільки на пізнавальних аспектах, але і завжди намагатися привернути увагу дітей до естетичного компоненту.

Особливе місце у вихованні слабозорих дошкільників у сфері «Культура» займає ознайомлення з творами мистецтва. Важливою особливістю художнього сприймання є його цілісність, тобто вміння сприймати не тільки зміст, а й засоби, використані для створення образів. Чітке усвідомлення виразних засобів, які використав автор, забезпечує глибоке розкриття змісту твору мистецтва, багатство думок і почуттів, відображених у ньому. Це дозволяє отримати емоційний відгук у дітей.

Обираючи твори мистецтва для ознайомлення, вихователь повинен пам'ятати, що вони мають відповідати певним вимогам [6], зокрема:

1. Художній твір має бути реалістичним і високохудожнім.
2. За своєю тематикою бути близьким і зрозумілим для дітей. Дошкільники повинні мати певний обсяг знань та уявлень про явища і предмети, відображені у творі.
3. Твір мистецтва повинен викликати у дітей емоційний відгук та естетичні почуття. Йому має бути властиві предметність і конкретність.
4. Використані автором засоби зображення повинні бути виразними, доступними і зрозумілими для дітей дошкільного віку.
5. Твір має відповідати зоровим можливостям слабозорих дітей.

Живопис і графіка, як види образотворчого мистецтва, характеризуються тим, що створені ними образи носять візуальний, просторовий характер, передані на двовимірній поверхні і сприймаються безпосередньо, шляхом зорових відчуттів. Для дітей дошкільного віку з порушеннями зору багатоплановість, багатофігурність композиції, складність сюжету живописних творів є важкими для сприймання. Доступнішими є графічні роботи, оскільки вони характеризуються простотою та лаконічністю. Це дає дітям можливість сприймати основне, визначати сюжетну лінію. Натомість живопис вимагає тривалого зосередження, розглядання деталей картини, з метою розуміння особливості художніх образів. Саме тому спілкування з образотворчим мистецтвом бажано розпочинати з графічних творів, насамперед ілюстративних.

У молодшій групі важливим завданням вихователя є пробудження і заохочення у дітей цікавості та бажання розглядати картинки, називати зображені предмети. В середній групі – сприяти формуванню у дошкільників позитивного ставлення до персонажу під час сприймання ілюстрацій, уважності до характерних особливостей персонажів, взаємостосунків між ними. У процесі розгляду ілюстрацій важливо підкріплювати, доповнювати виразність образу уривками з літературного твору. Ознайомлення дітей молодших і середніх груп з графікою виступають навчальними прийомами під час занять з малювання, аплікації, ліплення тощо. Також варто заохочувати дошкільнят розглядати ілюстрації у вільний від занять час.

У старшій групі продовжується знайомство з ілюстративною графікою. З дітьми проводять спеціальні заняття, на яких вони знайомляться зі специфікою оформлення книжки (відповідність ілюстрацій змісту твору, зокрема обкладинки, титульного листа, заставок, кінцівок), виразними засобами, які використовують художники. Дошкільників цього віку можна знайти у доступній формі з ілюстраціями, виконаними в чорно-білих тонах, іншими видами графіки (станкова, прикладна, плакатна).

Використовуючи ілюстрації художників, вихователь навчає дітей створювати власні ілюстрації до літературних творів, казок, пісень, оповідань тощо. Ілюстрування допомагає дитині конкретизувати свій задум, створити свої образи, виявити творчість у пошуках засобів передачі художнього задуму малюнка. Уявлення дітей про казкових тварин, птахів, чарівні замки, космічні кораблі та інше значно збагачуються внаслідок активного сприймання відповідних образів на ілюстраціях, картинах наукового характеру. Організуючи сприймання таких зображень, вихователь спрямовує увагу дітей на ті деталі, які передають казковість образу.

Живопис є найскладнішим видом образотворчого мистецтва для сприймання слабозорими дошкільниками, тому ознайомлення з творами живопису доцільно розпочинати у

старшій групі. Старших дошкільників потрібно знайомити з такими жанрами, як натюр-морт, пейзаж, портрет, казковий жанр.

Сприймання натюрморту дозволяє дітям побачити і зрозуміти красу навіть найпростіших предметів навколишнього світу (сфери «Природа», «Культура»). Художня сутність пейзажу полягає в тому, що художник розкриває не тільки об'єктивні образи природи, а і ставлення людини до них, що дозволяє сформувати власну позицію дитини (сфера «Я сам»).

Портрет – це складний жанр, який вимагає глибокого розуміння образу. Поза людини, риси її обличчя, вираз очей дозволяє уважному глядачеві побачити і зрозуміти внутрішній світ героя. Зазначимо, що подібне розуміння портрету можливе лише за наявності великого життєвого досвіду. Звичайно, вимагати подібної глибини розуміння від дошкільників неможливо, проте під керівництвом вихователя діти можуть сприйняти певні деталі образу (сфера «Люди»).

Під час сприймання картин казково-билинного жанру за основу беруться враження дітей від прочитаних казок. Твори цього жанру не слід ототожнювати з ілюстраціями, коли одна казка може бути проілюстрована різними художниками. Натомість твір живопису є цілковито самостійним, виконаним одним художником та зберігається в картинній галереї або музеї.

Використовувати художні картини потрібно не тільки на заняттях з образотворчої діяльності, а і на заняттях з рідної мови, музики, під час читання художньої літератури, ознайомлення з навколишнім тощо.

Знайомство слабозорих дітей старшого дошкільного віку з творами живопису варто розпочати з натюрморту, оскільки у натюрморті відсутній сюжет, який захоплює дітей і відволікає їхню увагу від естетичного аспекту картини. Бажано, щоб на картині були зображені тільки знайомі дошкільникам предмети. Завдання вихователя – допомогти їм побачити ці знайомі предмети з нового, неочікуваного боку. Доцільно спиратися на безпосередні враження дітей від сприймання квітів, фруктів, предметів домашнього вжитку.

Ознайомлення дошкільників з пейзажами може відбуватися майже паралельно з ознайомленням з натюрмортом, оскільки основою для сприймання творів цих жанрів є безпосередні враження від навколишнього світу. Підбираючи пейзажні картини, бажано враховувати пори року, сезонні зміни у природі.

Сприймання дошкільниками портретного жанру базується на враженні від спілкування з людьми. В портреті діти перш за все виділяють зовнішні атрибути: красивий одяг, позу, іноді розуміють настрій героя – радісний, сумний, задумливий. Обираючи портрет, вихователь має віддати перевагу таким творам, де герой є динамічним, яскравим і цікавим для дошкільнят, вписаний у пейзаж або нескладний сюжет. Портрети найкраще виставляти в групі за 1-2 дні до заняття, щоб діти мали можливість добре їх розглянути. Це допоможе їм відчутти і висловити своє ставлення до зображеного. Картини портретного жанру сприяють тому, що дошкільники вчаться бачити риси прекрасного в близьких людях.

Основою для сприймання старшими дошкільниками картин казково-билинного жанру є вміння аналізувати портрети і пейзажі. Саме тому знайомити дітей з творами цього жанру доцільно тоді, коли у них вже сформовані елементарні вміння активного сприймання творів живопису.

В процесі залучення дітей до образотворчого мистецтва важливо синтезувати на заняттях різні види діяльності: музику, читання, тематичні ігри тощо.

Зміст основних прийомів ознайомлення слабозорих старших дошкільників з образотворчим мистецтвом.

1. Мистецтвознавча розповідь вихователя може займати частину заняття і повинна поєднуватися із первинним сприйманням картини. При цьому потрібно звернути увагу дітей на наступні моменти: повідомлення теми; визначення жанру та виду, в якому виконаний

ЧАСТИНА І.

художній твір; образна характеристика твору, акцент уваги на ідею, зміст та засоби художньої виразності; почуття та настрої, які викликає твір.

2. Інтеграція різних видів мистецтв. Використання музичних і літературних творів в процесі сприймання об'єкта образотворчого мистецтва загострює почуття дітей, підвищує їхню емоційну сприйнятливність.

3. «Входження» у картину. Вихователь пропонує дошкільнятам опинитися в центрі зображення, відчутти запахи, дотики та звуки навколо себе і розповісти про свої враження.

4. Композиційні і колористичні варіанти. Вихователь наочно показує, як змінюється зміст, настрої і почуття в залежності від зміни композиції чи колориту художнього твору. Цей прийом дозволяє навчити дошкільників розуміти взаємозв'язок між змістом і засобами виразності, включаючи дітей у співтворчість із митцем.

5. Порівняння. Дітей ознайомлюють з творами схожими або, навпаки, різними за своїм жанром, змістом, виразними засобами, та пропонують їх порівняти.

6. Ігрові прийоми. Дітям надається можливість взяти на себе роль мистецтвознавця, екскурсовода, продавця художньої крамниці, відвідувача музею чи виставки. Намагаючись виконати роль, дошкільники складають розповіді, описи, формулюють запитання. В іграх-змаганнях (наприклад, «Впізнай за жанром», «Доведи назву картини») діти виявляють свої мистецтвознавчі уявлення та знання.

7. Тематичні творчі завдання. Дітям пропонується створити «картини» за назвою, задалегідь визначеною ідеєю, за допомогою певного художнього матеріалу.

Активне сприймання творів образотворчого мистецтва позитивно впливає на розвиток творчості у малюнках дітей старшого дошкільного віку [4]. В результаті впливу опрацювання ілюстративного матеріалу відбувається конкретизація образів, збагачення їх, шляхом використання і комбінування побачених деталей, якостей предметів, що є дуже важливим для розвитку слабозорих дошкільників, а також сприяє яскравому вираженню емоційного ставлення до героя та сюжету; увага спрямовується на вибір засобів для створення образу.

Дуже цінними є зустрічі та спілкування дітей з художниками. Вони залишають сильний слід у пам'яті, дозволяють ознайомитись з професією, місцем митця у сучасному суспільстві (сфера «Люди»).

З творами скульптури різних видів (монументальної, станкової, скульптури малих форм) дошкільники зустрічаються у навколишній дійсності. У процесі сприймання пластичного образу необхідно навчити дитину розуміти специфіку «мови» скульптури, оскільки вона дає тримірне зображення предмета в реальному просторі, збагачує дошкільника новими способами художнього бачення, об'ємного зображення.

У процесі знайомства дітей зі скульптурою вихователю варто пам'ятати, що слабозорі дошкільники нездатні самостійно охарактеризувати її за допомогою сенсорних еталонів форми, кольору, фактури, їх потрібно спеціально цьому навчати.

Відбираючи скульптури малих форм для сприймання дітьми, вихователь має враховувати особливості дошкільного віку та пам'ятати про наступні вимоги до творів:

1. Анімалістичний зміст.
2. Реалістичне зображення.
3. Декоративність матеріалу і кольору.
4. Виразні об'єми і силуети.

У психолого-педагогічній літературі визначено наступні етапи знайомства дошкільників зі скульптурою:

а) початкові знання про скульптуру: творча робота скульптора; засвоєння способу кругового огляду; порівняння скульптури і графічного зображення;

б) ознайомлення з особливостями «мови» скульптури: усвідомлення ролі скульптурного матеріалу в створенні образу; пластика рухів і статистичність зображення; особливості силуету;

в) усвідомлення окремих виразних засобів як частини цілого, вміння давати їм естетичні оцінки, складання творчих розповідей про скульптуру [2].

В роботі з дошкільниками можна використати скульптури малих форм, виконані з різних матеріалів, близькі за змістом, які відтворюють сюжети з життя дітей. Різноманітність скульптурних матеріалів (камінь, дерево, метал, кераміка) значно збагачує сенсорний досвід, а невеликий розмір скульптури малих форм робить її доступним для сприймання. Скульптура анімалістичного жанру не тільки збагачує старших дошкільників, але і дає їм можливість одержати нові знання про тварин, сприяє формуванню гуманного почуття до них (сфера «Природа»).

Розвиток самоконтролю у слабозорих дошкільників засобами малювання.

Процес малювання включає в себе дві сторони: художньо-образну і графічну, яка є стосовно першої виконавчою, технічною. Графічна сторона включає певні рухові вміння і навички. При цьому рухи руки під час малювання не залишаються однаковими, оскільки від них залежить результат діяльності, зокрема, характер ліній, штрихів, мазків.

Оволодіння слабозорими дошкільниками діями контролю, які безумовно відносять до графічної сторони малювання, дозволяє їм підвищити рівень образотворчої діяльності та навчитися способів виконання цих дій, що є необхідним у подальшому шкільному навчанні. Окрім того, використання дій контролю сприяє вдосконаленню створених дітьми образів, поглибленню їх виразності, що викликає у дітей задоволення і підвищує цікавість до малювання.

Систематичне формування самоконтролю у дошкільників варто розпочинати з 5-го року життя, оскільки у молодших дітей ще не сформовані основні формують рухи.

Розпочинати навчання слабозорих дітей діям контролю потрібно вже у процесі підготовки матеріалів та засобів для занять малюванням. Можна запропонувати дітям підготувати все необхідне для заняття, орієнтуючись на зразок, який надає вихователь. Показ і роз'яснення прийомів наочного співставлення результату діяльності з заданим зразком спочатку здійснюється вихователем, потім це доручається окремим дітям; організовується колективне обговорення виконаних дій контролю; дітьми проводиться взаємоперевірка.

Формування дій контролю краще проводити на спеціально відібраному змісті, котрий включає виконання малюнків за мотивами народного декоративно-прикладного мистецтва та предметного малювання. У цьому випадку, для співставлення використовується конкретний зразок елементів візерунка або предмет (еталон).

Співставлення малюнку зі зразком бажано проводити у певній послідовності, яка має бути постійною під час виконання різних за змістом завдань. Використовується прийом прослідковування (указкою, олівцем), який сприяє організації процесу співставлення і, водночас, забезпечує контроль за діями дітей з боку педагога. У процесі встановлення невідповідностей малюнку і зразку діти можуть робити графічні позначки, спрямовані на попередження повторення помилок, та намічати шляхи їх виправлення.

Роботу з коректування малюнків спочатку проводять індивідуально, а згодом – з групою (чи підгрупою) дітей, на спеціальних заняттях, 1-2 рази на місяць.

Після того, як діти засвоюють способи контролю за кінцевим результатом, можна переходити до навчання поетапного контролю, який здійснюється за виконаними частинами зображення, у процесі роботи над малюнком. Дітей вчать виконувати співставлення і корекцію за результатами нарису, виконаним простим олівцем або світлою фарбою. Викону-

ЧАСТИНА І.

ючи поетапний контроль, дошкільники користуються тими ж способами дій, що і під час здійснення контролю за кінцевим результатом.

Формуючи контроль за способом дій (співставлення дитиною власних дій з певними правилами і способами їх виконання), належить дотримуватись наступних педагогічних вимог.

1. Спеціально організований зміст навчання, під час якого від точності виконання способу зображення залежить виразність створеного образу.

2. Організація ситуацій, які вимагають від дітей постійного здійснення контролю за способом дій.

3. Поєднання установки на самоконтроль з повторенням правил малювання, прийнятих для даного виду образотворчого матеріалу.

4. Використання зразку, що наочно демонструє заданий спосіб зображення.

Контроль за регуляцією рухів руки у процесі замальовування включає чотири взаємопов'язані компоненти: контроль за напрямом штрихів; за рівномірністю сили натиску на олівець; контроль за дією руки з олівцем, у межах контуру зображення, і контроль за дотриманням однакової відстані між штрихами. Під час роботи з новими образотворчими матеріалами діти контролюють точність виконання способів малювання.

Після того, як діти оволодіють стійкими навичками виконання контролю за результатом і за способом дій, можна спробувати ознайомити їх з елементами випереджального самоконтролю (робити це варто після того, як діти досягнуть 6-7 річного віку). Спочатку вихователем, а потім окремими дітьми, здійснюється показ та роз'яснення способів виконання цих дій у малюванні. Дітей спочатку вчать здійснювати передбачення (планування) у матеріальній формі, потім вголос і, нарешті, у формі «зовнішнього мовлення про себе» і, власне, внутрішнього мовлення. З метою попередження механічного повторення, планування способів цих дій має відбуватися на різному матеріалі.

Старший дошкільник здатний до певних елементів попереднього обдумування та визначення змісту і засобів виконання зображення. Він вже може самостійно вирішити, що він буде малювати за власним вибором або на задану тему, що у темі є головним, з чого почати, як розташувати зображення. Проте вихователь має стимулювати усі вияви самоконтролю та планування майбутньої діяльності.

Важливість формування самоконтролю у дошкільників є безперечною, тому наведемо, як приклад, декілька завдань.

1. Запропонувати дітям намалювати, як іде дощ – повільно і швидко, демонструючи повільні та швидкі рухи. Після закінчення завдання показати дитині обидва малюнки і запитати, де дощ іде повільно, а де швидко.

2. Намалювати одним рухом бублик маленький і великий (яблуко, полуничку).

3. Зобразити тонкі і товсті нитки, шляхом регуляції і контролю сили натискання на олівець, фломастер, пензлик.

4. Намалювати море і джерельце; геометричні фігури різного розміру; дерево з тоньким і товстим стовбуром, довгими і короткими гілками тощо.

5. Зобразити, як колесо крутиться повільно і швидко.

Наукові дослідження підтверджують закономірну залежність цілісності особистості, її духовної активності (емоційно-інтуїтивних і когнітивних дій, здатності до емпатії, самовираження і самопізнання) та інтенсивності перетворень від спілкування з мистецтвом і способу інтегрування експресивних видів художньої творчості (Л. С. Виготський, Н. Роджерс). Процес конструювання особистості слабозорої дитини засобами мистецтва здійснюється на декількох рівнях: сенсорному, руховому, кінестетичному, емоційному, когнітивному, міфологічному (філософському), які взаємоузгоджуються і органічно розвиваються, завдяки мистецтву, що сприяє цілісному формуванню особистості слабозорого дошкільника.

Список використаних джерел:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К.: Світлич, 2009. – 430 с.
2. Бондарик М. В. Перші кроки в мистецтві. // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Зб. наук. праць. Наук. записки РДГУ. Вип. 22. – Рівне: РДГУ, 2002. – с. 124 – 127.
3. Григорьева Г. Г. Изобразительная деятельность дошкольников: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 272 с.
4. Котляр. В. П. Основи образотворчого мистецтва і методика художнього виховання дітей. – Запоріжжя: Просвіта, 2003. – 188 с.
5. Лесняк Н. Засоби виховного впливу на уроках образотворчого мистецтва // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія Педагогіка. Вип. 9. – Тернопіль, 2000. – С. 93-96.
6. Янцур Л. А. Ознайомлення дошкільників з творами образотворчого мистецтва. // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Зб. наук. праць. Наук. записки РДГУ. Вип. 22. – Рівне: РДГУ, 2002. – с. 117 – 123.

РОЗДІЛ 8

МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО

Особливості проведення музичних занять у спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушеннями зору. Методичні рекомендації для музичних керівників.

Особливе місце у формуванні особистості й художньо-естетичному вихованні дитини з порушенням зору належить музичному мистецтву як емоційно насиченому виду, що безпосередньо впливає на її почуття, збагачує духовний світ, нормалізує поведінкові дії. Відображаючи дійсність в звукових образах, музика розкриває внутрішній світ людини, багатство її думок і почуттів, спонтанно впливаючи на нормалізацію її почуттів та емоційного стану.

Естетичне виховання дітей з порушеннями зору, як й інші напрямки навчально-виховної роботи, здійснюється на засадах компенсаторного використання збережених аналізаторів, шляхом полісенсорного сприймання, що забезпечується комплексною участю в пізнанні різних аналізаторів, для отримання повноцінних вражень про предмети та явища навколишньої дійсності. Корекційно-реабілітаційна сутність полісенсорного сприймання об'єктів довкілля полягає у залученні всіх збережених у даній категорії дітей механізмів, що забезпечують пристосування дитини і успішну взаємодію з навколишнім середовищем. Саме тому вміле використання можливостей естетичного сприймання звукової, дотикової, нюхової інформації, з додатковим використанням залишкового зору і мовлення, сприяє розвитку уяви, мислення, уваги, пам'яті, що допомагає слабозорій дитині у створенні естетичних образів.

Естетичне виховання слабозорих дітей, на думку В. Акімушкіна, І. Моргуліса та інших дослідників, слід починати вже з раннього віку, зокрема в спеціальному дошкільному закладі, де вирішуються наступні завдання:

1. розвиток мовлення і мислення дитини, естетичних емоцій, відчуттів і уявлень;
2. виховання адекватної емоційної чутливості;
3. залучення дітей до діяльності в галузі мистецтва, шляхом формування у них початкових практичних умінь і художніх знань;
4. виховання прагнення вносити елементи прекрасного в довкілля та міжособові відносини;
5. розвиток художньо-творчих здібностей в процесі різних видів практичної діяльності;
6. розвиток пізнавальних дій, спрямованих на отримання й аналіз естетичної інформації.

Одним із найважливіших засобів естетичного виховання дітей з порушенням зору є музичне мистецтво, де неповноцінність зору може бути компенсована певною мірою, оскільки основним рецептором інформаційного сприйняття виступає слух. Слухові відчуття у дітей цієї категорії розвинуті краще, аніж у людей з нормальним зором а «слух – це багатство, що дозволяє незрячим жити активним самостійним життям. Від ступеня збереження і розвитку слуху залежить рівень їхньої активності і самостійності» [1, 20].

Таким чином, можна зазначити, що для дітей з порушеннями зору важливим компенсаторним засобом виступає, насамперед, слуховий аналізатор. Саме тому музичні заняття в спеціальних дошкільних закладах для дітей цієї категорії відіграють дуже важливу роль, сприяють розвитку музично-слухової уваги, внутрішнього слуху, відчуття ритму, тактильних й дотикових відчуттів, музичної пам'яті, асоціативного і музичного мислення, образно-художніх та музично-слухових уявлень, виконавських умінь і навичок. Отже, музичні заняття мають велике компенсаторне значення для дітей з порушеннями зору, бо межі між сприйманням зрячими і незрячими практично відсутні, а процес компенсації (у незрячих) найбільш імовірний що, відповідно, дає їм змогу почуватися повноцінними членами суспільства.

Як відомо, основною формою організації музичної діяльності дітей з порушенням зору в спеціальних дошкільних закладах – є музичні заняття, які спрямовані на розв'язання наступних завдань: *загально-музичних* – розвиток музичних інтересів та художніх смаків, музичних здібностей, творчої ініціативи; *формування самостійності* в різних видах музичної діяльності; *корекційно-розвивальних* – розвиток полісенсорного сприйняття; відновлення, компенсацію та корекцію порушених і недорозвинутих функцій організму дітей з порушеннями зору.

Для реалізації зазначених завдань, під час музичних занять в спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушенням зору, використовуються тіж самі види музичної діяльності, що і в звичайних: слухання музики, співи, музично-ритмічна діяльність, музична творчість тощо. Але слід зазначити, що під час організації виховного процесу в спеціальних дошкільних закладах для дітей цієї категорії, потрібно враховувати специфічні особливості проведення музичних занять, з використанням компенсаторних функцій музичного мистецтва.

Музичне навчання дітей з порушеннями зору – складний процес, який базується на розумінні кожної особистості, її характеру, індивідуальних психофізичних особливостей та інтересів. Тому дуже важливо у навчанні музиці цієї категорії дітей застосовувати індивідуальний та диференційований підходи, що базуються на розумінні специфіки сприйняття ними естетичних об'єктів, спеціальному доборі змісту, форм і методів навчально-виховної роботи.

Дуже важливу роль у процесі формування музичних уявлень дітей з порушеннями зору відіграє врахування їх музично-естетичних інтересів й уподобань. Музично-педагогічна практика роботи зі слабозорими дітьми доводить, що розвиток інтересу до музичної діяльності, усвідомлення її мотиваційного боку, розвиток музичних здібностей та якісний кінцевий результат процесу навчання стимулює і підвищує настрій у дитини, збільшує бажання примножувати свої результати в цьому виді діяльності, що є запорукою успішності та ефективності навчання. В свою чергу, активне залучення дітей цієї категорії до музично-пізнавального процесу стимулюється певними заохочувально-розвивальними завданнями, добір яких залежить від контингенту дітей та їх соціального досвіду.

Тому, щоб пробудити у дітей дошкільного віку з порушеннями зору бажання вивчати музичні твори, а потім їх демонструвати перед слухачами, їх потрібно захопити цими творами, викликати інтерес до них, щоб вони отримували естетичну насолоду як від самого твору, так і від процесу заняття з музичним керівником. Невід'ємною частиною розвитку інтересу до участі в різних видах музичної діяльності є вдумливий, професійно грамотний

добір музичного репертуару (привабливого, емоційно-насиченого, культурно і соціально виховуючого), наукова організація процесу його подання, доступність викладу. Все це сприяє тому, що у дітей з порушеннями зору на фоні позитивної емоційної реакції на музичний твір з'являється інтерес, як стимул до певної музичної діяльності.

Музичний репертуар має бути різноманітним за жанром, характером, тематикою, емоційно-образною виразністю, який би сподобався дітям й сприймався ними із задоволенням. Тому дуже важливо під час добору музичного матеріалу дотримуватись наступних вимог:

- відповідність ідейно-художнього змісту музичного твору можливостям сприймання слабозорих дітей дошкільного віку;
- відповідність технічних можливостей пісенного матеріалу з фізіологічними можливостями дітей дошкільного віку;
- врахування психофізіологічних можливостей дошкільників з порушенням зору;
- використання музичного репертуару, який виховує і формує художньо-естетичні погляди та високий музично-естетичний смак;
- використання пісенного репертуару, який спрямований на розвиток музичного слуху, пам'яті, голосового апарату, емоційної чуйності;
- репертуар має бути різноманітним за змістом, характером, вокально-технічною складністю; цікавим для дітей дошкільного віку, який би збагачував їхні уявлення та розвивав фантазію.

В сучасній музично-педагогічній літературі такі дослідники як Є. Абдуліна, О. Апраксіна, В. Белобородова, Н. Ветлугіна, Д. Кабалецький та ін., підкреслюють, що розвиток сприймання музики є найважливішим завданням музичного виховання дітей дошкільного віку, яке відбувається в процесі виконання всіх видів музичної діяльності і характеризується певними властивостями: *специфічними* – для музичного або художнього сприймання (емоційність, образність) і *загальними* – для всіх видів сприймання (цілісність, усвідомленість, асоціативність, вибірковість, константність).

Аналізуючи вікові особливості сприймання музики дитиною на перших етапах їх прояву, Н. Ветлугіна зазначає, що вже в ранньому віці необхідно розвивати в дитини навички сприймання музики, вагомими серед яких найважливішою є емоційний відгук на неї і здатність до слухового диференціювання. На думку авторки, розвиток музичного сприймання не є наслідком вікового дозрівання людини, а забезпечується цілеспрямованим вихованням, підпорядкованим на різних вікових етапах загальним закономірностям, реалізація яких повинна відповідати специфіці кожного з цих етапів, залежно від сфери інтересів і життєвих асоціацій дитини [3].

В процесі слухання вокальної та інструментальної музики, діти з порушенням зору отримують різноманітні враження, які сприяють збагаченню і розширенню музичного світогляду; у них, природно, виникає бажання спілкуватися, виявляється певна активність, підвищується інтерес до музики, а в процесі систематичного слухання, керованого музичним керівником, розвивається адекватне музичне сприймання та всі його складові частини: музичний слух, пам'ять, музично-слухові уявлення тощо.

Під час слухання музики, з метою цілісного, емоційного та свідомого сприймання музичного твору, доцільно враховувати наступну поетапність: вступне слово музичного керівника; слухання музичного твору (у живому виконанні або запису); аналіз музичного твору, зіставлення творів музичного, образотворчого або літературного мистецтва (якщо цього вимагає музичний твір); повторне слухання музики для його закріплення в пам'яті дітей дошкільного віку з порушенням зору; закріплення засобами відтворення художнього образу, виражально-зображувальними засобами (рухами, жестами, мімікою, пантомімою).

Вже з першого заняття необхідно привчати дітей з порушеннями зору уважно слухати музичний твір, від початку до кінця, у повний тиші. Це потрібно для того, щоб вони зосередилась

на настрої й характері музичного твору та відчули всю палітру його музичних звуків. Лише за цієї умови слабозорі діти дошкільного віку зможуть почути й усвідомити засоби музичної виразності, які використав композитор для зображення музичного образу, та зробити свідомий аналіз музичного твору, за допомогою словника емоційно-образних визначень музики.

Наступним видом музичної діяльності на заняттях – є співи. Основні сходинки до вивчення вокально-хорового твору в спеціальному дошкільному закладі такі ж самі, як і в звичайному, але методи та прийоми, які застосовуються під час вивчення пісні, є спрямованими на відновлення, компенсацію та корекцію порушених і недорозвинутих функцій організму дітей з порушеннями зору.

Перша сходинка – вступна бесіда. Для покращення розуміння змісту навчального матеріалу, в практиці використовується бесіда, завданням якої є ознайомлення дітей з піснею, зацікавлення та пробудження інтересу до неї, оскільки емоційна, цікава, образно-яскрава бесіда на цікаво побудованому матеріалі сприяє подальшій продуктивній роботі над музичним твором, що особливо необхідно для пасивних та емоційно занедбаних слабзорих дітей дошкільного віку.

Першу сходинку умовно можна поділити на 3 етапи:

- *музична загадка*, яка використовується з метою стимуляції у дітей інтересу до музичного матеріалу. Її завдання – зацікавити дітей музичним твором, викликати емоційну чутливість до художнього образу, активізувати увагу, сприяти розвитку мислення, мовлення та творчих здібностей;

- *аналіз художнього образу*, який можна проводити у два етапи: *на першому* діти аналізують, як зображується цей художній образ в житті: зовнішній вигляд (величина, форма, колір), манера поведінки, якості, які відрізняють цей художній образ від інших; *на другому* – з'ясовують, як зображується цей художній образ в музиці: тембр голосу, регістр, темп рухів тощо. Аналіз художнього образу дає дитині можливість побачити художній образ у повному обсязі, ближче познайомитися із ним. Для більш детального розуміння художнього образу великого значення надається використанню м'яких іграшок, з якими діти мають можливість познайомитися за допомогою дотику та залишкового зору;

- *повідомлення про авторів музики і тексту пісень.* Завдання цього етапу спрямовані на розкриття змісту та загального характеру пісні, розповідь про автора музики та літературний текст або народнопісенне походження пісні.

Друга сходинка – сприймання дітьми музичного твору через його виконання музичним керівником в натуральному звучанні. Важливу роль в осмисленні, розумінні музичного твору відіграють словесні характеристики, що даються музичним керівником у процесі вивчення пісні. Проте не завжди словесне розкриття музичного образу, характеру музичного твору змушує дитину захопитися музикою, і саме на цьому етапі дає позитивний ефект «живе» виконання пісні музичним керівником, особливо при навчанні слабзорих дітей. Сприймання ними музичного твору через виразне, художньо-емоційне виконання пісні музичним керівником допомагає розкрити художній образ пісні, викликати бажання вивчити її та отримати естетичну насолоду як від самої пісні, так і від процесу заняття. Таким чином, для розвитку інтересу і зацікавленості до пісні найбільш доцільним є синтез словесного й живого виконання музичного твору.

Третя сходинка – аналіз музичного твору. Відповідаючи на запитання після прослуховування пісні, дитина робить перші узагальнення і порівняння, визначає загальний характер музики. Під час цієї роботи доцільно використовувати словник емоційно-образних визначень музики, який допомагає зробити аналіз музичного твору, збагатити та урізноманітнити словниковий запас дітей образними характеристиками (епітетами, метафорами), які спонукають до емоційно-естетичного відгуку на музику та народжують образні, близькі до музики, уявлення.

Четверта сходинка – розспівування і настроювання дітей в тональності твору, що вивчається. Вокально-хорову роботу потрібно починати з розспівування, завданням якого є підготовка голосового апарату дітей до співу та розвиток вокально-хорових навичок: співочої постави, дихання, звукоутворення і звуковедення, чистоти інтонування, дикції і артикуляції, строю та ансамблю. Розглянемо детально кожний з них.

Співоча постава – це комплекс обов'язкових вимог (правильне положення корпусу, голови, плечей, рук та ніг у процесі співу сидячи та стоячи, з відчуттям постійної внутрішньої і зовнішньої підтягнутості), які забезпечують роботу голосового апарату та дихання.

Основою вокально-хорового співу є *співоче дихання*, оскільки від нього залежить якість звука голосу. Співоче дихання багато в чому відрізняється від звичайного. Різниця полягає в послідовній роботі 3-х його складових елементів: вдих (при співі береться безшумно і швидко, залежно від характеру і темпу твору); миттєва затримка дихання (мобілізує голосовий апарат на початок співу); видих (при фонації значно подовжується). У роботі над диханням у дітей слід спеціально розвивати здатність економно витратити дихання під час співу.

Робота голосового апарату під час *звукоутворення* багато в чому залежить від сформованих навичок співочої постави і дихання, тому що у початковий момент виникнення звука, при взаємодії голосових складок і дихання, виникає атака звука, яка поділяється на тверду (при якій голосові зв'язки щільно змикаються до початку звука), м'яку (зв'язки змикаються менш щільно), придихову (зв'язки змикаються нещільно). Тому кожний спосіб звуковедення в залежності від тексту (звука, слова), штриха (легато, стаккато, маркато), а також для виразності, розпочинається з певного виду атаки звука.

Артикуляція голосних і приголосних співвідноситься зі звуковеденням і штрихами, кожний з яких потребує власного, індивідуального способу відтворення (ступеня зв'язності або розчленованості). Наприклад: legato (італ. зв'язано), staccato (уривчасто), non legato (незв'язно). Якість виконання тексту пісні також залежить від *дикції* – чіткої вимови слів, яка допомагає виконавцям донести зміст пісні до слухачів.

Точне виконання звуків за висотою залежить від чистоти *інтонування* та *строю* вокально-хорового колективу, яке, в свою чергу залежить, не тільки від ступеня розвитку музичного слуху виконавців, їх уваги і володінням співацькими навичками, а й від фізичного та емоційного стану дітей з порушенням зору.

З метою розвитку вокально-хорових навичок та корекції можливих мовленнєвих недоліків у слабзорих дітей дошкільного віку, потрібно використовувати вокально-хорові вправи, спрямовані на координацію слуху з голосом; роботу з правильною вимови голосних та приголосних звуків; з розвитку та формування музичного слуху, співочого дихання, вокально-технічних навичок і художньої виразності.

П'ята сходинка – розучування пісні. На цій сходинці використовуються різні методи й прийоми роботи над піснею, в залежності від запропонованого дітям музичного твору, та продовжується робота над розвитком і формуванням вокально-хорових навичок. Маючи розвивально-виховні можливості, вокально-хоровий спів сприяє не тільки розвитку музичних здібностей дітей з порушеннями зору, а й розвитку мислення, мовлення, розширює словниковий запас та поєднує у собі два найсильніших чинники, що впливають на виконавця і слухача – слово і музику.

Під час розучування пісні необхідно приділяти достатню увагу дикційній та артикуляційній роботі над текстом слів у пісні, оскільки між вербальним і співочим відтворенням тексту багато точок перетину. На початковому етапі і співаки, і читці потребують розвитку не тільки артикуляційного апарату, й слуху, дикції, відчуття ритму, дихання, тобто всього того, що є необхідним і для мовлення, і для співу. В інтонації розмовного мовлення є багато елементів музичного мовлення. Це зміна ритму, інтенсивність звука, його висота.

ЧАСТИНА І.

Подовжена співоча вимова, яка насичена емоцією, дає можливість точніше відчутти характер звучання кожного голосного та приголосного звука, що сприяє більш свідомій вимові слів у розмові та спілкуванні з іншими. Тому розвиток мовлення методами музичного виховання важливий не лише для розкриття змісту пісні, а й для мовлення взагалі.

Отже, саме на цій сходинці, з метою корекції незначних мовленевих недоліків слабозорих дітей дошкільного віку у вокально-хоровій роботі, необхідно приділяти велику увагу тренуванню артикуляційного апарату, зокрема, дикції та артикуляції під час роботи над текстом пісні та використовувати спеціальні корекційно-розвивальні вправи, які засновані на матеріалі українських дитячих народних пісень та артикуляційні вправи.

Шоста сходинка – робота над художньо-образним виконанням пісні, з використанням можливих засобів виразності (інсценізації, пантомімічних рухів під музику, елементів театралізації). Вивчення й використання високо-художнього вокально-хорового репертуару надає прекрасну можливість для формування художньо-виконавських умінь і навичок слабозорих дітей дошкільного віку.

Сьома сходинка – використання інших видів мистецтва по заданій темі: образотворчого (малювання, ліплення, аплікації художнього образу чи сюжету, куплету, пісні); літературного (складання віршів та написання оповідань).

Одним із важливих корекційно-розвивальних видів музичної діяльності для дітей з порушеннями зору, особливо в дошкільному віці, є музично-ритмічна діяльність, яка має велике значення в об'єднанні рухів з музикою, оскільки рухові реакції зливаються із законами музичного ритму. Під час них відбувається розвиток моторних центрів через музику; зливається діяльність нервово-м'язових центрів і слуху; виробляється координація рухів, відбувається їх корекція.

Розглядаючи музично-ритмічну діяльність в дитячому садку, С. Бекіна вважає, що сприймання музики дітьми відбувається більш осмислено через виконавську діяльність – рухи під музику, які допомагають дітям активно виразити свої відчуття і ставлення до музики. Автор також підкреслює важливість музично-ритмічних вправ для повноцінного і гармонійного розвитку дитини, який виражається в умінні дитини володіти своїм тілом, координувати свої рухи і погоджувати їх з рухами інших дітей, вчить просторової орієнтації, що сприяє засвоєнню і зміцненню основних видів рухів та задовольняє природну потребу дітей в рухах [2].

У методичній системі музично-ритмічного виховання дітей з порушеннями зору важлива роль відводиться народній творчості, яка, на думку Н. Ветлугіної, своїми високими художніми якостями і своєрідною побудовою хороводів, танців, ігор під спів, дозволяє продемонструвати дітям різноманітні засоби творчої діяльності: різні варіації рухів, їх імпровізацію в танці, зміни лінії хороводів та різноманітні прийоми втілення ігрових образів, які насичують і збагачують враження дітей народнопісенною творчістю і відіграють важливу роль в музично-естетичному вихованні дітей [3].

В музично-ритмічній діяльності бажано використовувати програмні музичні твори та інші доступні дошкільникам твори, в яких яскраво і наочно розкривається музичний образ. Краще використовувати вже знайомий дітям музичний матеріал, оскільки знання змісту музичного твору, характеру персонажа чи явища природи створює сприятливі психологічні умови (впевненість у собі та у своїх рухах) для передачі художнього образу в русі. Рух – це синтетичний, різномірний за своїми проявами вид діяльності, який, супроводжуючи музику виражає її образний зміст, але при цьому провідна роль у розвитку художніх образів все ж таки належить музиці, а рух лише допомагає розкрити своїми пантомімічними, виражально-зображальними засобами її зміст. Виконуючи рухи під музику, діти уявляють собі той чи інший художній образ, відтворюють його характерні особливості, відповідний характер,

що сприяє розвитку творчої уяви, фантазії, дитячої самостійності, допомагає орієнтуватися в цілісному сприйманні музики та її кінетичному відтворенні, робить їх більш розкутими. Все це допомагає слабозорій дитині переборювати труднощі зорово-просторового орієнтування, сприяє корекції рухових порушень, недоліків фізичного розвитку, а також зняттю рухової скутості.

Під час роботи з дітьми дошкільного віку з порушеннями зору над зображенням художнього образу виражально-зображувальними засобами (рухами, жестами, мімікою, пантомімою), доцільно використовувати вже знайомий дітям музичний матеріал, який вони вже прослухали та проаналізували за допомогою словника емоційно-образних визначень музики. Адже розуміння змісту музичного твору, характеру персонажа чи явища природи сприяє створенню позитивних психологічних умов для задоволення від цього виду діяльності.

Під час музично-ритмічної діяльності на музичних заняттях особливу увагу слід звертати на розвиток у дітей здатності додавати виразності та характерності рухам, що пов'язані з характером музичних образів. Передача особливостей характеру музики та музичних образів за допомогою рухів (загальний емоційний настрій, темп, динаміку, ритм тощо), сприяє розвитку емоційності та образності музичного сприймання, почуття ритму, мелодійного і гармонійного слуху, відчуття музичної форми та музичної пам'яті у дітей дошкільного віку з порушеннями зору.

Отже, використання на музичних заняттях, у спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушеннями зору спеціальних методів та прийомів, які спрямовані на відновлення, компенсацію та корекцію порушених і недорозвинутих функцій організму дитини, сприяє розвитку і збагаченню полісенсорного сприйняття, естетичних уявлень за допомогою взаємодії з різними видами мистецтва та формуванню художньо-естетичних і творчих здібностей дітей дошкільного віку з порушеннями зору.

Корекційно-розвивальні засоби музико- та ігротерапії під час музичних занять для дітей з порушеннями зору.

Унікальність стимулюючих і корекційно-лікувальних функцій музичного мистецтва підкреслюється у великій кількості наукових праць зарубіжних авторів (L. Halasz, K. Hanusova і L. Kurzova, V. Holzknacht і V. Pos, H. Teirich, Ch. Schwabe та ін.). Аналізуючи значний доробок зарубіжних вчених, З. Матейова відзначала унікальні психотерапевтичні можливості цілеспрямованого музичного впливу, в бажаному напрямку, на патологічні зміни психічного і соматичного стану людини. Це відбувається не лише внаслідок невербального, недирективного та емоційного впливу музики на пацієнта, а й специфічного впливу музичних першоелементів (ритму, мелодії, гармонії), які мають властивість «проникати в глибини підсвідомості», оскільки кожен з них є «носієм особистісних характерних рис та індивідуальної сили впливу на суб'єкта» [5, 48].

Узагальнюючи результати діяльності провідних музично-психотерапевтичних шкіл і напрямів, В. Петрушин підкреслює наступні можливості ефективного використання музики в психотерапевтичних цілях: розвиток естетичних потреб; розширення і розвиток емоційної сфери; релаксація психологічного тону; естетизація і гармонізація лікувального середовища; розвиток творчої уяви і фантазії, почуття колективізму; сприяння розвитку комунікативних актів.

На пропедевтичному – *релаксаційно-вербальному* – етапі музичного виховання дітей дошкільного віку з порушеннями зору доцільно використовувати музикотерапію, а саме – психосоматичну релаксацію та пластичну імпровізацію, з метою зняття у них емоційної напруги та внутрішніх затисків; формування мотиваційного компоненту та психологічної готовності до корекційно-компенсаторних занять. Структура та зміст спеціальних корекційно-розвивальних занять, можуть варіюватись, змінюватись в залежності від мети.

ЧАСТИНА І.

Структура занять містить такі складові: мету, пропедевтику, обладнання (технічні засоби, музичний інструментарій, музично-літературний та народознавчий матеріал, дидактичний і допоміжний матеріал тощо), методика проведення, хід заняття(гри), методичний коментар.

Заняття №1

Мета: зняття емоційної напруги, внутрішніх затисків дошкільників з порушеннями зору, відволікання їх від свого дефекту і нав'язливих станів, за допомогою психосоматичної релаксації та пластичної імпровізації під час музикотерапії; розкриття світу музичних звуків; встановлення доброзичливих навчальних взаємовідносин між дітьми та музичним керівником; формування комунікативних навичок.

Пропедевтика:

Обладнання: технічні засоби (CD програвач, компакт диски), музичний матеріал: Й. Штраус вальс «На прекрасному Блакитному Дунаї», Й. Бах Сюїта №2, В. Моцарт «Маленька нічна серенада» ч. 1.

Методика проведення: На початку кожного заняття, протягом 5-7 хвилин з дітьми потрібно проводити інструктаж, після якого їм пропонується прослухати три фрагменти музичного твору та виконати під музику пластичні імпровізації, з використанням рухів, відомих їм із занять ритміки та особистого досвіду.

Хід заняття:

Для того, щоб діти в повному обсязі виконали поставлену мету, перед слуханням музики потрібно психологічно налаштувати їх на відповідне сприймання та відтворення музичного матеріалу: «Діти, зараз ви повинні розслабитись і зосередитись тільки на музиці. Слушайте її уважно і намагайтесь виконувати такі рухи під музику, які вам підказує її характер».

Музичний матеріал: Кожен фрагмент музичного твору використовувався з певною метою:

- перший фрагмент – Й. Штраус, вальс «На прекрасному Блакитному Дунаї» (характер музики – лагідний, спокійний) – був націлений на зняття стомлюваності, тривожності, м'язової напруги;
- другий фрагмент – Й. Бах, Сюїта №2 (музика веселого, грайливого характеру) – налаштував дітей на активну музичну діяльність;
- третій фрагмент – В. Моцарт, «Маленька нічна серенада», ч. 1 (характер музики – енергійний, бадьорий, життєрадісний, оптимістичний) – був спрямований на зміцнення емоційної стабільності та підвищення настрою дітей.

Методичний коментар: Підібраний релаксаційний та активізуючий музичний матеріал забезпечує психічну і соматичну релаксацію, пом'якшує негативний вплив зорового та супутніх дефектів, здійснює нормалізуючий і гармонізуючий вплив на психофізичний стан і настрої дітей дошкільного віку з порушеннями зору.

Після нормалізації мікроклімату і встановлення доброзичливих взаємовідносин між дітьми під час музикотерапії, ми використовували спеціальні заохочувально-розважальні та корекційно-комунікативні ігри.

Відомо, що основними методами розвивального та психокорекційного характеру у спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушеннями зору є ігрові методи, під час яких у дитини з'являється необхідність вступити в певні соціальні контакти з іншими дітьми, діяти колективно, вміти підпорядковувати свої бажання інтересам, завданням і правилам гри, що сприяє подоланню таких недоліків у дітей з порушенням зору, як упертість, егоїзм, негативізм, та сприяє розвитку відчуття колективізму, прагнення до творчості, ініціативності і соціальної активності.

Тому дуже важливим на пропедевтичному етапі музичного виховання є застосування корекційно-комунікативного комплексу ігор для корекції труднощів у спілкуванні, вихо-

ванні гуманного ставлення до оточуючих та формуванні комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з порушеннями зору. Для вирішення цих завдань, пропонуємо комплекс корекційно-комунікативних ігор, розроблених Т. Марценківською [4].

Гра «Компліменти»

Мета: спрямувати організацію навчання на подолання відчуженої позиції по відношенню до однолітків та замкнутість; створення гарного настрою; вербалізація етичних слів, коригування соціальних взаємовідносин між дітьми.

Методика проведення: на початку гри дітям пропонується створити коло, а потім по колу, дивлячись у вічі сусіду, сказати кілька добрих, приємних слів, зробити комплімент, за щось похвалити, пообіцяти чи побажати щось добре.

Методичний коментар. Проведення цієї гри дає можливість кожній дитині почути приємні слова про себе, відчувати свою гідність, встановити приємні взаємостосунки, що сприяє руйнуванню захисних психологічних бар'єрів дитини, викликає у дітей позитивні емоції, піднімає настрій. Все це створює сприятливі умови для їх активної соціальної комунікації.

Сюжетно-рольова гра «Бабуся Маланка»

Мета: спрямувати гру на виховання у дітей правильного сприймання однолітків (їхніх рухів, дій, слів) та допомогти важким дітям звертати увагу на інших, навчати їх прислухатися і придивлятися до оточуючих.

Обладнання: хусточка, фартух.

Методика виконання: Це дуже весела хороводна гра, у якій одна дитина (ведучий) має придумати який-небудь оригінальний рух, а всі інші його повторити. У грі досягається не тільки злагодженість рухів, міміки обличчя, але й єдність у створенні загального образу та настрою.

Спочатку діти, разом з музичним керівником, стають у коло, в середині якого знаходиться дитина, що зображує бабусю Маланку (на ній одягнена хусточка, фартух, що надає грі театралізованості), а потім починає співати пісеньку, супроводжуючи її виразними рухами.

Слова

*У Маланки, у бабусі,
Жили в маленькій хатинці
Сім синів,
Усі без брів,
От з такими вухами,
От з такими носами,
От з такими вусами,
З такою головою,
З такою бородою,
Нічого не їли,
Цілий день сиділи,
На неї дивилися,
Робили от так.....*

Рухи

Діти рухаються по колу, тримаючись за руки. Зупиняються й за допомогою жестів і міміки зображують те, про що говорилося у тексті: закривають руками брови, показують вуха і «великий» ніс, вуса, роблять «круглі» очі та ін.

Сідають навпочіпки та повторюють за ведучим будь-який смішний рух.

Останній рух має бути імпровізованого характеру, що залежить від фантазії дитини. Це можуть бути найрізноманітніші рухи (ріжки, стрибки, танцювальні па, показати руками довгий ніс, погрожувати пальцем тощо), які одночасно супроводжуються звуками, вигуками, що передає емоційний настрій дітей. Рух повторюється кілька разів для того, щоб діти могли увійти в художній образ і одержати задоволення від гри.

Методичний коментар: У цій грі дітей об'єднують не тільки однакові рухи, але й загальний настрій, загальний ігровий образ. Сюжетно-рольова гра сприяє встановленню позитивного ставлення до однолітків, спільність почуттів дозволяє відчутти єдність з іншими, їхню близькість і навіть спорідненість. Все це руйнує відчуження дитини від інших, її захисні бар'єри, створює почуття своєї причетності до співучасті у колективній грі, створює єдину творчу колективну атмосферу.

Гра «Гномики»

Мета: Допомогти непопулярній, соціально занедбаній, відособленій дитині самій визначити підтримку іншим, допомогти їм у скрутних ігрових обставинах, проявити свою активність, співпереживання та підтримку.

Обладнання: дзвіночки, по кількості учасників.

Методика виконання: Для проведення гри використовується метод творчо-пошукової ситуації: музичний керівник роздає дітям дзвіночки, по кількості учасників, один з яких є навмисно «зіпсований» (він не дзвонить). Тому, коли діти одержують дзвіночки, одному з них дістається «зіпсований». На початку гри вони перетворюються на казкових гномиків. Кожний гномик має чарівний дзвіночок. Коли він дзвенить, гномик здобуває чарівну силу, яка дає йому можливість загадати будь-яке бажання, яке обов'язково колись здійсниться.

Педагог: «Діти, давайте послухаємо, як дзвенять ваші дзвоники! Кожний з вас по черзі буде дзвонити і замовляти своє бажання, а ми будемо слухати». Діти по черзі дзвонять у дзвіночки, аж раптом виявляється, що один з них мовчить.

Педагог: «Діти, що ж будемо робити? У Микити не дзвонить дзвіночок! Це таке нещастя для гномика! Він тепер не зможе загадати бажання... Може ми його розвеселимо чи подаруємо щось замість дзвіночка? Чи спробуємо виконати його бажання? (Діти пропонують свої рішення). А може хтось з вас позичить на деякий час свій дзвіночок, щоб Микита мав можливість продзвонити ним та загадати своє бажання?» Дитина, яка запропонує свій дзвіночок, повинна одержати подяку товариша і схвалення дорослого.

Методичний коментар: У цій грі слід намагатися привернути увагу дітей до товариша, який опинився в скрутній ситуації, викликати їхнє співчуття до нього і бажання допомогти. Така підтримка і допомога іншим, навіть якщо вона лише продиктована правилами гри, дозволяє дитині одержати задоволення від свого доброго вчинку, від того, що вона може принести радість своєму товаришу. Взаємна увага й турбота партнерів з'єднує дітей і створює почуття власної причетності до спільної справи. Таким чином стимулюється прояв соціальної активності, який закріплюється позитивними емоціями, отриманням задоволення від допомоги своїм одноліткам.

Наведені ігри сприяють налагодженню позитивних стосунків з однолітками і готують «важких» дітей до співробітництва з іншими дітьми, допомагають включити їх у взаємозалежні колективні взаємовідносини, які пов'язані зі змістом гри. Тому остання **гра «Рукавички»** спрямована на організацію продуктивної, спільної діяльності дітей, де їм потрібно погоджувати свої дії з іншими, вміти з ними домовлятися, тобто розвивати свої комунікативні здібності як один із важливих компонентів соціальної активності.

Обладнання: вирізані з поперу рукавички, різнокольорові олівці.

Процедура виконання: В процесі проведення гри використовується виготовлений музичним керівником наочний матеріал, вирізані з паперу різнокольорові рукавички, з різними незафарбованими візерунками. Кількість їхніх пар співпадає з кількістю пар учасників. Спочатку кожна дитина отримує одну вирізану з паперу рукавичку, після чого їй пропонується знайти свою пару, тобто рукавичку з точно таким ж візерунком. Коли пара однакових рукавичок зустрічається, потрібно як найшвидше, а головне – однаково розфарбувати ру-

кавички, маючи при собі тільки три олівця різного кольору.

Методичний коментар: Важливою умовою гри є виконання спільної діяльності в парах, де непопулярна дитина має можливість працювати разом з популярною. Сутність під час цієї гри була спрямована не на змагання, а на спільний результат продуктивного характеру.

Отже, проведення психосоматичної релаксації та пластичної імпровізації під час музико- та ігротерапії на пропедевтичному (*релаксаційно-вербальному*) етапі музичного заняття сприяє зняттю у дітей дошкільного віку з порушеннями зору емоційної напруги та внутрішніх затисків, вихованню моральних якостей та формуванню комунікативних навичок, почуття єдності з іншими, що сприяє нормалізації мікроклімату й встановленню доброзичливих взаємовідносин між дітьми та музичним керівником, забезпечує їхню підготовку до активної соціальної взаємодії.

Список використаних джерел:

1. Акимущкин В.М., Моргулис И. С. Учебно-методические материалы по тифлологии / В. М. Акимущкин, И. С. Моргулис. – К. : ПКТБ УТОС, 1990. – 162 с.
2. Бекина С. И. Музыка и движение: из опыта работы муз. рук. дет. садов / С.И. Бекина. – М. : Просвещение, 1983. – 208 с.
3. Ветлугина Н. А. Возраст и музыкальная восприимчивость / Н. А. Ветлугина // Восприятие музыки. – М. : Музгиз, 1980. – С. 229-243.
4. Марцинковская Т. Д. Коррекционные игры и занятия для детей с трудностями в общении / Т. Д. Марцинковская // Детская практическая психология: учебник / под. ред. проф. Т. Д. Марцинковской. – М. : Гардарики, 2001. – С.147-161.
5. Матейова З., Машура С. Музыкотерапия при заикании / З. Матейова, С. Машура. – К. : Вища школа, 1984. – 301 с.

ЧАСТИНА II

КОРЕКЦІЙНА РОБОТА В СПЕЦІАЛЬНОМУ
ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

РОЗДІЛ 1

СИСТЕМА ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ
З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

На сучасному етапі соціально-політичного розвитку України відкрилися нові перспективи змін у системі спеціальної освіти, пов'язані з новим ставленням до дітей з особливими потребами, з вирішенням питань щодо їх соціалізації та інтеграції в суспільство. Упродовж багатьох років державна політика стосовно інвалідів по зору постійно змінювалася, пройшовши шлях від звичайного догляду за ними до забезпечення отримання освіти, набуття спеціальності, соціальної реабілітації. Особливо важливу роль у цьому відіграє система спеціальної освіти, зокрема, її дошкільна ланка, як першооснова соціалізації дитини з порушенням зору.

В Україні дошкільна освіта дітей з порушеннями зору реалізується переважно через систему спеціальних дошкільних навчальних закладів, медико-педагогічних, навчально-реабілітаційних центрів та навчально-виховних комплексів. Розвиток національної системи спеціальної освіти пов'язується з подальшою диференціацією і вдосконаленням діючої моделі корекційних закладів, з відкриттям нових типів закладів, зокрема, ранньої реабілітації та дошкільних, у яких надається комплексна допомога та підтримка дітям з особливими потребами, а також з інтеграцією цих дітей у загальноосвітню школу. Подальший розвиток спеціальної дошкільної освіти також визначається необхідністю підвищення якості знань, умінь і навичок дітей з вадами зору на рівні вимог Базового компонента дошкільної освіти, у світлі основних положень Концепції Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року (27 серпня 2010 р. №1721-р КМУ), які забезпечуватимуть основу для подальшого розвитку, самовдосконалення особистості, її адаптації в соціумі, дозволятимуть отримувати дошкільну освіту відповідно до основних положень Закону України «Про дошкільну освіту» та Концепції спеціальної освіти дітей з особливими потребами, на основі врахування вікових періодів розвитку дитини, її психофізичних особливостей і зорових можливостей.

Нормативно-правове забезпечення дошкільної освіти в Україні представлено рядом законодавчих документів:

1. Закон України «Про дошкільну освіту» (від 11 липня 2001 р. № 2628-III).
2. Положення про дошкільний навчальний заклад (Постанова Кабінету Міністрів України від 12 березня 2003 р. №305).
3. Положення про навчально-виховний комплекс (Постанова Кабінету Міністрів України від 12 березня 2003 р. №306).
4. Наказ Міністерства освіти і науки України від 20 січня 2010 р. №20 «Про затвердження плану заходів щодо розвитку загальної середньої, дошкільної та позашкільної освіти на період до 2012 року».
5. Наказ Міністерства охорони здоров'я України та Міністерства освіти і науки України від 09 березня 2004 р. №121/185 «Про вдосконалення профілактики та оздоровлення дітей з порушеннями зору».

6. Національна доктрина розвитку освіти (від 17 квітня 2002 р. № 347/2002).

7. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (2003 р.).

8. Закон України «Про освіту» (1996 р.).

9. Закон «Про освіту дітей з обмеженими можливостями здоров'я» (спеціальну освіту), виданий Наказ Міністерства освіти і науки України від 02 грудня 2005 р. за №691 «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю».

Важливе значення для суспільного розвитку й удосконалення спеціального навчання та виховання дітей із психофізичними порушеннями в Україні мають не лише постанови уряду, але й відомчі керівні матеріали – Статут дошкільної установи, положення, інструкції, накази, розпорядження Міністерства освіти і науки та охорони здоров'я України, в яких регламентується діяльність спеціальних дошкільних закладів [2].

Огляд нормативно-правової бази засвідчив, що законодавчі зміни в країні відбуваються постійно, але потрібна ініціатива на місцях, тобто на рівні регіону й безпосередньо в спеціальних закладах.

Розвиток національної системи спеціальної освіти пов'язується з подальшою диференціацією і вдосконаленням діючої моделі корекційних закладів, з відкриттям нових типів закладів, зокрема, ранньої реабілітації та дошкільних, у яких надається комплексна допомога та підтримка дітям з особливими потребами, а також з інтеграцією цих дітей у загальноосвітню школу.

На сьогодні в Україні сформувалася розгалужена мережа спеціальних дошкільних закладів для дітей з порушеннями зору. Фактично в кожній області функціонує декілька таких дошкільних закладів, або відкриті групи при загальноосвітніх дошкільних закладах. Існують спеціальні дошкільні заклади наступних типів:

- компенсуючого типу – спеціальний дошкільний заклад для дітей однієї нозології захворювання (для дітей з порушеннями зору, слуху, мовлення, ЗПР та ін.);
- комбінованого типу – в одному закладі об'єднано кілька категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку (наприклад для дітей з порушеннями зору та мовлення чи інтелекту);
- окремі групи для дітей з порушеннями зору при загальноосвітніх навчальних закладах;
- альтернативні заклади дошкільного виховання для дітей з порушенням зору (дошкільні відділення при навчально-виховних комплексах, спеціальних школах, навчально-реабілітаційних центрах).

До спеціальних дошкільних навчальних закладів для дітей з вадами зору приймаються діти віком від 1,5 до 7-ми років з такими зоровими порушеннями: астигматизм, короткозорість, далекозорість, ністагм, косоокість, амбліопія, глаукома, катаракта, атрофія зорових нервів, а також з комбінованими порушеннями. Комплектування груп здійснюється з урахуванням віку дітей та ступеня порушення зору, наповнюваність груп не перевищує 10-12 дітей, що відповідає принципу індивідуалізації та диференціації навчання.

Прийом дітей до ДНЗ здійснюється за направленням лікаря-офтальмолога, на основі висновку психолого-медико-педагогічної консультації та направлення місцевого органу управління освітою. У спеціальному дошкільному закладі для дітей з порушеннями зору здійснюється тривале та інтенсивне комплексне лікування, водночас поєднане із раціонально побудованим педагогічним процесом, який передбачає корекційно-виховну роботу, з урахуванням специфічних особливостей кожної дитини [9].

Досягнення позитивних результатів навчально-виховного та корекційно-розвиваючого процесів у роботі спеціального дошкільного закладу забезпечується персоналом спеціалістів, підбору якого приділяється значна увага. До штату спеціального дошкільного закладу входять вчитель-дефектолог (тифлопедагог, логопед, олігофренопедагог), вихователі,

практичний психолог, вихователь-методист, музичний керівник, інструктор з фізичного виховання та ЛФК, медична сестра-ортопедистка, лікар-педіатр [9].

Педагогічні колективи дошкільних закладів компенсуючого та комбінованого типів для дітей з вадами зору здійснюють пошук та впровадження в практику інноваційних педагогічних технологій, нетрадиційних підходів, дбають про створення оптимальних педагогічних умов, в яких діти з порушеннями психофізичного розвитку отримують якісні знання, уміння та навички.

Робота в ДНЗ здійснюється за трьома основними напрямками: *навчально-виховний, лікувально-відновлювальний та корекційно-реабілітаційний*, які забезпечують не тільки можливість засвоєння дітьми загальноосвітньої програми, але й розвиток та охорону функцій зору, корекцію та компенсацію вторинних відхилень в розвитку дітей, їхню соціальну адаптацію [2].

Навчально-виховний напрямок роботи дошкільного закладу для дітей з порушеннями зору забезпечує формування та розвиток психічних функцій, загальний розумовий, фізичний та особистісний розвиток дитини, який стане основою для набуття ними в подальшому загальноосвітніх знань, умінь і навичок, формування стійких особистісних якостей.

Основними напрямками навчально-виховної роботи, відповідно до змісту і завдань дошкільної освіти є: ознайомлення з навколишнім світом, художня література, грамота, розвиток мовлення; розвиток елементарних математичних уявлень; образотворча діяльність; ігрова та конструктивна діяльність; трудове виховання; музичне виховання; фізичне виховання. [1, 4, 7].

На заняттях, окрім загально-розвиваючих завдань, реалізується корекційна спрямованість, яку формує тифлопедагог у плані перспективної роботи.

Діяльність спеціальних дошкільних закладів також спрямована на створення умов для повноцінного фізичного розвитку, на організацію охорони зору, поліпшення здоров'я дітей. Значна увага приділяється підвищенню рухової активності дітей впродовж дня. В цьому допомагають фізкультурні заняття, ранкова та гігієнічна гімнастики, загартування, вітамінізація, спортивні свята та розваги. Головною умовою добору засобів фізичного виховання дітей із зоровою патологією є індивідуальний підхід – дотримання дозування фізичного навантаження відповідно до віку, оптимальна визначеність обсягу фізичного навантаження, з урахуванням характеру та глибини порушення зору. Для поліпшення постави та усунення плоскостопості у дітей проводяться комплекси лікувальної фізкультури, за призначенням лікаря.

Лікувально-відновлювальний напрямок роботи СДНЗ полягає в розвитку збережених зорових функцій у дітей з вадами зору, їх відновлення, наближення до норми, засобами медичного та педагогічного впливу. Знання зорових можливостей дитини дозволяє педагогам цілеспрямовано впливати на розвиток зору, створювати умови для закріплення результатів відновлювального лікування.

Усім дітям у спеціальному дошкільному закладі надається офтальмологічна допомога, відповідно до призначень лікаря-офтальмолога. У дошкільних закладах функціонує офтальмологічний кабінет, в якому здійснюється плеоптичне та ортоптичне лікування. Задля цього кабінет обладнано відповідною апаратурою: синоптофор, точки Уорса – для лікування косоокості; великий безрефлексний офтальмоскоп, коректор-локалізатор – для підняття гостроти зору, лікування амбліопії; засвіти червоним світлом, тестер – для лікування короткозорості; макулотестер – для виправлення невірної фіксації зображення на сітківці та ін.

В цілому, в умовах спеціального дошкільного закладу здійснюються такі види лікувально-відновлювальної роботи:

- постійне носіння окулярів за призначенням лікаря-офтальмолога;
- дотримання режиму оклюзій;
- засвіти-плеоптика;

- апаратне лікування – ортоптика;
- диплоптика;
- гімнастика для очей.

Лікування здійснюється під контролем лікаря-офтальмолога та медичної сестри-ортопистки. Медична сестра-ортопистка призначає режим оклюзій дітям з амбліопією та косоокістю, виконує лікувальні процедури, згідно призначень лікаря. Уся лікувально-профілактична робота, що включає діагностування стану зору; лікувально-корекційні вправи для зміцнення м'язів очей; вітамінотерапію; фізкультурно-оздоровчі заходи та ін., спрямована на максимальне відновлення, поліпшення, охорону та збереження послабленого зору дітей.

За чіткими рекомендаціями лікаря-офтальмолога та медсестри-ортопистки, вихователі здійснюють підготовку дитини до лікування на апаратах та закріплення результатів лікування очей під час роботи в корекційних куточках. Такі куточки створено в кожній групі, з урахуванням офтальмологічних рекомендацій. Протягом року діти постійно виконують в них спеціальні вправи, а вихователі включають в усі види навчальної діяльності вправи для очей.

Основним напрямком роботи вчителя-дефектолога спеціального дошкільного закладу є *корекційна робота*.

Корекційна робота з дітьми, що мають порушення зору, спрямована на формування компенсаторних способів пізнавальної діяльності, розвиток пізнавальних можливостей, зорового сприймання, запобігає виникненню вторинних відхилень, формує у дітей з вадами зору компенсаторні способи сприймання і, таким чином, готує базу для успішного навчання в школі.

Корекційна робота з адаптації дітей із зоровою патологією та підготовки їх до навчання в школі здійснюється за наступними напрямами:

- адаптація до умов дошкільного навчального закладу;
- створення офтальмо-гігієнічного режиму дня для відновлення та розвитку зорових функцій;
- розвиток зорового сприймання, з допомогою корекційно-педагогічних засобів;
- подолання недоліків фізичного розвитку й формування адекватних рухів в усіх режимних моментах;
- оздоровлення дитячого організму;
- створення позитивного психологічного клімату.

Однією з найбільших переваг перебування дитини з порушеннями зору у спеціальному дошкільному закладі є не лише лікування, а й те, що дитину оточують кваліфіковані вихователі та тифлопедагоги. Основне завдання вчителя-дефектолога – коригування та компенсація основного дефекту, а також вторинних порушень зорового сприймання.

Підготовці та проведенню корекційних занять приділяється велика увага. Під час їх попереднього планування визначаються корегуючі завдання, які будуть вирішуватися з врахуванням індивідуальних особливостей та зорових можливостей кожної дитини [8].

Досить часто порушення зору у дітей супроводжується порушенням мовлення. Тому, майже в кожному спеціальному закладі працює вчитель-логопед, який, крім специфіки мовленнєвих порушень, враховує характер, ступінь, порушення зору у кожної дитини.

Реалізуючи комплексність корекційно-реабілітаційної діяльності закладу, медична допомога тісно пов'язується з педагогічними заходами. З одного боку, працівники офтальмологічної служби розвивають у дитини зорові функції, розширюють їх сенсорні можливості. З іншого, педагоги формують пізнавальні процеси дошкільників, навчають їх раціональних засобів зорового сприймання і тим самим удосконалюють збережені зорові функції. Дані офтальмолога про стан зорових можливостей дитини щомісяця заносяться до зошита взає-

мозв'язку, що дозволяє педагогам здійснювати адекватну корекційно-реабілітаційну роботу, вчасно вносити корективи у свою діяльність.

Для узгодження роботи різних фахівців, що працюють з дітьми та чіткого дотримання їх рекомендацій в спеціальному дошкільному закладі рекомендується вести «Зошит взаємозв'язку між медичним та педагогічним персоналом». У ньому сконцентровано своєрідний банк даних про всіх дітей, які виховуються в спеціальному закладі, технологію їхнього індивідуального корекційного навчання та його результати, містяться відомості про стан здоров'я кожного вихованця, етапи лікувально-відновлювальної роботи з розвитку зору, індивідуальна корекційно-реабілітаційна допомога та фіксуються її результати. Зошит дає можливість простежити послідовність корекційно-реабілітаційної допомоги дитині протягом тривалого часу: від моменту зарахування до закладу до випуску з нього. При цьому уточнюється правильність первинно встановленого діагнозу, фіксуються зміни в стані здоров'я та психофізичному розвитку дитини, вчасно вносяться зміни до комплексної корекційно-реабілітаційної програми з урахуванням індивідуальних особливостей, динаміки розвитку кожної дитини. Усі фахівці (психолог, тифлопедагог, логопед, інструктор ЛФК та ін.) мають у зошиті свої сторінки, на яких вони конкретизують підгрупи дітей, з якими займаються, фіксують етапи корекційної, логопедичної роботи, динаміку психологічної адаптації, схильність до дисграфії, засоби її запобігання та їх результативність тощо [2].

Таким чином, у спеціальному дитячому садку діти дошкільного віку з порушеннями зору мають змогу отримати лікувально-профілактичну, корекційну та навчально-виховну допомогу, що забезпечить покращення їх фізичного та психічного здоров'я.

В результаті ефективної роботи спеціального дошкільного навчального закладу, діти з порушеннями зору, отримавши достатній рівень освітньої та психологічної підготовки, успішно продовжують навчання в загальноосвітніх школах, якщо дозволяють показники зору. Діти, які за показниками зору належать до слабозорих (віс від 0,01 до 0,4), продовжують навчання в спеціальних загальноосвітніх школах для слабозорих дітей.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – №1. – С. 3–38.
2. Дегтяренко Т.М., Вавіна Л.С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: Навчальний посібник. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. – 302 с.
3. Дружинина Л.А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения: Методическое пособие. / Л. А. Дружинина. – М. : Экзамен, 2006. – 159 с.
5. Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами // Дефектологія. – 1999. – №4. – С. 8-13.
7. Навчально-виховні програми та методичні рекомендації для спеціальних дошкільних закладів для дітей з вадами зору // ІЗМН. / К., 1996.
8. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения / Под ред. М.И. Земцовой. – М.: Просвещение, 1978. – 93 с.
9. Постанова про положення про навчально-виховний комплекс «дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад», «загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад». Затверджено постановою Кабінету Міністрів України 12 березня 2003 р. №306 // Газета в газеті «Урядовий кур'єр», «Орієнтир». – 2003. – 19 берез. (№51) – С. 2-6.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОБОТИ ТИФЛОПЕДАГОГА СПЕЦІАЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Соціальні трансформації останніх років в Україні зумовили необхідність реформування дошкільної освіти. Це активізувало практично-пошукову роботу щодо створення умов і науково-методичного забезпечення процесу навчання і виховання дошкільників з особливими потребами. Сучасний стан реформування спеціальної дошкільної освіти визначається її методологічною переорієнтацією на розвиток особистості дитини, формування у неї освітніх, життєвих і соціальних компетенцій.

Сучасними вимогами до дошкільної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку є індивідуалізація навчально-виховного процесу в цілому, а не лише корекційної спрямованості та створення інноваційних освітніх технологій, що забезпечують розвиток активності дітей. Корекційний напрям роботи у СДНЗ для дітей з порушеннями зору здійснює тифлопедагог.

На сьогодні актуальним питанням є нормативно-правове забезпечення організації роботи тифлопедагога дошкільного закладу, оскільки відсутня уніфікована система регулювання діяльності тифлопедагога. Робота тифлопедагога регулюється посадовою інструкцією, яка внутрішньо затверджується директором освітнього закладу. Посадова інструкція складається на основі загальної тарифно-кваліфікаційної характеристики вчителя-дефектолога дошкільного навчального закладу (Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників Випуск 80. Соціальні послуги./ <http://www.uazakon.com/big/text798/pg2.htm>).

В тарифно-кваліфікаційній характеристиці вчитель-дефектолога (у тому числі тифлопедагога) зазначається, що він планує і здійснює навчальну, виховну, корекційно-компенсаторну, реабілітаційну роботу з дітьми, які мають вади у фізичному або розумовому розвитку. Забезпечує умови для засвоєння ними відповідних навчальних та компенсаційно-корекційних програм, з урахуванням порушень, вікових індивідуальних особливостей дітей, сприяє їх соціальній реабілітації та адаптації, профорієнтації. Вивчає і фіксує динаміку розвитку дітей, виробляє оптимальну педагогічну стратегію, проектує шляхи навчання, виховання, реабілітації та соціальної адаптації кожної дитини. Обирає ефективні форми, методи, засоби навчально-виховного, корекційно-реабілітаційного процесу. Контролює забезпечення здорових і безпечних умов навчання, виховання, праці. Підтримує зв'язки з батьками, надає їм консультативну педагогічну допомогу з питань освіти, фізичного й психічного розвитку їх дітей. Постійно вдосконалює свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру. Веде встановлену документацію.

Тифлопедагог повинен знати: Закон України «Про освіту»; Державний стандарт спеціальної освіти; Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів»; стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів; інші нормативно-правові акти та документи з питань навчання і виховання дітей з аномаліями у розвитку. Він повинен мати основні знання в обсязі вищої педагогічної освіти зі спеціальності «Дефектологія (тифлопедагогіка)»; знати індивідуальні характеристики учнів; цілі, принципи, зміст навчання, виховання, корекції, реабілітації дітей із фізичними або розумовими вадами; ефективні методи, форми, принципи, прийоми, засоби корекційного та компенсуючого навчання і виховання; основи загальних і спеціальних психолого-педагогічних дисциплін, анатоμο-фізіологічні та клінічні засади дефектології, психофізіологію розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку. А також програмно-методичні документи й матеріали для роботи з дітьми, які мають фізичні або розумові вади; вимоги до оснащення та обладнання навчальних

ЧАСТИНА II.

кабінетів, класів; організацію, управління, нормативне забезпечення, соціальні, культурні та інші умови діяльності освітніх установ дефектологічного профілю; сучасні досягнення педагогічної, дефектологічної науки й практики.

Вчитель-дефектолог (тифлопедагог) призначається управлінням освіти. На посаду тифлопедагога призначається особа, яка має спеціальну педагогічну освіту за спеціальністю тифлопедагог. Тифлопедагог підпорядковується директору дошкільного навчального закладу, працює за графіком роботи, затвердженим ним, з педагогічним навантаженням, згідно згоди сторін.

Тифлопедагог дотримується правил внутрішнього трудового розпорядку, встановленого в ДНЗ режиму дня та режиму занять. Тісно співпрацює з лікарем-офтальмологом, лікарем-педіатром, вихователями та батьками в питаннях навчально-виховного процесу, розвитку особистості дитини. В спеціалізованих групах для дітей з вадами зору реалізує корекційно-компенсаторні цілі, щодня поповнюючи, збагачуючи та систематизуючи знання дітей про навколишній світ і найпростіші його закономірності, відповідно до програм Державного компоненту. Разом з вихователями груп виявляє і розвиває творчі індивідуальні здібності дітей, враховуючі діагноз та рекомендації лікаря-офтальмолога. Створює атмосферу спокою, доброзичливих відносин між дорослими і дітьми під час проведення навчальних та корекційних занять. Систематично працює над дотриманням режиму охорони зору, направляючи всю роботу на його покращення. Забезпечує корекційну спрямованість навчально-виховної роботи, прогнозування корекційних моментів при визначенні корекційно-виховної мети.

До службових обов'язків тифлопедагога також належать: відповідальність за охорону життя та здоров'я дітей, за виховання та навчання підпорядкованих йому дітей, у відповідності зі Статутом ДНЗ, програмою виховання та навчання в ДНЗ; вчасне щомісячне складання календарних планів, перспективних та тижневих планів роботи; підготовка до занять; організація та проведення індивідуальних та підгрупових корекційних занять; надання рекомендацій та пропозицій вихователю; індивідуальна робота з батьками щодо зору дітей та шляхів його покращення. Він також має забезпечити сприймання навчального матеріалу, розвиток і активізацію зорових функцій дітей з порушенням зору на спеціальних заняттях. Тифлопедагог приймає активну участь у роботі педрад ДНЗ, методичних об'єднань району та міста. Вільно володіє державною мовою. Дотримується педагогічної етики, поважає гідність дитини. Вміє користуватися засобами пожежного гасіння, володіє навичками надання першої медичної допомоги. Своєчасно проходить медичний огляд. Виконує доручену роботу сам і не передоручає її іншим особам, за винятком випадків, передбачених чинним законодавством. Постійно підвищує свій професійний рівень та загальну культуру. Веде всю документацію вчителя-дефектолога (тифлопедагога), відповідно до вимог наказу Міністерства освіти України від 30 січня 1998 року №32 (в частині документації вчителів-дефектологів (тифлопедагогів)). Працює над обладнанням кабінету, відповідно до встановлених вимог.

За змістом програми тифлопедагог складає індивідуальну програму корекційної підтримки дітей. Стратегія індивідуального корекційного виховання і навчання визначається на основі комплексної діагностики. Корекція може здійснюватися тільки при обліку результатів діагностики і аналізу соціальної ситуації розвитку дитини. Обираючи альтернативну програму, педагог повинен дотримуватися принципу комплексності, тобто педагогічний процес має охоплювати всі основні напрями розвитку дитини і передбачати систему заходів щодо охорони та зміцнення здоров'я дітей; орієнтуватися на особистість кожної дитини.

Вся робота вихователя ведеться відповідно до рекомендацій лікаря-офтальмолога, і тифлопедагога. Кожен вид діяльності, кожне заняття, крім загальноосвітніх завдань,

має корекційну спрямованість, що витікає із спільного з тифлопедагогом плану перспективної роботи.

Корекцію порушень зорового сприймання і вторинних відхилень у розвитку у дітей з вадами зору неможливо здійснити тільки на загальноосвітніх заняттях. Більшість дітей з порушеннями зору мають різні відхилення у психофізичному розвитку, потребують спеціальної корекційної допомоги тифлопедагога.

Тифлопедагогу необхідно знати про дитину все: її рівень підготовки, здібності, можливості навчання, генетичні фактори, коло інтересів, соціальне оточення, характерологічні особливості та інші показники для того, щоб ефективно організувати навчально-виховну роботу. Крім того, необхідно розуміти діагноз зорового захворювання, структурно-функціональні порушення зорового аналізатора, етіологію сліпоти та слабозорості, психофізичні вторинні відхилення в розвитку та ін.

Всі перераховані дані допоможуть різнобічно вивчити дитину і організувати корекційну спрямованість як навчально-виховного, так і корекційно-відновлювального процесів.

Кваліфікаційна характеристика тифлопедагога підтверджується державним нормативним документом, який визначає призначення тифлопедагога, зміст і сферу його професійної діяльності, а також характеристику основних знань умінь та навичок з даної спеціальності. Тифлопедагог дошкільного освітнього закладу є провідним фахівцем, координуючим і спрямовуючим корекційно-педагогічну роботу. Загалом, у корекційно-педагогічному процесі, що здійснюється в дитячому садку для дітей з порушенням зору, спеціальні корекційні заняття тифлопедагога відіграють пропедевтичну роль, готуючи дітей до різних видів діяльності, до сприймання нового матеріалу.

Тижневе навантаження тифлопедагога становить 20 годин. Оформлення документації та підготовка до занять в робочий час не ведеться. При організації та плануванні своєї роботи тифлопедагог керується наявними корекційними програмами, методичними розробками і рекомендаціями (розробленими або адаптованими).

Напрямки роботи тифлопедагога:

1. Тифлопедагогічне обстеження дітей.
2. Проведення спеціальних корекційних занять з дітьми.
3. Участь у методичній роботі дошкільного закладу.
4. Робота з батьками дітей, які відвідують дошкільний заклад.

Тифлопедагогічне обстеження дітей. Знайомство тифлопедагога з дитиною починається з вивчення документації (записів, зроблених фахівцями ПМПК, яка направила дитину до зазначеної установи, медичної та офтальмологічної карт). Це дозволяє йому скласти попереднє уявлення про дитину, підготуватися до спілкування з нею та її батьками. Під час обстеження тифлопедагог визначає: готовність дитини до навчання, індивідуальні особливості її пізнавальної діяльності, можливості корекції і комплекції зорової недостатності. Велике значення при цьому має виявлення умінь дитини користуватися своїм порушенням (або залишковим) зором і рівень розвитку збережених аналізаторів. Протягом обстеження тифлопедагог має можливість побачити труднощі, що заважають дитині в оволодінні пізнавальною діяльністю, проаналізувати їх причини. Всі ці дані дозволяють тифлопедагогу зрозуміти, чим керуватися в корекційному навчанні, визначити ступінь і характер необхідної допомоги, спланувати основні завдання навчання.

Обстеження проводиться тифлопедагогом на початку, і наприкінці навчального року; за потреби, можливе обстеження і в середині навчального року. Результати обстеження складають тифлопедагогічні характеристики дітей, які фіксуються в індивідуальних картах. Наприкінці навчального року тифлопедагог аналізує та узагальнює результати всіх прове-

дених обстежень. Так він отримує можливість простежити динаміку розвитку дитини в процесі корекційного навчання.

Проведення тифлопедагогом спеціальних корекційних занять. На підставі отриманих даних про дітей, тифлопедагог комплектує їх в підгрупи для корекційних занять, з урахуванням віку, зорового діагнозу, гостроти зору, наявних супутніх захворювань, рівня пізнавальної діяльності та виявлених вторинних відхилень у розвитку. Підгрупові заняття тифлопедагог проводить щодня, плануючи їх за діючими корекційними програмами. З дітьми, які на початку навчального року не брали участі у загальноосвітніх та підгрупових корекційних заняттях, тифлопедагог також щодня проводить індивідуальні корекційні заняття за розробленими ним індивідуальними програмами навчання.

Тифлопедагог на своїх заняттях, в рамках загальноосвітнього навчання, вирішує такі корекційні завдання:

- 1) формування в дітей уявлень про свої зорові можливості та уміння користуватися порушеним зором;
- 2) формування умінь отримувати інформацію про оточуючий світ, на полісенсорній основі;
- 3) навчання використанню отримуваної інформації в предметно-практичній, пізнавальній та комунікативній діяльності, у просторовому орієнтуванні;
- 4) формування у дітей навичок соціально-адаптивної поведінки.

Корекційно-відновлювальні заняття тифлопедагогом проводяться за чотирма напрямками:

1. корекція сенсорного розвитку (розвиток зорового сприймання; розвиток компенсаторних способів сприймання; формування основних сенсорних функцій аналізуючого спостереження),

2. корекція мовленнєвого розвитку,
3. корекція предметно-практичної діяльності,
4. соціальна реабілітація особистості.

Корекційно-відновлювальні заняття тифлопедагог проводить з підгрупою дітей (5-6 дітей) або індивідуально (1-3 дитини), планування даного виду занять здійснюється відповідно до індивідуальної картки обстеження та розвитку дитини, на основі корекційних програм розвитку.

Тривалість корекційно-відновлювальних занять в групах раннього віку до 10 хвилин, в групах молодшого дошкільного віку до 15 хвилин, середнього дошкільного віку до 20 хвилин, в групах старшого дошкільного віку до 25 хвилин.

Особливий вид індивідуальних корекційних занять тифлопедагога – підготовка дітей до перевірки гостроти зору, визначення характеру зору, до лікування на ортоптичних апаратах. Ці заняття тифлопедагог планує, спираючись на рекомендації лікаря-офтальмолога. Тифлопедагог враховує, які навички необхідно сформувати у дітей, щоб вони могли успішно проходити лікування на тому чи іншому апараті. Подібні заняття можна проводити і з невеликими підгрупами дітей. Слід зазначити, що за завданнями тифлопедагога, вихователі груп також проводять з дітьми спеціальні ігри та вправи, спрямовані на підготовку до участі в лікувально-виховному процесі і на закріплення результатів лікування зору.

Індивідуальну корекційну роботу тифлопедагог здійснює не тільки у спеціально створених умовах свого кабінету, але і включаючись у загальноосвітні заняття. У повсякденному житті дітей у дитячому садку він індивідуально працює з дітьми, що потребують допомоги у формуванні навичок самообслуговування, уміння налагоджувати контакти з іншими дітьми та вихователями і т.д. Як правило, це діти з важкими порушеннями зору та супутніми захворюваннями. Займаючись індивідуально з важкими дітьми, тифлопедагог показує вихователям прийоми корекційного впливу. Основна мета, яку ставить перед собою тифлопедагог у корекційній роботі з дітьми, – підготувати їх до сприймання того матеріалу, який подається на загальноосвітніх заняттях, самостійної участі в інших видах діяльності.

Методична робота. Складовою частиною діяльності тифлопедагога є методична робота, в яку входять наступні напрямки:

- відвідування загальноосвітніх занять з метою вивчення того, як діти засвоюють програмний матеріал, які труднощі відчують, як опановують прийомами предметно-практичної діяльності;
- виступи на педагогічних радах для ознайомлення вихователів з особливостями розвитку, виховання і навчання дітей із зоровою патологією, а також з корекційними програмами і методиками;
- організація і проведення семінарських занять з тієї чи іншої проблеми, обговорення досвіду роботи;
- індивідуальне консультування вихователів з конкретних питань виховання і навчання дітей, методів корекційної роботи;
- показ занять з дітьми з метою ознайомлення вихователів з конкретними методами і прийомами корекційної роботи;
- популяризація тифлопедагогічних знань (організація виставок спеціальної літератури з анотаціями та рекомендаціями щодо використання, демонстрація дидактичних матеріалів).

Робота з батьками. Одним з найважливіших напрямків роботи є систематична і цілеспрямована робота з сім'ями дітей з порушеннями зору. Вона включає в себе кілька напрямків:

- виступи на батьківських зборах з загальних питань виховання і навчання, розвитку дітей з порушеннями зору;
- консультація для окремих груп батьків, з урахуванням спільних для них проблем, пов'язаних з особливостями розвитку дітей, труднощами в опануванні певними знаннями;
- індивідуальне консультування батьків з питань, що стосуються конкретної дитини;
- проведення для батьків індивідуальних та підгрупових корекційних занять, метою яких є навчання батьків прийомам взаємодії з дитиною, надання їй дієвої допомоги у виконанні певних видів діяльності;
- виставки спеціальної, доступної для розуміння батьків, літератури з анотаціями тифлопедагога;
- виставки наочних посібників, дидактичних ігор і спеціальних посібників, які батьки можуть використовувати в заняттях з дітьми вдома;
- виставки дитячих робіт, виконаних на заняттях тифлопедагога; домашні завдання (на вихідні дні, на літо).

Документація тифлопедагога. Тифлопедагог у дошкільному закладі веде спеціальну документацію, до якої належать:

- Перспективний план роботи тифлопедагога;
- Індивідуальна картка обстеження та розвитку дитини;
- Календарний план роботи;
- Журнал взаємозв'язку між офтальмологом, тифлопедагогом та вихователями груп;
- Журнал обліку консультацій;
- Графік роботи, затверджений керівником;
- Копії витягів з протоколів ПМПК на кожну дитину;
- Посадова інструкція;
- Перелік обладнання та методичних посібників кабінету тифлопедагога.

Перспективний план роботи тифлопедагога укладається на строк від одного до трьох місяців і більше. У перспективному плані намічаються завдання роботи тифлопедагога з дітьми даної вікової групи на певний період, методична робота з вихователями, а також робота з батьками.

У індивідуальну тифлопедагогічну карту розвитку вносяться відомості про дитину, діагноз зорового захворювання і гострота зору, наявні супутні захворювання. Тут же фік-

суються результати тифлопедагогічного обстеження, і динаміка розвитку дитини.

Календарний план тифлопедагога – це планування щоденних корекційних занять з дітьми. У календарному плані повинні бути вказані рік, число, день тижня, номер групи, з якої тифлопедагог бере дітей на підгрупове заняття. Крім того, необхідно назвати вид заняття, його тему, вказати які вирішуються на даному занятті завдання, використовуваний ігровий, демонстраційний і роздатковий матеріал; основні методичні прийоми корекційного навчання на даному занятті і його короткий зміст. Індивідуальні корекційні заняття також відображаються у календарному плані. У плані залишається одна дві сторінки для запису спостережень за дітьми.

У графіку роботи тифлопедагога вказує, в які дні тижня і в які години проводяться корекційні заняття з дітьми. З метою чіткої організації своєї роботи він включає до графіку сітку корекційних занять. У ній вказуються конкретні види корекційних занять, а також час проведення з дітьми індивідуальних корекційних занять. Табелю відвідуваності дітьми корекційних занять тифлопедагога також є необхідним документом, що відображає її систематичність і цілеспрямованість. Ведення таблиця допомагає відслідковувати дітей, які частіше за інших хворіють або пропускають заняття, своєчасно надавати їм індивідуальну допомогу у заповненні прогалін в оволодінні програмним матеріалом.

РОЗДІЛ 3

РОЗВИТОК ЗОРОВОГО СПРИЙМАННЯ

Важливим напрямом реабілітації осіб з порушеннями зору є корекція та компенсація зорового сприймання в ранньому, дошкільному та молодшому шкільному віці. Сформованість якостей зорового сприймання, як провідного виду перцепції у цьому віці, забезпечує в подальшому продуктивне навчання та розширює можливості інтеграції зороводепривованих дітей.

Зорове сприймання – складний, багаторівневий, системний процес, який виконує відображальну та регулятивну функції в поведінці людини. Багаторівнева ієрархія цього системного утворення включає відчуття, в деякій мірі процеси уваги, пам'яті, а інколи емоційні та інші компоненти. Акт сприймання пов'язано з виявленням об'єкта, виділенням і диференціацією його ознак: яскравості, контрасту, кольору, контуру, форми, розміру, місцезнаходження в просторі, окремих деталей [4, 22].

В широкому розумінні, під зоровим сприймання розуміють здатність отримання інформації про предмет, об'єкт чи явище за допомогою зору та складний психофізіологічний процес формування їх перцептивних образів та уявлень [2, 7]. При цьому фізіологічні можливості органу зору є важливими, однак визначальним фактором адекватності зорового сприймання є удосконалення функцій центральної нервової системи. Це, у свою чергу, вказує на широкі можливості компенсації та розвитку зорового сприймання у дітей навіть з глибокими порушеннями зору.

Порушення функціональності зорового аналізатора, зумовлює зниження швидкості і точності сприймання, призводить до фрагментарності, викривленості сприймання окремих об'єктів, ускладнює встановлення причинно-наслідкових зв'язків між предметами та явищами, одномоментність, дистантність сприймання. Це призводить до загального зниження кількості та якості уявлень, послаблення рівня емоційного сприймання об'єктів оточуючого. Характерні особливості зорового сприйняття: миттєвість, дистантність, одночасність і цілісність образу у дітей з порушеннями зору потребують корекції.

Вітчизняними та зарубіжними дослідженнями доведено, що компенсація цих відхилень не може відбуватися спонтанно, без цілеспрямованої регуляції та втручання з боку спеці-

алістів. Необхідна рання та тривала корекційно-розвивальна робота, яка має починатися батьками в сім'ї [1; 2; 4; 5].

Григорєва Л.П. вказує на те, що зорові образи слабозорих та з частково збереженим зором дітей, за відсутності стимуляції, мають здатність до розпаду. Так, навіть незначні перерви у корекційній роботі, здійснюваній з дитиною, знижують рівень диференційованості та адекватності зорових образів об'єктів сприймання. На противагу, задіювання зорових образів у продуктивних видах діяльності підвищує їх стійкість. Збереження в пам'яті адекватних уявлень є важливим, оскільки на їх основі розвивається чуттєве пізнання, формується вміння та навички, відбувається засвоєння знань [2, 4].

Таким чином, важливість формування активного зорового сприймання у слабозорих та дітей із залишковим зором є безперечною, а організація корекційної роботи з розвитку зору є одним з пріоритетних напрямів діяльності спеціальних закладів освіти для дітей з вадами зору. З огляду на це, метою змісту цього розділу є визначення напрямів дидактико-методичного забезпечення процесів розвитку зорового сприймання дошкільників з порушеннями зору, в умовах спеціального дошкільного закладу, в умовах загальноосвітнього інтегрованого дошкільного закладу та вдома; та надання методичних рекомендацій педагогам та батькам.

Активізація зорового сприймання відбувається за рахунок психофізіологічної стимуляції зорової системи, а також в результаті формування мотивації бачити та установок на раціональне використання залишкового зору. Першим завданням є реалізація можливості корекції елементарних зорових функцій, розширюючи сенсорну основу сприймання. Іншим, не менш важливим завданням, є компенсаторний розвиток зорового сприймання, на основі максимальної мобілізації інших психічних процесів, компоненти яких входять в його систему (мнемічних, мисленневих та ін.), а також у поєднанні з формуванням ряду особистісних якостей учнів. Вирішення цих завдань вбачається в ефективному використанні психофізіологічних, психологічних та педагогічних методів [2, 26].

Л.П. Григорєва, як психологічний метод компенсаторного розвитку зорового сприймання, виділяє наочно-дійові методики. Нею констатується, що обов'язковою умовою ефективного розвитку зорового сприймання є тісна взаємодія в онтогенезі сенсорних і моторних функцій зору. Активне сприймання – система перцептивних дій, в яких важливу роль відіграють ефекторні компоненти, а саме рухи руки та очей. Дієвий характер складається в процесі предметно-практичної діяльності, в якій відбувається розвиток орієнтувально-обстежувальної активності дитини, на основі якої формуються перцептивні дії. Цей етап сприймання називають етапом екстеріоризації – початкового розгорнутого формування перцептивних дій в процесі предметно-практичної діяльності. Наочно-дійові методики сприяють розвитку предметно-практичної діяльності, яка недостатньо розвинена у дітей з порушеннями зору, особливо неохоплених навчанням, в умовах спеціальних дошкільних закладів [2].

Адекватна взаємодія ока та руки, узгодженість рухів рук із зоровим контролем потрібні в різних видах навчальної та предметно-практичної діяльності. Тому важливе раннє формування зорової сенсомоторної координації. Використання наочно-дійових методик у корекційній роботі з дітьми сприяє розвитку рухів рук, дрібної моторики пальців, зорово-моторної координації, цілеспрямованих рухів з предметами, на основі поєднання зорового і тактильного сприймання, навичок орієнтування в мікропросторі із зоровим контролем. Формуються певні взаємозв'язки між оком і пропріоцептивною (руховою) пам'яттю.

Ці методики, необхідні для формування предметності зорового образу, забезпечують предметну наочність. Тільки за цієї умови формується фундаментальна властивість сприймання – предметність, похідними від якої є всі інші його властивості (цілісність, структурність, константність). Наочно-дієві методики забезпечують основи для подальшої ін-

теріоризації (переведення у внутрішній план) перцептивних дій, за допомогою знакового опосередкування [1; 2; 4].

Засобами реалізації наочно-дійових методик є натуральні предмети та їх моделі, мозаїка, конструктор та ін. Підбір дидактичного матеріалу повинен проводитися з урахуванням стану зору, віку та етапу корекційного навчання. Найкращим видом наочних посібників є натуральні об'єкти, оскільки вони дають найбільш повні уявлення про реальні речі і сукупності їх властивостей. Серед натуральних об'єктів повинно бути якомога більше предметів, з якими дитина зустрічається в побуті та повсякденній діяльності (предмети домашнього вжитку, посуд, одяг, меблі та ін.).

На всіх етапах роботи спочатку вводяться навчальні завдання, потім завдання, спрямовані на закріплення навичок роботи з наочним матеріалом, і, нарешті, завдання, мета яких – контроль і оцінка прийомів зорової роботи.

Корекцію, компенсацію та розвиток порушеного зору слід проводити з перших місяців життя дитини, у ранньому віці, в дошкільному закладі та в школі до 15-16 років, в період дозрівання морфофункціональних систем мозку та механізмів, задіяних у сприйманні [2, 8].

В умовах спеціальних дошкільних закладів та шкіл система корекційної роботи з розвитку зорового сприймання є однією із спеціальних задач корекційно-виховної роботи. Важливу роль у цій системі відіграють кабінети охорони зору, оснащені сучасними медичними апаратами для лікування та профілактики порушень зору.

Однак, як вже зазначалося вище, цю роботу необхідно починати задовго до вступу дитини в дошкільний заклад. Представлені методичні рекомендації можуть бути використані і батьками дітей з порушеннями зору, і вихователями загальноосвітніх навчальних закладів, де можуть навчатися діти цієї категорії.

Сучасна ситуація розвитку інклюзивного та інтегрованого навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку сприяє тому, що батьки слабозорих дітей можуть обрати для навчання загальноосвітній дошкільний заклад, а більшість випускників спеціальних дошкільних закладів для дітей з порушеннями зору продовжують навчання у загальноосвітніх школах, де відсутня можливість апаратного лікування зору і вся відповідальність за збереження та розвиток зорового сприймання покладається на вихователів, вчителів та батьків.

Припинення корекційних занять після вступу дітей до загальноосвітніх шкіл призводить до погіршення зорового сприймання і уявлень, що пояснюється нестійкістю, слабкістю та схильністю до розпаду зорових образів. Тому важливо не лише компенсувати порушення сприймання і розвинути його до можливого рівня, але і закріпити вже сформовані вміння та навички використання зору в шкільному віці. При відсутності такого закріплення, корекційна робота, проведена у ранньому та дошкільному віці, втрачає свій сенс.

Методи і форми організації корекційно-педагогічної роботи з розвитку зорового сприймання у дошкільників з порушеннями зору.

Класифікація дітей за гостротою центрального зору і способами сприймання навчального матеріалу є визначальною щодо вихідних позицій організації диференційованого підходу в процесі навчання дітей з важкими порушеннями зору.

Орієнтуючись передусім на певну гостроту центрального зору дітей, знаючи можливості і обмеження їх зорового сприймання (зниження здатності впізнавання об'єктів і їх зображень, сповільненість швидкості процесу сприймання при тій же гостроті зору, обмеженість і фрагментарність сприймання предметів і явищ дійсності і т.ін.), педагог може виділити групи дітей з однаковими зоровими можливостями та забезпечити їм умови оптимального зорового сприймання в процесі навчання.

В тифлопсихології відзначається (О. Г. Литвак, Л. І. Солнцева) негативний вплив патології зору на психічний розвиток дитини, особливо, в дошкільному періоді (при відсутності спеціально спрямованого виховання). Наявність важкої патології зору, обмежуючи якісно і кількісно сферу зорового сприймання, перш за все ускладнює формування предметних і просторових уявлень, орієнтування, розвиток спостережливості, в меншій мірі впливає на розвиток вищих психічних функцій.

Індивідуальна робота з розвитку зорового сприймання проводиться комплексно. Специфічною частиною цих занять є, по-перше, зорова гімнастика. Так, для дітей, які мають розбіжну косоокість, використовуються вправи на посилення акомодатції (погляд вниз). По-друге, чітке дотримання офтальмологічних вимог при роботі з наочностю. В кінці навчального року тифлопедагогом проводиться повторна діагностика зорового сприймання. Метою якої є виявлення результативності роботи з розвитку зорового сприймання дитини і, при необхідності, корекція плану індивідуальної роботи.

Важливо пам'ятати, що дидактичні ігри та завдання для розвитку зору підбираються індивідуально для кожної дитини, в залежності від стану зору і періоду відновного лікування. Так, наприклад, при високому ступені амбліопії предмети та їх зображення даються більші, а у міру підвищення гостроти зору, розміри наочності зменшуються. Найдрібніші предмети не повинні бути менше 2 см., оскільки у дітей з порушеннями зору страждає і розвиток дрібної моторики рук.

З метою розвитку зорового сприймання, доцільно використовувати всі види дитячої діяльності: гру, працю, побутову діяльність. Оскільки проведення спеціальних занять з розвитку залишкового зору і зорового сприймання, без включення дитини в активну і цікаву для неї діяльність, недоцільне, і призведе лише до додаткових зорових навантажень і втоми. В той же час, розвиток зорового сприймання в актуальній для дитини діяльності забезпечить формування практичних навичок і вмінь користуватися неповноцінним зором, у процесі життєдіяльності.

Дидактичні ігри та вправи на розвиток зорового сприймання поділяються за наступними офтальмологічними показниками: вправи на розвиток оптичної уваги; на візуальне впізнавання предметів; на розвиток плавності та послідовності рухів очей в різних напрямках; на розвиток активної фіксації погляду на предметі.

Всі вправи, спрямовані на розвиток залишкового зору та зорового сприймання дитини з порушеним зором, повинні поступово ускладнюватися:

- обстеження окремих об'ємних предметів;
- порівняння натуральних об'ємних предметів і об'єктів (2-4), що відрізняються яскраво вираженими ознаками (кольором, формою, величиною, кількістю деталей, розташуванням окремих частин), далі порівняння їх зображень;
- впізнавання реалістичних зображень в різних ракурсах;
- обстеження окремих площинних предметів за контуром, з поступовим ускладненням, складання цілого з частин;
- порівняння контурних зображень предметів та об'єктів (2-4), що відрізняються яскраво вираженими ознаками (кольором, формою, величиною, кількістю деталей, розташуванням окремих частин);
- порівняння натуральних подібних предметів та об'єктів (2-4), що розрізняються незначними ознаками (будовою, кількістю деталей, відтінками одного кольору, розміром, розташуванням окремих частин), далі порівняння їх зображень;
- впізнавання предмета за його частинами;
- розглядання сюжетних малюнків, виділення сюжетних ліній;
- розглядання двох сюжетних малюнків, що відрізняються незначними елементами.

ЧАСТИНА II.

Ускладнення завдань може йти за рахунок використання «зашумлених», перекреслених, недомальованих контурних зображень, збільшення кількості реальних предметів (об'єктів), що сприймаються, та їх зображень для запам'ятовування (від 2-3 до 6-7), застосування графічних і абстрактних зображень (у тому числі, літер, цифр та їх елементів).

Для розвитку зорового сприймання важливе формування вміння цілеспрямованого розглядання, візуального обстеження. Розглядання та впізнавання предметів і їх зображень дітьми з порушеннями зору вимагає більш тривалого часу.

Розвитку зорового аналізу і синтезу, довільної зорової уваги і запам'ятовування сприяють наступні вправи: визначення змін у ряді предметів; знаходження «зайвої» іграшки, малюнка; знаходження відмінностей у двох подібних сюжетних малюнках; запам'ятовування 4-6 предметів, іграшок, малюнків, геометричних фігур, літер, цифр, і відтворення їх у заданій послідовності.

Особливої уваги у дитини з порушеним зором потребує узгодження рухів руки і очей, простежування поглядом дій руки, а в подальшому і рухомих об'єктів у просторі. Зорово-моторна координація ефективно розвивається при виконанні різних рухових вправ: ходьба і біг за розмітками, катання на велосипеді, самокаті доріжками і огороженими майданчиками; кидання в ціль різними предметами в іграх «Влуч в ціль», «Кільцекиди» та інші.

Корисне обведення за трафаретом, силуетним і контурним зображенням. Наприклад: обвести на верхній смужці 7 кружечків, а на нижній смужці – на 2 трикутника більше; другий, четвертий і шостий квадратики у верхньому рядку зафарбувати червоним кольором, а третій, п'ятий і сьомий у нижньому – синім; у різних місцях аркуша обвести по зовнішньому або внутрішньому контуру трафарети іграшок, а потім з'єднати їх доріжками.

Спостереження за рухомими об'єктами в просторі доцільно починати з визначення зміни положення окремих рухомих частин у іграшок, наприклад у ляльки (ручки, ніжки), машини (кузов, дверцята), будиночка (вікна, двері). Формуванню вміння простежувати поглядом рухомі об'єкти і одночасно оцінювати їх положення в просторі сприяють настільні ігри «Футбол», «Більярд», «Машинки», «Залізниця».

Найскладнішим для зорового сприймання дітей з порушеннями зору є визначення відстані, довжини до об'єкта, глибини простору, виділення співвідношення і переміщення різних рухомих деталей предмета. Важливо навчити дітей визначати місце розміщення об'єктів в просторі відносно себе, моделювати різні просторові ситуації. З цією метою, використовуються вправи для розвитку окоміру: визначити, скільки кроків до столу, до ляльки, до перехрестя (на вулиці); розділити коло, квадрат, прямокутник на 2, 4, 3 рівні частини; розрізати смужку на рівні частини.

Робота з активізації зорових функцій повинна будуватися з урахуванням вимог гігієни та профілактики порушень зору, недопустиме перенавантаження очей під час занять. Фахівці вважають, що навіть дітям з нормальним зором для зняття зорової напруги необхідно регулярно виконувати комплекс вправ зорової гімнастики і давати можливість очам відпочивати. Гострота зору багато в чому залежить від систематичності тренування, тому такі вправи мають стати обов'язковими до кількох разів за заняття. Тому такі вправи доцільно виконувати кілька разів впродовж заняття.

Особливе місце у корекції та розвитку зорового сприймання посідають *зорово-мовні вправи*. Науково доведено факт взаємозв'язку зорових та мовних центрів кори головного мозку. Збіднений зоровий досвід нерідко є перешкодою у розвитку комунікативної діяльності дошкільника. Зорово-мовні вправи спрямовано на корекцію як зорових, так і мовних порушень. З їх допомогою поповнюється запас знань і уявлень про навколишнє середовище, розвивається лексичні, граматичні, звукові, мовні навички; просторове орієнтування, удосконалюється увага, мислення пам'ять. Разом з тим, під час використання зорово-мовних

вправ основне навантаження йде на слуховий аналізатор, в той час як зір залишається у стані спокою, розслаблення.

Такі вправи доцільні для зниження зорового навантаження та релаксації, з метою охорони зору, зміни різних видів діяльності. Вони побудовані у вигляді невеликих текстів, віршів, поєднаних з відповідними рухами очима, руками. Ці вправи доречно проводити з музичним супроводом, що сприяє встановленню позитивного емоційного настрою дитини.

Дидактичні ігри та вправи для розвитку зорового сприймання:

«Що змінилося?» Дитині пропонують розглянути декілька карток з літерами (словами, цифрами, геометричними фігурами і т. д.) і відвернутися. Дорослий прибирає (додає або міняє місцями) картки, дитина визначає, що змінилося.

«Знайди помилку». Дитині пропонують малюнки з недоречностями. Дитина шукає помилку, пояснює, як її виправити, як має бути правильно.

«Знайди відмінності». Дитині пропонують розглянути парні малюнки з деякими відмінностями, які потрібно відшукати.

«Що заховав художник?» Пошук елементів накладених одне на одне контурних зображень простих предметів

«Незакінчені зображення» Пред'являють зображення з недомальованими елементами, наприклад, квітка без пелюсток, стілець без ніжки, птах без дзьоба, риба без хвоста. Необхідно назвати відсутні деталі та домалювати їх.

«Точкові зображення». З'єднати крапки, назвати зображення.

«Розрізані зображення». Дитині дають розрізані частини 2-3-х зображень (наприклад, овочів різного кольору або різної величини і т. д.). Потрібно зібрати з цих частин цілі зображення.

«Де засвітив ліхтарик?». За ширмою з тканини вмикати ліхтарик (вгорі, внизу, зліва, справа). Дитина називає, або показує пальчиком, де спалахує світло.

Представлені методичні рекомендації та дидактичні ігри з розвитку зорового сприймання дошкільників з порушеннями зору можуть бути використані педагогами загальноосвітніх навчальних закладів, частково, на основних заняттях для всіх дітей, незалежно від наявності в них порушень зору; та в індивідуальній роботі з дітьми, які потребують корекції та розвитку зорового сприймання, а також батьками дітей з порушеннями зору.

Список використаних джерел:

1. Григорьева Л. П., Бернадская М. Э., Блиникова И. В., Развитие восприятия у ребенка. / Л.П. Григорьева // Пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе. – М.: Школьная Пресса, 2007. – 72 с.
2. Григорьева Л. П., Сташевский С. В. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения: Учебно-методическое пособие / Л. П. Григорьева, С. В. Сташевский. – М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1990. – 59 с.
3. Игры и игрушки для незрячего ребенка / Методическое пособие. – Харьков: Крок, 2007. – 64 с.
4. Никулина Г. В., Фомичева Л. В., Замашнюк Е. В. Развитие зрительного восприятия: Учебное пособие / Под ред. Г. В. Никулиной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – 188 с.
5. Плаксина Л. И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения / Л.И. Плаксина. – М., 1985. – 87с.

РОЗДІЛ 4

КОРЕКЦІЯ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ

Значна частина дошкільників зі зниженим зором має своєрідні за виразністю, симптоматикою та структурою порушення мовлення. Разом із вадою зору вони спричиняють невідготовленість дітей до навчання в школі. Через це в процесі їхнього дошкільного навчання і виховання надзвичайно важливою є логопедична допомога.

Комплексна корекційно-логопедична робота є однією зі складових всієї системи корекційної роботи з дітьми, які мають порушення зору і мовлення і потребують спеціальної допомоги логопеда. Корекційна робота логопеда в спеціальному дошкільному закладі спрямована на виправлення виявлених у дітей вад мовлення, розвиток мовлення, пізнавальної та рухової сфери. Таким чином, у системі корекційних занять здійснюється комплексний багатогранний підхід до корекції розвитку дітей силами логопеда, тифлопедагога і вихователя, що забезпечує корекцію і вчасне попередження вад мовлення та активізацію рухової діяльності, розвиток пропріоцептивної чутливості у дітей з порушенням сенсорної сфери.

Оволодіння мовою, як відомо, відбувається у дитини в процесі її взаємодії з навколишнім середовищем, зокрема, мовленнєвим оточенням, яке є для дитини джерелом наслідування. В нормі, дитина при цьому користується як слуховим, так і зоровим аналізатором, імітуючи відповідні рухи губів, язика та інших частин обличчя дорослих людей. Кінетичні подразнення, які при цьому виникають, надходять до відповідної ділянки кори великих півкуль. Між трьома аналізаторами (руховим, слуховим і зоровим) устанавлюється і закріплюється умовно-рефлекторний зв'язок, який забезпечує подальший розвиток у дитини нормальної мовленнєвої діяльності.

Мовленнєвий розвиток дітей зі зниженим зором, до числа яких належать діти слабозору та діти з різними функціональними порушеннями (косоокістю, амбліопією, ністагмом та ін.), є одним із основних компонентів психологічної основи засвоєння знань у школі. Порушення мовлення у цієї категорії дітей зустрічаються значно частіше, ніж у зрячих, і мають свої фізичні та психічні особливості розвитку.

Дитина, яка має мовленнєві та зорові порушення, розвивається в нерівних умовах порівняно зі зрячими дітьми, проте ці порушення мають багато спільного з порушеннями мовлення у дітей з нормальним зором (в межах однієї або декількох мовних систем). Не можна однозначно говорити про те, що існуючі порушення мовлення ніяк не співвідносяться з вадами зору. Встановлено, що мовленнєві порушення можуть посилюватися (під час взаємодії з іншими факторами) під впливом зорового порушення. При цьому знижується компенсаторна роль мовлення, що негативно позначається на формуванні пізнавальної діяльності дітей [2, 5], підготовленості до засвоєння шкільного курсу рідної мови.

Проте, загальна кількість порушень звуковимови, які виникають під впливом недостатності і нечіткості або відсутності зорового сприймання артикуляційних укладів, наявності суто мовленнєвої патології (звуковимови), є досить великою через рухову несформованість і недостатність практики спілкування, а також відсутність цілеспрямованої профілактичної роботи зі звукової культури мовлення у дошкільний період розвитку.

При цьому не варто говорити про пряму залежність порушень мовлення від гостроти зору й забувати, що наявність зорової вади (переважно, вродженої) ставить слабозору дитину стосовно формування мовлення в ранній період розвитку в нерівні умови зі зрячими, адже у них звужується сфера для розвитку рухомоторної активності, порушується взаємодія з довкіллям.

Окрім того, досить часто негативну роль відіграють незадовільні фактори середовища, відсутність своєчасного цілеспрямованого впливу на дитину. Загальна картина нерідко

ускладнюється наслідками обтяженого анамнезу, який в однаковій мірі може стати причиною як зорової, так і мовленнєвої патології. Через це у значній частині дітей затримується темп розвитку мовлення та з'являється велика кількість мовленнєвих порушень (у вигляді несформованості різних мовних систем).

Як засвідчують результати проведених досліджень, для дошкільників з порушенням зором характерними є системні порушення мовлення, фонетичний і фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФНМ) (Л.Волкова [2]), відставання лексико-граматичного розвитку (нерізко виражений загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ)) (А. Лукошевичене [5]).

Слід зазначити, що всі чотири рівні порушень у дітей з глибокими вадами зору усного мовлення не варто розглядати як застигли утворення. Хоча межа кожного рівня виступає досить чітко, все ж всередині кожного з них завжди зустрічаються ознаки попереднього і наступного рівнів, що може виявлятися як у зовнішніх проявах, так і в перебудові й співвіднесенні причин, які зумовлюють мовленнєві порушення. Саме тому у визначенні мовленнєвих рівнів нерідко виникають труднощі. Особливо вони посилюються тоді, коли є подібність проявів мовленнєвих і не мовленнєвих параметрів, зовнішніх ознак (наприклад, третій і четвертий рівні). У таких випадках вирішальну роль у більш точній діагностиці має відігравати оцінка взаємодії зовнішніх проявів (порушення лише фонетичного боку мовлення; фонематичного аналізу і синтезу; значні фонетико-фонематичні і лексико-граматичні порушення; грубі системні мовні порушення) з основними і супутніми причинами, показниками немовленнєвих параметрів, перебігом психічних процесів, віковими особливостями, умовами оточення і виховання.

Порівняльне вивчення усіх чотирьох рівнів дає підставу стверджувати, що, по-перше, в недоліках мовлення дітей з нормальним і з порушенням зором є багато спільних ознак (порушення одної або кількох мовних систем); по-друге, що відсутні особливі за своїм проявом мовленнєві порушення, притаманні лише дітям з глибоким порушенням зору. Однак не слід забувати про те, що наявність зорового дефекту ставить дитину стосовно формування мовлення у ранній період розвитку в нерівні умови зі зрячим, адже в умовах зорової депривації звужується сфера для розвитку рухової активності, порушується спілкування дитини з довкіллям. Через це, мовленнєві порушення можуть посилюватися (при взаємодії з іншими факторами) під впливом зорової вади. При цьому знижується компенсаторна роль мовлення, як при третьому і четвертому рівнях, що негативно позначається на формуванні пізнавальної діяльності дітей. Окрім того, не можна не враховувати тих спільних захворювань, які іноді спричиняють як зорову, так і мовленнєву патологію, або посилюють ту і другу (вплив токсикозів, внутрішньоутробних патологічних процесів, родових травм, асфіксії, передчасних родів, тяжких інфекційних захворювань тощо), особливо, при третьому і четвертому рівнях. Досить часто негативну роль також відіграють незадовільні фактори середовища, відсутність вчасної цілеспрямованої допомоги дитині. Через це у більшості дітей дошкільного віку з вадами зору затримується темп розвитку мовлення і з'являється значна кількість мовленнєвих порушень, які можна об'єднати в наступні групи: фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФН), загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ), в тому числі лексико-граматичного боку мовлення. Як говорилося вище, мовленнєвий недорозвиток має суттєвий вплив на становлення пізнавальної діяльності дошкільника з порушенням зору, тому її розвиток є одним із завдань роботи логопеда.

Планування логопедичної роботи відбувається з урахуванням результатів попереднього обстеження дітей, яких зараховано до спеціального дошкільного закладу, в процесі якого й визначаються рівні сформованості мовлення. Але діапазон обстеження, який проводить логопед, значно ширший, ніж лише виявлення мовленнєвих рівнів. Логопедичне обстеження передбачено спеціальною карткою мовленнєвого обстеження. За нею обстежуються всі

мовленнєві та немовні функції – мовлення, слух, зір, моторика, вивчаються причини мовленнєвої і зорової патології, що забезпечує надалі організацію диференційованих занять, з врахуванням як стану мовлення, так і стану зору, віку та інших показників.

Саме в організації диференційованої допомоги полягає одна з важливих особливостей логопедичної роботи з такими дітьми. Вона зумовлюється структурою мовленнєвого порушення в кожному з представлених вище рівнів. До групи дітей з першим мовленнєвим рівнем логопедична робота спрямовується на корекцію порушень звуковимови. В групах дітей із загальним недорозвитком мовлення (другий і третій рівні) коригуються фонетико-фонематичний і лексико-граматичний бік мовлення. З дітьми, у яких виявлено четвертий рівень, логопедична робота спрямовується на подолання грубого недорозвитку всіх сторін мовленнєвої діяльності. Змістовий бік цих занять визначається рівнем сформованості у дітей мовлення.

Специфіка і трудність в роботі з розвитку й удосконалення мовлення дітей з порушенням зору полягає в тому, що вирішити всі завдання загального розвитку лише на заняттях логопеда неможливо. Потрібен комплекс зусиль логопеда, тифлопедагога і вихователя. Ними сумісно плануються заняття, під час підготовки яких визначаються завдання, спрямовані на виправлення у дітей вад мовлення і, водночас, розвиток процесів пізнавальної діяльності.

Заняття плануються підгрупові, фронтальні та індивідуальні.

Планом проведення індивідуальних і групових консультацій логопеда для вихователів, тифлопедагогів і батьків намічаються наступні:

1. Уточнення результатів логопедичного обстеження і завдань вихователів, тифлопедагогів і батьків про удосконалення мовлення дитини.
2. Організація роботи зі звуковою культурою мовлення, в різних вікових групах дітей.
3. Виховання слухової уваги, постановка дихання і голосу.
4. Логопедичні прийоми постановки окремих звуків та їх закріплення.
5. Послідовність в роботі при автоматизації звуків.
6. Здійснення контролю за мовленням дітей.
7. Виготовлення посібників і методика логопедичної роботи з їх використання.
8. Ведення індивідуальних зошитів дітей (вихователями і батьками).

Більш детально зупинимося далі на характеристиці типових мовленнєвих порушень та їх корекції, роботі логопеда з розвитку (чи дорозвитку) пізнавальної діяльності дітей зі зниженим зором.

1. Особливості фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення дошкільників з порушенням зору та їх корекція

Для дошкільників із ЗНМ або ФФН характерними є, насамперед, відхилення у формуванні звуковимовної системи мовлення та її сприймання.

Особливістю фонетичного боку мовлення дітей з ФФН є неправильна вимова звуків у поєднанні з їх перестановками, замінами, пропусками, що призводить до зниження розбірливості, до змазаності, невиразності мовлення. Ознакою фонематичного недорозвитку є незавершеність процесу формування звуків, які відрізняються різними артикуляційними чи акустичними ознаками.

Несформованість звукової системи мовлення проявляється так:

Ø заміни звуків більш простими за артикуляцією (дзвінки – глухими; Р та Л – звуками Л' та Й; звук С – звуками Ш та Ф тощо). Деякі діти можуть замінювати всю групу фрикативних звуків (свистячих, шиплячих) проривними Т, Т', Д, Д';

Ø заміни артикуляційно близьких звуків одним, акустично подібним (наприклад, пом'якшений звук Ш' замість Ш, С, С' тощо);

Ø правильна вимова звуків, за вимогою дорослого, поряд з відсутністю або замінами окремих звуків у власному мовленні;

Ø нестійке використання звуків у мовленні: однакові слова, але в різних контекстах, вимовляються по-різному;

Ø поєднання спотвореної звуковимови зі змішуванням, пропусками тощо.

Можуть спостерігатися й інші недоліки вимови.

Поряд з неправильною вимовою та сприйманням звуків, у дітей відмічаються труднощі у вимові багатоскладових слів зі збігом приголосних.

Несформованість фонематичного сприймання призводить до порушення у дітей аналізу звукового складу мовлення. Як правило, вони стикаються з труднощами, коли треба виділити голосні звуки із середини та кінця слова, замість першого приголосного називають склад або ціле слово. У більшості дітей спостерігаються труднощі при доборі малюнків, назви яких починаються на заданий звук.

Окрім означених недоліків вимови та розрізнення звуків, при фонетичному недорозвитку у дошкільників третього і четвертого рівнів має місце значне відставання в розумінні мовлення та його лексико-граматичній будові (різноманітні помилки на використання відмінкових закінчень, при узгодженні прикметників та числівників з іменниками, при використанні прийменників тощо).

Психічний розвиток дітей з ФФН характеризується також такими особливостями, як нестійкість уваги, часті відволікання, уповільненість запам'ятовування мовленнєвого матеріалу, дещо менший обсяг слухової пам'яті. Інколи спостерігається зниження критичності мислення по відношенню до власної активної мовленнєвої діяльності, що проявляється у збільшенні помилок при виконанні завдань, порівняно з дітьми, які правильно вимовляють всі звуки. Недоліки у мовленні можуть призвести до формування у дітей негативних рис характеру (нерішучості, сором'язливості, замкненості, негативізму). В окремих випадках, у дітей виникає неадекватна самооцінка, проблеми у міжособистісних стосунках. Тому корекційна робота з дітьми, які мають ФФН та вказані особливості психічного розвитку, сприятиме не тільки подоланню мовленнєвих вад, а й розвитку пізнавальних процесів і гармонійному розвитку особистості.

Послідовна робота логопеда і вихователя над звуковою культурою мовлення є базою для оволодіння дитиною фонематичною системою мови. Але для цього у дитини має бути добре розвиненим фонематичне сприймання (сприймання мовленнєвих звуків) і слухове сприймання в цілому. Ці напрямки і становлять основу роботи з усунення слухо-мовленнєвих недоліків у дітей з порушенням зору, починаючи з другого року навчання. Практика розвитку і виправлення мовлення дітей доводить наступну доцільну послідовність цієї роботи.

Робота з розвитку фонематичних процесів передбачає два основних етапи: підготовчий та основний.

Завдання підготовчого етапу:

- розвиток у дітей слухової уваги, слухової пам'яті, слухового контролю та фонематичного слуху;

- розвиток просодичного боку мовлення (сили, висоти, тембру голосу);

- розвиток артикуляційної моторики, загальної і дрібної моторики пальців рук;

- розвиток фонематичного слуху, слухової пам'яті, фізіологічного і мовленнєвого дихання;

- ***Розвиток слухової уваги, слухової пам'яті, слухового контролю та фонематичного слуху***

Починається ця робота на матеріалі немовних звуків і повільно охоплює всі звуки мовлення, що входять до звукової системи рідної мови) від звуків, які вже засвоєні дітьми, до тих, що тільки-но коригуються і вводяться у самостійне мовлення).

ЧАСТИНА II.

У процесі спеціальних ігор і вправ у дітей розвивають здібність **впізнавати і розрізняти немовні звуки**. На перших порах логопед пропонує дітям прислуховуватись до звуків за вікном: Що шумить? (Дерева). Що гуде? (Машина). Хто кричить? (Дитина) і т.д.

Далі проводяться ігри, наприклад:

- Логопед призначає ведучого і пропонує йому закрити очі або повернутися до нього спиною. Потім ховає якусь іграшку (до шафи, за спину дітей, у шухляду тощо) і пропонує ведучому знайти її, орієнтуючись на силу ударів в дитячий барабанчик. Якщо дитина підходить близько до місця схованки іграшки, барабан б'є голосніше, якщо віддаляється – тихіше.

Цю гру доцільно повторювати на багатьох заняттях. Щоб підтримувати у дітей інтерес, можна варіювати звуки, що спрямовують пошуки дитини, наприклад: стукати молоточком по столу, плескати в долоні та ін. Необхідно, щоб сила звуку змінювалася плавно: від сильного до середнього і тихого.

- Діти стають в коло. Непомітно від ведучого вони передають за спиною один одному дзвіночок. Ведучий повинен відгадати і показати, за спиною якої дитини знаходиться дзвіночок.

- Логопед саджає на стіл двох іграшкових зайців – великого і маленького. Пояснює і показує, як грає на барабані великий заєць, у якого багато сили, – голосно, сильно; і як маленький – тихенько. Потім закриває іграшки ширмою і за нею відтворює звуки то голосно, то тихо. Діти повинні відгадати і показати, який із зайців грає.

Потім дитині пропонується уважно послухати і визначити, які звуки чути у приміщенні: із сусідньої групи, з їдальні, з ігрової кімнати і т.д.

З метою розвитку **слухової уваги** використовують доступні для сприймання дітей зі зниженим зором звуки: сигнали машин, голоси птахів, звуки предметів, звуки музики.

Вправи з розвитку слухової уваги можна проводити як на заняттях, так і під час самообслуговування, прогулянок, ігор тощо.

Наводимо орієнтовні ігри-вправи з розвитку у дітей слухової уваги:

«Що звучить?»

Використовуються звуки вулиці, кімнати, музичних інструментів, предметів, які звучать (гаманець з грошима, ключі, шарудіння папером та ін.).

«Впізнай, на чому грає Незнайко»

Використовуються музичні інструменти.

«Хто кричить?» (На подвір'ї, в лісі, на лузі тощо).

Сприймання дітьми звуконаслідувань тварин.

«Відгадай, що роблю»

Діти відгадують дії педагога без їх зорового сприймання (переливання води, шарудіння папером, складання кубиків, таракотіння гудзиками тощо).

«Де звучить?»

Визначення локалізації звука в просторі.

«Знайди захований предмет»

Знаходження захovanого предмета за орієнтацією на ритм ударів у бубон.

«Тихо – голосно»

Зміна ходи (бігу) залежно від сили ударів в бубон.

«Піжмурки з голосом (брязкальцями)»

Визначення місця локалізації звука в просторі: «Знайди товариша за його голосом (який грає брязкальцями)».

Віршики-небилиці. Слухаючи такі віршики, діти мають визначити, що переплутано у вірші. Наприклад, така переплутанка:

От так диво-дивина –
виріс ріг у кабана.
Льоха вбралася у пир'я,
пси порили все подвір'я.
А цапсько в курнику
заспівав «Кукуріку!».
Лізуть горобці під квочку,
Щоб схватись в холодочку.

А ягнята, мов коти,
Геть обсіли всі плоти.
Віл на яворі пасеться,
кіт у кошику несеться.
А індики на воді
Плавають, мов лебеді.
А тепер скажіть мені –
де тут правда, а де ні?..

А. Григорук

Ці заняття сприяють також розвитку слухової уваги і слухової пам'яті (без чого неможливо успішно навчити дітей диференціювати фонемі).

Паралельно, з самих перших занять, проводиться робота з розвитку слухової уваги і слухової пам'яті, слухового контролю, що дозволяє отримувати найбільш ефективні результати розвитку фонематичного сприймання. Це дуже важливо для слабозорих дітей, оскільки невміння вслуховуватися у мовлення оточуючих часто стає причиною неправильної звуковимови.

Серед ігор і вправ, що розвивають у дітей *слухову увагу та слуховий контроль*, слід виділити наступні:

- Виконання дітьми інструкцій, доручень.
- Повторення за логопедом речень.
- Прослухування речення з трьох слів і визначення слова, яке стояло між першим та останнім.
- Робота над віршиками-небилицями.
- Ігри: «Впіймай слово». Логопед називає різні слова, дитина «ловить» задане ним слово. «Равлик». Мета: визначити товариша за голосом.

Хід гри: В середині кола стоїть дитина із зав'язаними очима (равлик). Кожна дитина з кола по черзі, змінивши голос, запитує:

*Равлику, равлику,
Висунь ріжки.
Дам тобі я цукру,
Шматок пирога,
Вгадай, хто я?*

«Жабка». Мета: впізнати товариша за голосом.

Хід гри: В середині кола стоїть дитина (ведуча) із закритими очима і промовляє:

*Ось жабка скаче по доріжці,
Висунувши ніжки.
Вгледіла комара,
Закричала...*

Та дитина, на яку покаже ведуча, відповідає: «Ква-ква-ква».

«Поїхали, поїхали, поїхали...». Мета: вчити правильно співвідносити слова із частиною тіла, розвиток слухової уваги.

Хід гри: Діти сидять півколом, руки тримають на колінах. В центрі півкола – педагог. На слова педагога «поїхали, поїхали, поїхали...» всі починають плескати долонями по

ЧАСТИНА II.

колінах. Через деякий час педагог вигукує: «Вухо!», а сам показує на ногу. Діти повинні правильно показати названу педагогом частину тіла.

Замість педагога роль ведучого може виконувати дитина, а він слідкує за грою.

У процесі логопедичних занять дитина повинна насамперед набути вмінь контролювати свою вимову та виправляти її на основі порівняння власного мовлення з мовленням оточуючих.

Дошкільників зі зниженим зором навчають *розрізняти висоту, силу і тембр голосу*, орієнтуючись на одні й ті самі звуки, звукосполучення, слова. Примірні для використання на цьому етапі ігри:

- Діти по черзі називають ім'я ведучого, який стоїть до них спиною. Ведучий на слух визначає і показує на тих, хто сказав його ім'я. Потім гра ускладнюється: всі діти кличуть ведучого «Ау!», а той відгадує хто його покликав.

Останній варіант ускладнення гри полягає в тому, що ведучий вимовляє «Ау!» то голосно, то тихо, а діти відгадують, далеко чи близько він знаходиться. Потім кожна дитина по черзі вимовляє «Ау!» то голосно, то тихо – в залежності від того, що скаже логопед: «Далеко пішов до лісу» або «Близько кличе».

- Дітям пропонують малюнки із зображенням свійських тварин: корова і телятко, коза і козенята, свиня і поросятко тощо. Логопед вимовляє кожне звуконаслідування цих тварин то низьким, то високим голосом («Му-у», «Бе-е», «Хрю-хрю» та ін.). Діти повинні, орієнтуючись на характер звуконаслідування і водночас на висоту голосу, піднімати відповідні малюнки.

- Логопед виставляє перед дітьми трьох ведмедів (іграшкових або на малюнках): великого, середнього, маленького. Потім розповідає казку «Три ведмеді» (у скороченому варіанті), вимовляючи відповідні репліки і звуконаслідування, спочатку дуже низьким, потім середнім та високим голосом. Діти відгадують ведмедів.

- ***Розвиток просодичного боку мовлення (сили, висоти, тембру голосу)***

Серед складових частин цієї роботи виділяють розвиток таких здібностей:

- модуляції голосу за силою (голосно – тихо – тихіше; тихо – голосно – голосніше);
- модуляції голосу за висотою (грубий – тонкий);
- модуляції голосу за тембром, що передає різні почуття (сум, радість, ніжність тощо).

Основним методом роботи з розвитку просодичного боку мовлення є *імітація*.

Засоби реалізації: дидактичні ігри, сюжетні ігри.

Під час проведення ігор використовуються спеціально підібраний літературний та автоський матеріал.

- ***Розвиток артикуляційної моторики, загальної та дрібної моторики пальців рук***

Важливою умовою успішного розвитку правильного мовлення дошкільників з вадами зору є їхній всебічний, в тому числі фізичний розвиток. Для цього в дошкільний період їх розвитку використовуються вправи для розвитку координації рухів та зміцнення м'язів, мімичні та артикуляційні вправи, вправи для розвитку уваги та пам'яті, ритмічні вправи, в яких рухи узгоджуються з мовленням, вправи для розвитку дрібної моторики пальців рук (пальчикова гімнастика).

Відомо, що розвиток функцій руки і мови у людей відбувався паралельно, а першою формою спілкування людей були жести. Тому рухи пальців рук в розвитку людини тісно пов'язані з мовленнєвою функцією (О.Гвоздев, М.Кольцова). Отже, спочатку розвиваються загальна моторика і дрібні рухи пальців, а за ними – артикуляція складів.

Загальну і дрібну моторику слід розвивати паралельно, пропонуючи дітям іграшки та вправи, що відповідають їх віку та можливостям. Поряд з цим розвиваються увага, мислення, пам'ять.

Перший раз дитині потрібно показати вправи і пояснити, як їх робити. В другий раз зробити вправи разом з дитиною, супроводжуючи свої дії віршами. а надалі малюк зможе виконувати завдання самостійно, спочатку без слів, а потім промовляючи віршований текст.

Зразки вправ

Братики

Долоню покласти на стіл. Прямі пальці з'єднати. Розсунути у різні боки дві пари пальців: спочатку мізинець та безіменний, потім середній і вказівний. Великим пальцем «кликати» братів та годувати їх, промовляючи:

Двоє братиків із хати вийшли в лісі погуляти.	А найстарший на вогні варить страви їм смачні.
А за ними йдуть ще двоє – хочуть в ліс вони обоє.	Кличе менших на обід – в нього в домі все як слід.

Черепаха

Подушечками пальців і нижньою частиною долоньки торкатися столу, утворюючи «півкулю».

– Я повільно так повзу.
бо будиночок везу.

Висунути вказівний палець, обіперти його об стіл і підняти ним вперед увесь «будиночок» черепашки. Так само пересунути «будиночок» черепахи середнім, безіменним пальцями та мізинцем.

Веселий оркестр

Імітування гри на різних музичних інструментах.

Грає Мурчик на баяні, зайчик наш – на барабані, а ведмедик на трубі грає весело тобі.	Будеш нам допомагати – будемо всі разом грати.
--	---

Веселі малярі

Синхронно рухати кистями обох рук з положення всячих кулачків до піднятих угору долоньок з розсунутими широко пальцями.

Дім фарбують малярі у веселі кольори.	Помагаймо малярам – в цьому домі жити нам!
--	---

Наш малюк

Зігнути пальці в кулачок. потім по черзі розгинати їх, починаючи з великого пальця.

Перший пальчик – наш дідусь,
другий пальчик – то бабуся,
третій пальчик – наш татусь,
а четвертий – то матуся,
а мізинчик – наш малюк.

Метелик

Сів метелик на травичку
і думає про дурничку.
Раз, два, три,
ти метелику, лети!

ЧАСТИНА II.

Схрестити зап'ястя обох рук і притиснути долоні тильним боком одна до одної. Пальці прями. «Метелик сидить».

Долоні прями й напружені. Пальці не згинати. Легким, але різким рухом рук в зап'ястях імітувати політ метелика.

Гойдалка

Гойда-да. гойда-да!
Добра в коника хода,



Поводи шовкові,
золоті підкови.

Вправу виконувати спочатку правою, потім лівою рукою. А потім – обома руками. Від зап'ястка кисті руки з прямими зімкнутими пальцями піднімати вгору, а потім, легенько зігнувши пальці, м'яко опускати вниз.

Пензлик

Стіл, стілець, вікно і лаву
я пофарбував на славу.

Киця лагідно муркоче –
фарбуватись також хоче.

З'єднати всі подушечки пальців руки і рухами пальців та зап'ястка розгойдувати кисть справа наліво і навпаки. Праворуч – пальці роз'єднувати. Ліворуч – м'яко з'єднувати подушечки пальців.

Пташенята в гнізді

Полетіла пташка-мати
малюкам жуків шукати.

А малятка не літають –
із гніздечка виглядають.

Всі пальці правої руки обхопити лівою долонею. Утвориться «гніздечко». Коли ворушити пальцями правої руки, створюється враження, що у «гнізді» живі пташенята.

Мізинчик-лінивчик

На перші два рядки відомого віршика «Сорока-ворона на припічку сиділа, діткам кашку варила...», креслити пальцем по долоні кола. На наступні чотири рядки загинати пальці і примовляти відповідні слова з віршика. Із словами сьомого рядка пальцями другої руки брати мізинчик і легенько розхитувати

У процесі логопедичного обстеження дітей зі зниженим зором часто виявляються порушення у будові артикуляційного апарату. У таких випадках, паралельно з роботою над розвитком фонематичного сприймання, проводиться **артикуляційна гімнастика** як підготовчі вправи.

Метою артикуляційної гімнастики є відпрацювання правильних, повноцінних рухів артикуляційних органів, необхідних для формування вимови звуків та об'єднання простих рухів у складні – артикуляційні уклади різних фонем.

Вправляти дитину необхідно лише в тих рухах, які порушені, а також тих, які потрібні для формування кожного конкретного звука.

Для реалізації мовлення важливе значення має правильне дихання, адже воно здійснюється на фазі видиху. Виділяють три типи дихання: ключичне, реберне і діафрагмальне.

При ключичному типі дихання піднімається плечовий пояс і верхні ребра, відбувається розширення переважно верхньої частини грудної клітини.

При реберному типі дихання грудна клітина розширюється вперед і в сторони.

У діафрагмальному диханні активну участь приймає діафрагма. Об'єм повітря на видиху стає максимальним, порівняно з іншими типами дихання.

У дітей переважає ключичне (поверхове) дихання. Тому важливого значення набуває розвиток у них фізіологічного дихання, а саме діафрагмального.

Мовленнєве дихання суттєво відрізняється від звичайного, фізіологічного такими особливостями:

- збільшенням вдвічі об'єму повітря, що видихається;
- коротким і глибоким, більш подовженим видихом;
- активною участю у видиху стінок черева та внутрішніх міжреберних м'язів, що забезпечує тривалість мовлення та збільшення тиску повітряного струменя.

Враховуючи той факт, що для реалізації мовлення необхідний достатній об'єм повітря, вкрай необхідним є розвиток у дітей саме діафрагмального дихання.

Основними напрямками роботи з розвитку у дітей фізіологічного та мовленнєвого дихання є наступні:

- 1.Формування у дітей навички діафрагмального дихання.
- 2.Розвиток потужного плавного цілеспрямованого повітряного струменя.
- 3.Розвиток мовленнєвого дихання.

Розглянемо методичну послідовність формування фізіологічного та мовленнєвого дихання та зразки вправ для цієї роботи.

• **Навчання дітей діафрагмального дихання.**

- Дитині пропонується вдихнути повітря через ніс і плавно, повільно видихнути через рот;
- дитині пропонується у положенні лежачи на килимі з твердим покриттям покласти руку на ділянку діафрагми, зробити вдих через ніс, при цьому її руки мають відчувати збільшення об'єму грудної клітини. Видихати повітря слід без поспіху, поволі, через рот, щоб рука дитини відчувала зменшення об'єму грудної клітини.

Можна також проконтролювати процес видиху за допомогою невеликої іграшки, поклавши її дитині на груди. Вона наочно продемонструє акт діафрагмального дихання. Техніку діафрагмального дихання надалі відпрацьовують в положенні стоячи та сидячи.

• **Розвиток потужного плавного цілеспрямованого повітряного струменя.**

Мета: навчити дітей робити глибокий вдих через ніс, подовжений плавний потужний видих через рот.

Вправи необхідно виконувати в добре провітреному приміщенні. Під час їх виконання дитина повинна витягувати губи вперед та слідкувати, щоб не піднімалися вгору плечі. Струмінь повітря має бути плавним, подовженим і спрямованим на об'єкт.

Вправи необхідно повторювати 2-3 рази.

Наведемо зразки ігрових вправ.

«**Чий метелик полетить першим?**»

Обладнання: фігурки яскравих метеликів, квітів з тонкого паперу.

Хід гри: Метеликів покласти на квіточки, які лежать на розкритих долоньках дітей. За командою дорослого, діти роблять вдих через ніс, видих через рот. Струмінь повітря спрямовується на метелика.

«**Чий листок полетить далі?**»

Обладнання: різнокольорові паперові листочки.

Хід гри: Дорослий кладе листочки на столі перед дітьми. Сидячи за столом, діти вдихають повітря через ніс, а потім поволі, потужно видихають через рот. Струмінь повітря спрямовується на листочки.

«**Снігопад**»

Обладнання: сніжинки з тонкого паперу.

Хід гри: Діти сідають в коло, сніжинки тримають на витягнутій вперед долоні. За сигналом дорослого, вдихають повітря через ніс, а видихають через рот, дмухаючи на сніжинку.

ЧАСТИНА II.

«Спритні жабки»

Обладнання: фігурки жабок з тонкого паперу.

Хід гри: Перед дітьми на столі кладуться паперові жабки. Дитина, сидячи за столом, вдихає повітря через ніс, а потім видихає поволі через рот. Струмінь спрямовується на жабок, які мають зрушити з місця – «стрибнути».

«Футбол»

Обладнання: ватна кулька розміром 2х2 см, ворота з деталей дитячого конструктора.

Хід гри: Педагог ставить перед дитиною на столі ворота і перед воротами розташовує ватну кульку. Дитина, сидячи за столом, вдихає повітря через ніс, а потім видихає поволі через рот, спрямовуючи струмінь видиху на ватну кульку, яка має потрапити у ворота.

«Веселий м'ячик»

Обладнання: картинка м'ячика з тонкого паперу, вирізана по контуру.

Хід гри: Дитині пропонується фігурку м'ячика покласти на аркуш, який розміщений перед обличчям. Сидячи за столом, дитина вдихає повітря через ніс, а потім видихає плавно повільно на м'ячик, доки він не скотиться з аркуша.

«Приховані малюнки»

Обладнання: на аркуш картону А-8 наклеєні яскраві малюнки, які приховані під тонким папером. Вільний край тонкого паперу розрізаний на тоненькі смужечки.

Хід гри: Дитині пропонується вдихнути повітря через ніс і видихнути поволі, цілеспрямовано, через рот. Струмінь повітря повинен підняти папір таким чином, щоб дитина змогла розглянути захований малюнок.

«Шторм у склянці»

Обладнання: склянка на третину заповнена водою, соломинка для коктейлю.

Хід гри: Дитині пропонується вдихати повітря через ніс і видихати через соломинку, опущену у воду. Чим потужніший буде видих, тим вищий рівень бульбашок утвориться в склянці.

• Розвиток мовленнєвого дихання

Включає наступні види роботи:

- розвиток дихання на основі проговорювання звуконаслідувань, віршованих та авторських текстів;
- розвиток фразового мовлення на основі плавного, подовженого видиху.

Зразки вправ

Мета: виховання чіткої вимови голосних та приголосних звуків під час подовженого плавного видиху, шляхом імітації звуконаслідувань різних комах, тварин, людей, предметів, явищ природи, рухів.

Звуконаслідування:

Мати колише маля: «А-ааа».

Вовк виє: «У-ууу».

Болить зууб: «О-ооо».

Комар дзижчить: «З-зззз».

Корова мукає: «Му-ууу».

Дитинка плаче: «Уа-уа-уа-уа».

Діти перегукуються у лісі: «Ау-ау-ау».

Стукати молотком: «Тук-тук».

Рубаємо дрова: «Ух-ух-ух».
Звук краплинок дощу: «Кап-кап».
Іде годинник: «Тік-так».
Повітря виходить з насосу: «С-ссс» та інші.

Віршовані тексти:

Корова

Лиска мука:
- Му-му-му!
Молоко даю кому?
Хто щодня не вередує,
напува мене, годує,
Молоко тому даю,
му-му-му!

Микола Заєць

Прислухайтесь, хто як говорить?

«Няв-няв-нія» – муркоче киця.
«Гав-гав-гав!» – завів Сірко.
А яка домашня птиця
Промовляє: «Ко-ко-ко»?
Хто на лузі «Му-у» гукає,
хто «Тьох-тьох» співа в садку?
Хто так сонце зустрічає:
«Ку-ку-рік! Ку-ку-ріку!»
Хто «Ців-ців» щебече в стрісі?
Хто «Жу-жу» в квітках співа?
Хто кричить: «Ку-ку» у лісі?
Хто стрекоче: «Ква-ква-ква»?

Лариса Калас

Завдання основного етапу:

1. Розвиток фонематичних процесів та слухових функцій.
2. Постановка звуків.
3. Закріплення правильної вимови звуків.
4. Диференціація звуків, близьких за акустико-артикуляційними властивостями.
5. Попередження схильності до дисграфії та дислексії.

Враховуючи той факт, що у переважній більшості дітей з вадами зору, особливо другого і третього рівнів розвитку мовлення, мають місце значні фонетико-фонематичні порушення, несформованість процесів фонематичного аналізу і синтезу, невміння оперувати звуками, складами і словами, значне місце, насамперед, відводиться саме цьому напрямку логопедичної роботи. У зв'язку з цим, виправлення недоліків звуковимови у дітей відбувається в процесі розвитку фонематичного сприймання і одночасного виправлення та автоматизації звуків, бо без повноцінного сприймання фонем, без чіткого їх розрізнення неможливою стає правильна вимова.

Формування правильної вимови звуків

Заняття з виховання правильної звуковимови проводяться у певній послідовності:

1. Формування правильної вимови звука.
2. Автоматизація (закріплення) вимови звука.
3. Диференціація вимови звука зі звуками, близькими за звучанням або артикуляцією.

Основне завдання логопедичної роботи при порушеннях у дітей зі зниженим зором звуковимови полягає у формуванні вмінь і навичок правильно відтворювати звуки мовлення. Для цього потрібно навчити дитину впізнавати звуки мовлення та диференційовано їх використовувати під час самостійного мовлення.

Навчання правильної артикуляції у дітей з вадами зору проводиться на більш близькій віддалі, часом методом детального пояснення і показу рукою, перед великим дзеркалом. Під час підготовки до занять, насамперед, враховуються рекомендації лікаря-офтальмолога стосовно вибору для кожної дитини напрямку руху перед очима, об'єктів вивчення, їх розміру, кольору, форми. Предметні малюнки також обираються за розміром, до 2-х і більше 2 см з тим, щоб використовувати їх залежно від гостроти зору дітей.

Логопеду варто знати найефективніший, найекономніший шлях навчання дитини правильної вимови звуків. Таким шляхом може бути запропонована Т.Б. Філічовою та іншими науковцями-практиками наступна система логопедичної роботи, яка умовно складається з двох етапів:

I етап – підготовчий.

Основні завдання цього етапу:

- а) подальший розвиток і дорозвиток слухової уваги, слухової пам'яті, слухового контролю та фонематичного сприймання;
- б) усунення недорозвитку моторики та рухливості органів периферичного мовленнєвого апарату, на основі проведення підготовчих артикуляційних вправ.

II етап – формування вимовних умінь і навичок.

Завдання цього етапу:

- а) усунення неправильної вимови або постановка звуків;
- б) розвиток у дітей умінь диференціювати під час вимови звуки, подібні за артикуляцією або за звучанням;
- в) формування вимовних умінь і навичок у різних видах самостійного мовлення та спілкування дітей.

Розглянемо детальніше цю послідовність.

• ***Розвиток фонематичних процесів та слухових функцій*** передбачає:

- розвиток фонематичного сприймання, аналізу, синтезу;
- подальший розвиток слухової уваги, пам'яті, слухового контролю;
- виховання намагання виконувати дії за мовленнєвими інструкціями;
- розрізнення складів, які відрізняються одним звуком, та слів-паронімів;
- виділення заданого звука серед інших звуків, на основі використання складів, слів, речень.

Формування навичок ***фонематичного аналізу*** передбачає таку послідовність:

- виділення першого голосного в слові (наголошеного);
- визначення потрібного звука в слові;
- виділення приголосного звука в слові (щільні звуки виділяються лише з позиції на початку слова, наприклад, *сом, шапка*; зімкнені – в позиції в кінці слова, наприклад, *мак, кіт*);
- виділення першого і останнього приголосного звука в слові;
- виділення приголосного звука в середині слова;
- виділення голосного звука в слові з позиції в середині і в кінці слова;
- визначення місця звука в слові.

Всі ці завдання спочатку пропонуються на матеріалі фішок, а потім переводяться в розумовий план.

Паралельно з формуванням навичок звукового аналізу, проводиться робота з формування *складового аналізу* слова: спочатку аналізуються закриті склади, наприклад: *ат, от, ут*; потім – відкриті; надалі – склади зі збігом приголосних, спочатку на початку слова, потім – в кінці. Тільки після цього у дітей формують навичку виділення голосного звука в середині та в кінці слова. І нарешті формується навичка повного складового аналізу слова – визначення кількості та послідовності звуків і складів у слові.

З прийомів формування навичок складового аналізу в цей період використовуються переважно відплескування та відстукування.

Одночасно з розвитком фонематичного аналізу відбувається й розвиток процесів синтезу: поєднання звуків у склади і прості слова, складів у слова.

Більш складним процесом є формування у дітей фонематичних уявлень, який здійснюється на базі сформованих процесів фонематичного сприймання, аналізу, синтезу, і відбувається в процесі дидактичних ігор. Метою цієї роботи є навчити дітей виділяти спільний звук у назвах запропонованих предметних малюнків, іграшок (не називаючи слово-назву, а лише на основі уявлень внутрішнього проговорювання). Проте подібні види роботи вимагають достатньо сформованої у дітей звуковимови.

Постановка звуків

Постановка звука здійснюється на другому етапі логопедичної роботи і досягається застосуванням *основних способів постановки*.

Перший спосіб – за наслідуванням, коли увагу дитини фіксують на рухах, положеннях артикуляційного апарату (зоровий і тактильно-вібраційний контроль) і звучанні певної фонемі (слуховий контроль). Тим самим утворюється база для усвідомленого відтворення дитиною звука.

Обов'язковим в логопедичній роботі з дошкільниками з вадами зору є використання тактильно-вібраційного відчуття, коли тильним боком долоні перевіряється поштовхоподібний струмінь повітря під час вимови звука або вібрація голосових зв'язок при вимові дзвінких звуків.

Другий спосіб ґрунтується на зовнішньому, механічному впливі на органи артикуляції спеціальними зондами або шпателями, які виконують допоміжну функцію, для вироблення більш точних і повних артикуляційних рухів. Механічна дія значно прискорює процес постановки звуків. Логопед просить дитину вимовляти звук кілька разів і під час повторного вимовляння, за допомогою зонду, змінює положення язика, губів, щелеп, тобто формує потрібний артикуляційний уклад певного звука. Особливо цінним цей спосіб є для дітей, які не можуть відтворити за показом логопеда окремі рухи (наприклад, утримувати язик біля нижніх різців, підняти передню частину язика до верхніх зубів). Поступово, отримані з механічною допомогою артикуляції закріплюються і дитина відтворює їх самостійно. Після тривалих тренувань вона без допомоги зможе надавати ротовій порожнині потрібного положення.

Третій спосіб базується на поєднанні двох попередніх. Провідну роль відіграє наслідування і пояснення. Механічна допомога може застосовуватися додатково, проте логопед пояснює дитині, що потрібно зробити, щоб отримати потрібний звук. При цьому спосіб дитина стає активною, а сформоване положення фіксується в пам'яті і легко відтворюється надалі без механічної допомоги. При постановці звука повинні одночасно працювати всі аналізатори: *зоровий* (дитина з допомогою лінзи бачить положення органів артикуляційного апарату), *слуховий* (чує звук), *руховий* (відчуває рухи губів, язика), *тактильний* (відчуває повітряний струмінь, вібрацію голосових зв'язок). Усе це дає можливість усвідомлено засвоїти потрібний звук. Таким чином, постановка звука відбувається *за наслідуванням, із механічною допомогою і змішаним способом*.

На думку багатьох авторів (О.Правдіна, М.Савченко, Р.Лалаєва та ін.), при постановці звуків доцільно користуватися наступними **прийомами**:

- розчленування потрібного укладу артикуляції на більш елементарні рухи, які й опрацьовують шляхом підготовчої артикуляційної гімнастики. Після багаторазового повторення виробляється кінетичне відчуття руху, яке автоматизується, і дитина спроможна відтворювати їх швидко і правильно;
- введення простих опрацьованих рухів до комплексу рухів, якими виробляється правильний уклад артикуляції порушеного звука;
- включення під час відтворення правильного укладу повітряного струменя, щоб дитина несподівано для себе відтворила потрібний звук. Слухова увага залучається тільки після деякого закріплення правильної вимови. Після багаторазового безпомилкового відтворення звука його постановка може вважатися завершеною;
- постановка від інших звуків, що правильно вимовляються без механічної допомоги. Наприклад, звук [с] можна поставити від звука [і], для чого пропонується вимовити звук [і] й подмухати на спинку язика так, щоб вітерець «погуляв» по язичку;
- постановка звука від артикуляційного укладу. Наприклад, звук [ш] можна поставити від «чашечки»: дитині пропонують зробити «чашечку» перед ротовою порожниною й переміщуючи її в рот, подмухати на язик.

Для занять необхідне широке дзеркало, при потребі поставити перед ним лінзу великого розміру, щоб дитина бачила обличчя своє й логопеда, медичний шпатель, зонди.

Закріплення правильної вимови звуків

Етап автоматизації (закріплення) звука полягає у тренувальних вправах зі спеціально підібраними складами та словами, простими за фонетичним складом. Для тренування підбираються склади прямі і зворотні, зі збігом приголосних, в яких звук знаходиться на початку, в кінці або в середині слова. Першочергово опрацьовується звук на початку слова перед голосним, потім в кінці (якщо звук глухий) і в середині, оскільки ця позиція найбільш складна.

Від опрацювання звуку у словах простої складової структури переходять до вимови звука у словах, що мають поєднання звука, що опрацьовується, з приголосними, які були раніше опрацьовані у дитини.

Для автоматизації звуку використовуються прийоми відображеного повторення, самостійного називання слів за малюнками. Корисними є також завдання, які стимулюють дітей до пошуку слів, що містять конкретний звук, завдання на звуковий аналіз і синтез.

Від вимови слів переходять до побудови з ними словосполучень, речень. Надалі закріплюють вимову звука у чистомовках, віршах, скоромовках, коротких і довгих розповідях.

Отже, у процесі автоматизації звуку дитина переходить від наближеної вимови звука, що відтворюється під контролем дорослого, до самоконтролю та наступної автоматизації.

Розвиток фонематичного сприймання здійснюється від перших етапів логопедичної роботи і проводиться в ігровій формі, на фронтальних, підгрупових та індивідуальних заняттях.

У системі логопедичної роботи з розвитку фонематичного сприймання та підготовки дітей до диференціювання фонем доцільно виділити наступні підетапи:

- розрізнення слів, близьких за звуковим складом.
- диференціація складів.
- диференціація фонем.
- формування навичок елементарного звукового аналізу.

Розглянемо їх детальніше.

Насамперед, діти мають навчитися **розрізнявати слова, близькі за звуковим складом**. Спочатку проводиться така гра:

- Логопед пропонує дитині малюнок (наприклад «Вагон») і голосно називає його зображення. Потім пояснює: «Я буду називати цей малюнок то правильно, то неправильно, а ти

уважно слухай. Коли я помиляюсь, ти плескай в долоні». Потім промовляє: «Вагон – вагон – вагон – вагон» і т.д. Можуть використовуватися різні набори слів.

Варто зауважити, що починати потрібно зі слів, простих за звуковим складом, і повільно переходити до складних.

Далі дітей навчають **розрізнявати склади**. Починати цю роботу доцільно з такої гри:

- Логопед пропонує декілька складів, наприклад, *на – на – на – на*. Діти визначають, що тут зайвий склад «па». Потім складові ряди ускладнюються, наприклад, *на – но – на; ка – га – ка* і т.д.

- Логопед викликає ведучого і говорить йому на вухо якийсь склад, приміром *на*. Дитина вголос повторює його. Потім логопед називає або той самий склад, але опозиційний:

Дитина: – *Па*. Логопед: – *Па*.

Дитина: – *Па*. Логопед: – *Ба*.

Дитина: – *Ка*. Логопед: – *Га*.

Дитина: – *Фа*. Логопед: – *Ва* і т.д.

Кожного разу після того, як ведучий і логопед вимовлять наступний склад (склади), діти вказують на те, чи однакові вони, чи різні. Щоб можна було проконтролювати кожну дитину, логопед пропонує на однакові склади піднімати червоний кружечок, на різні – сидіти мовчи або показати кружечки іншого кольору.

Потім вчаться **розрізнявати фонему** рідної мови. Розпочинається ця робота з диференціації голосних звуків.

- Логопед пропонує дітям малюнки із зображенням *поїзда, дівчинки, пташки* і пояснює: «*Поїзд гуде у-у-у-у; дівчинка плаче а-а-а-а; пташка співає і-і-і-і*, потім вимовляє кожний звук протяжно (*у-у-у-у, а-а-а-а, і-і-і-і*), а діти підносять відповідні малюнки.

Надалі гра ускладнюється. Можливі варіанти гри:

1. Педагог промовляє звуки коротко.

2. Дітям роздають замість малюнків кружечки трьох кольорів, пояснюють, що червоний кружечок відповідає звуку [а], жовтий – звуку [і], зелений – звуку [у].

3. В ряд голосних [а], [у], [і] включають інші звуки, наприклад, [о], [е], [и], на які діти не повинні реагувати.

Аналогічно проводиться робота з диференціювання приголосних звуків.

Одночасно відбувається формування у дітей навичок елементарного **звукового аналізу**.

Розпочинається ця робота з того, що дошкільників навчають визначати кількість складів в слові і відплескувати двох-трьохскладові слова. Необхідно перед тим навчити дитину, як відплескувати слова різної складності, як визначати при цьому наголошений склад. Надалі проводиться аналіз голосних звуків.

- Дітям роздають декілька однокольорових кружечків. Логопед вимовляє один, два або три голосних звуки, наприклад, [а], [ау], [іау]. Діти викладають на своїх столах відповідну кількість кружечків.

- Перед дітьми кладуть по три кружечки різних кольорів і домовляються з ними про умовне позначення відповідним кольором певного звука. Потім логопед вимовляє сполучення звуків – спочатку по два, а далі по три голосних. Діти викладають кружечки у потрібній послідовності.

Потім переходять до аналізу приголосних звуків, який має свою послідовність роботи.

Диференціація звуків, близьких за акустико-артикуляційними властивостями.

На етапі диференціації звуків завершується оволодіння артикуляційними рухами, що відповідають певному звуку, та забезпечується протиставлення їх іншим звукам, близьким за артикуляцією та акустичними характеристиками. Послідовність і поступовість ускладнення мовленнєвих вправ та ж сама, як і при автоматизації.

Здебільшого звуки диференціюються парами. На диференціацію кожної пари звуків відводиться певний час.

В процесі роботи над звуками рекомендується спочатку автоматизувати всі звуки однієї артикуляційної групи, а потім переходити до їх диференціації. Для цього можуть бути використані наступні види роботи:

1. Дитині попарно пропонують слова з новим звуком і його заміником або слова, що мають звуки, які дитина змішувала у своїй вимові. Впізнаючи слово, дитина називає звук, а потім відтворює його в тому ж слові.
2. Тренування дітей у вимові слів-паронімів.
3. Класифікація малюнків, назви яких різняться звуками, які диференціюються.
4. Самостійний підбір слів із заданим звуком.

Попередження схильності до дисграфії та дислексії

Відомо, що формування мовленнєвої системи у зрячих і людей з глибоким порушенням зору відбувається однаково. Однак, відсутність зору або його різке зниження порушують взаємодію трьох провідних аналізаторних функціональних систем – слухової, кінетичної та зорової сенсорної сфери, що може спричинити певні особливості формування у дитини навичок грамотного письма. Через це, важливим завданням логопеда спеціального дошкільного закладу для дітей з порушеннями зору є превентивне передбачення схильності дітей до дисграфії та дислексії (Т.В.Пічугіна [7], [8]). Порушення яких систем може про це свідчити?

1. Насамперед, **незначні порушення часової орієнтації, недостатнє розуміння часових понять**. Виявити це порушення логопед може за допомогою тесту «Рядоговоріння»: дитині пропонується назвати пори року, дні тижня. Припустима допомога у вигляді додаткових запитань або підказки, яка не містить порядкового перерахування.

2. Значні **порушення слухової уваги, слухової пам'яті, слухового контролю**. Перевіряється тестами «Ритми», «Кулак – ребро – долоня» (тест Озерецького), «Повторення цифр». В тесті «Ритми» дитині пропонується повторити за логопедом прослухані ритми постукування паличкою (олівцем) по столу з довгими і короткими інтервалами: прості ритми типу II I, III, II II, I II, I III; складні ритми: III II, I II II, III I, II III I. Якщо дитина припускається більше однієї помилки, то завдання припиняється. В *тесті Озерецького* дитина має тричі послідовно правильно повторити показані логопедом рухи руки: постукати кулаком по столу, поставити долоню ребром і плеснути долонею по столу. Якщо вона порушила послідовність рухів не більше одного разу, потрібно вказати на помилку й дати ще одну спробу. Якщо дитина правильно відтворила послідовність тільки один раз із трьох, а після стимуляції продовжила правильно, це помилкою не вважається. Демонструвати рухи рукою можна не більше 5 разів.

Субтест «Повторення цифр» передбачає повторення названих логопедом цифр у прямому і зворотному порядку. Під час інструктування можна користуватися унаочненням і показувати цифри спочатку зліва направо, а потім – навпаки.

3. **Порушення дрібної моторики, наявність сінкенізій**. Перевіряється за допомогою малюнка «Будинок – дерево – людина». Дитині пропонується намалювати будинок, дерево, людину без будь-яких додаткових вказівок. Спостерігаючи за процесом малювання та аналізуючи виконаний дитиною малюнок, логопед звертає увагу на те, які суттєві деталі пропущено (наприклад, у людини – ноги, руки, голову, тулуб, ніс, очі, рот, вуха, пальці, одяг, об'ємне зображення кінцівок; у будинку – дах, вікна, двері; у дерева – конусоподібний стовбур, великі та дрібні гілки тощо).

4. **Порушення просторової орієнтації, гностико-просторового гнозису**. Про це свідчить наявність у малюнках «Будинок – дерево – людина» таких специфічних помилок, як: у людини – голова без волосся, руки без пальців, зображення великих частин тіла і про-

пуски дрібніших частин, лінійне зображення рук і ніг; у будинку – немає дверей або вікон; у дерева – немає дрібних гілок або лінійне зображення стовбура дерева. Більшість деталей в усіх зображеннях відсутні.

За допомогою тесту «Орієнтація на право – ліво» перевіряється орієнтація в просторі за словесною інструкцією. Проста орієнтація передбачає виконання дитиною рухів за інструкцією: «Підними ліву руку (починати слід обов'язково з лівої), покажи праве око, ліву ногу». Якщо всі завдання виконано, переходять до наступного, якщо ні – припиняють. Складнішою є орієнтація на собі, коли потрібно взятися лівою рукою за праве вухо; правою рукою за праве вухо; правою рукою за ліве вухо, показати правою рукою праве око.

Для перевірки просторового орієнтування використовується також завдання на *змалювання геометричних фігур*. Дитині пропонують змалювати прямокутник, коло, ромб і трапецію, за даним зразком. Відсутність помилок або суттєві помилки (приміром, викривлення форми, порушення паралельності та прямолінійності ліній) не більш ніж у 2-х фігурах чи грубі помилки в зображенні однієї фігури засвідчує нормальну просторову орієнтацію дитини. Суттєві помилки у 3-4-ох фігурах або грубі помилки (відсутність суттєвих ознак фігури, грубе спотворення розмірів) не більш ніж у двох фігурах є специфічними для дітей з порушенням зору.

5. Суттєві порушення зв'язного мовлення теж свідчать про схильність дитини зі зниженим зором насамперед до дислексії та дисграфії. Перевіряються за допомогою розповіді за даним малюнком. Для цього можна використати 2 малюнки з книги М.Радлова «Оповідання в картинках», наприклад, про курочку та курчаток. Дається інструкція: «На цих малюнках зображено маленьке оповідання. Що тут намальовано? Уважно розглянь малюнки і склади за ними розповідь». Якщо дитина неспроможна самостійно скласти розповідь, а замість неї перелічує зображені предмети, доцільно поставити завдання: «Поясни, чому курчата стали чорними».

Оцінюється побудова розповіді (зв'язність, повнота, правильність опису, послідовність подій) та розуміння причинно-наслідкових зв'язків. Увагу звертають на словниковий запас (якими частинами мови користується дитина), структуру речень (слова-штампи, персеверації, ехологія і звуконаслідування, використання одно-, дво- і трискладових слів; структура речень і правильність їх побудови, розуміння необхідності їх узгодження у роді, числі, відмінку), вимову звуків і слів, перестановки, пропуски, доповнення звуків, складів, складова структура слів, звукові пошуки, вимова всіх звуків; правильність наголошування слів, інтонуювання речень, використання інших невербальних засобів (жестів, міміки, емоційності висловлювань тощо).

Багато цінних порад з ранньої діагностики дислексії та схильності дітей до дисграфії логoped знайде у працях Т.В.Пічугіної [7, 8], В.В.Тарасун [12].

Необхідно також проводити певну роботу з попередження у дітей зі зниженим зором *змішаної та оптичної дисграфії*. За даними М.В.Сиротюк [11], вони зустрічаються відповідно у 61,2% та у 13,8% дітей. Основними причинами першої форми автор називає поєднання порушень фонемного розпізнавання з порушенням аналізу і синтезу; порушення аналізу і синтезу з оптичною формою дисграфії; порушення фонемного розпізнавання з оптичною формою.

2. Розвиток лексико-граматичного боку мовлення

Диференційована система логopedичної роботи, як зазначалося вище, визначається структурою порушення мовлення в кожному з виділених рівнів у дітей з вадами зору. Зокрема, має місце необхідність розвитку лексико-граматичного боку мовлення у дітей третього та четвертого рівнів.

Основними завданнями цієї роботи є наступні:

1. **Удосконалення імпресивного мовлення:** розвиток уваги до мовлення оточуючих, зокрема: удосконалення навичок розуміння словесних узагальнень, виділення назв предметів, дій, якостей, ознак та властивостей предметів.

Як зазначає Л.І.Солнцева, мовлення у дітей з патологією зору не залишиться формальним лише за умови, якщо у них сформовані уявлення позначаються словом. Щоб забезпечити цю умову, команді фахівців обов'язково слід звернути спеціальну увагу на:

- розвиток у дітей способів сприймання за допомогою різних аналізаторів й одночасне їх використання під час вивчення предметів;
- розвиток аналізуючого спостереження в процесі розглядання та опису предметів;
- порівняльний опис знайомих предметів;
- класифікацію предметів за групами.

Навчаючи дітей всебічно обстежувати предмети, доцільно давати їм пізнавальні завдання, які стимулюватимуть розвиток полісенсорного сприймання, формування сенсорного досвіду й одночасно розвиватимуть мовлення.

2. Розвиток лексичного боку мовлення не потребує спеціально організованого навчання, а відбувається в різних формах організації життєдіяльності дітей (у побутових процесах, режимних моментах, в іграх, праці, спостереженнях, у спілкуванні тощо). Корекційно-розвиваюча результативність розвитку цього боку мовлення досягається, насамперед, створенням в дошкільному закладі розвиваючого мовленнєвого середовища.

До основних завдань логопедичної роботи в цьому напрямку відомий український логопед-науковець Л.І.Трофименко [12, сс. 46-56] відносить наступні:

- формування різних рівнів лексичних узагальнень: уточнення категоріального, контекстуально зумовленого і комуляційного (нагромадженого в пам'яті дитини) значення слова, перенос засвоєного значення;
- засвоєння різних лексико-семантичних мовних явищ (антонімічних, синонімічних, багатозначності слів);
- формування морфологічної системи словотворення, шляхом застосування розробленого О.Шахнарович, модифікованого й адаптованого для дітей дошкільного віку із ЗНМ Л.Бартенсвою, Є.Соботович і Л.Трофименко, алгоритму формування розумових дій і операцій з мовними знаками, який включає:
 - визначення спільного в значенні похідних слів;
 - визначення загального звучання словотворчих афіксів;
 - присвоєння значення виділеній морфемі;
 - утворення слів за аналогією;
 - класифікацію похідних слів за значенням [там же, с.52]
- формування лексичної системності (синтагматичних, парадигматичних зв'язків слів, зміни домінуючого типу асоціативних зв'язків) за наступною схемою:
 - виконання завдань, заснованих на принципі спрямованості асоціативного експерименту для опрацювання відповідного типу семантичного зв'язку;
 - виконання вправ з комбінованим використанням вільного і спрямованого асоціативних експериментів;
 - проведення завдань з використанням вільного асоціативного експерименту [там же, с.56]

3. Формування граматичного боку мовлення – побудова фрази, правильне вживання іменників, дієслів, прикметників – має здійснюватись на кожному занятті. Постійно слід вимагати від дітей повних відповідей, правильного вживання частин мови і членів речень.

Логопед, зокрема, передбачає:

- розширення, уточнення та конкретизація активного словника дітей іменниками, прикметниками, дієсловами, прислівниками, відповідно до лексичних тем тижня;
- розуміння та порівняння в імпресивному мовленні словоформ категорій числа, виду, часу, роду; спрямування уваги до змуну граматичних форм шляхом порівняння і співставлення іменників в однині і множині, вживання слів-назв предметів у різних відмінкових формах, порядкових числівників від 1 до 10 і узгодженні їх з іменниками, особових займенників *він, вона* в різних формах (*у нього, у неї, йому, їй*) та ін.;

- розширення запасу прикметників і прислівників, що характеризують властивості предметів, зовнішність, риси, поведінку людей і тварин;
- практичне засвоєння деяких форм словотворення і словозміни;
- збагачення словникового запасу дітей однокореневими словами, активізація процесу пошуку потрібних слів, переведення їх з пасивного в активний словник.

Безумовно, що предметна і мовленнєва база для цієї роботи створюється вихователем і тифлопедагогом, а логопед широко використовує й удосконалює її, водночас закріплюючи навички, сформовані на заняттях своїх колег. Робота будується на основі сумісного планування, з використанням дублювання ігрової та мовної картотеки (ігри та мовленнєвий матеріал для закріплення навичок правильної звуковимови, розвитку словника і зв'язного мовлення). Логопед на підгрупових заняттях знайомить дітей з лексико-граматичними категоріями (відповідно до лексичних тем та найбільш уживаних з цих тем частин мови), проводить індивідуальні заняття з тими дітьми, які їх потребують. Керує роботою вихователів щодо збагачення та активізації словника дітей у межах кожної лексичної теми на заняттях і у вільний від них час, в процесі режимних моментів. Вихователь проводить заняття з опорою на лексичну тему, збагачує, активізує, уточнює словник дітей під час вивчення кожної лексичної теми, за допомогою дидактичних, рухливих, сюжетно-рольових ігор. Водночас, в бесідах активізується особистий досвід дітей, удосконалюється вміння розповідати про іграшки, тварин, улюблених персонажів казок, художніх творів, мультфільмів, правильно будуючи фрази, вживаючи правильні форми різних частин мови, намагаючись узгоджувати їх у словосполученнях, дотримуючи правильної структури розповіді (зачин, основна частина, кінцівка). Поступово діти вчаться самостійно робити висновки і узагальнення. Логопед, тифлопедагог і педагоги систематично контролюють звукову і граматичну правильність усного мовлення дітей під час їх перебування у дошкільному закладі, рекомендують батькам продовжувати розпочату ними роботу.

Таким чином, в процесі навчально-виховної та корекційної роботи здійснюється різнобічний комплексний вплив, який організується в дошкільному закладі силами логопеда, тифлопедагога та вихователя (команди фахівців), в системі різних занять з дітьми.

Під час планування корекційно-логопедичної роботи з дітьми, які мають *перший рівень сформованості мовлення*, враховується добре сформована у них мовленнєва база. Основну увагу звертають на подолання вербалізму та конкретизацію уявлень, накопичення словника, розвиток зв'язного мовлення та формування граматичного боку мовлення. Водночас використовуються справи та ігри, які сприяють вдосконаленню слухової уваги, уваги до усвідомленого сприймання мовлення, розвитку слухової пам'яті, орієнтування в мікро- та макропросторі, розвитку дрібної моторики рук.

Під час планування роботи з дітьми, які мають *другий рівень сформованості мовлення*, враховуються і зберігаються всі розділи корекційно-логопедичної роботи, що й для дітей першої групи. Але при цьому увагу звертають на удосконалення імпресивного мовлення (розвиток уваги до словесних узагальнень (назв предметів, дій, ознак предметів), вдосконалення навичок розуміння мовлення оточуючих), на словникову роботу, особливо словотворення, поряд з розвитком фонематичного аналізу і синтезу.

При реалізації плану з навчання дітей з *третьим і четвертим рівнями сформованості мовлення* логопед (за узгодженням з тифлопедагогом і вихователем) вводить в свої заняття елементи, спрямовані на корекцію предметно-практичної, ігрової та пізнавальної діяльності. Невід'ємним має також бути удосконалення моторних навичок, координації, орієнтування в просторі та конструктивного праксису. Ця робота пов'язується з розвитком мовленнєвих навичок і формуванням відповідних понять. У її основу має бути покладено формування поглиблених уявлень і реальних знань дітей про навколишній

світ. На цій предметній основі відбувається розвиток їхнього мовлення. Враховуючи особливості слабозорих дітей цих груп, основну увагу звертають на розширення їх словникового запасу, правильність співвіднесення слова з образом предмета, формування узагальнюючих понять, граматичної будови і зв'язності мовлення.

В основу роботи має бути покладено формування мовленнєвих стереотипів, накопичення яких відбувається шляхом виділення узагальнюючих або контрастних ознак. Накопичення словникового запасу, практичне опанування граматичним ладом забезпечує перехід до складання речень за малюнками, за опорними словами, а також за сформованими у дітей уявленнями про довкілля, на основі власного досвіду.

Таким чином, в системі логопедичних занять опрацьовуються найслабші ланки мовленнєвої діяльності дітей. Сумісна ж робота логопеда, вихователя і тифлопедагога в одній команді створює необхідну цілісну систему, яка забезпечує мовленнєву базу, яку логопед використовує в своїй роботі з дітьми, особливо третього-четвертого мовленнєвого рівня, коли переходить до виховання навичок автоматизованої звуковимови та до навчання операцій з фонематичного аналізу та синтезу, лексико-граматичного боку мовлення та розвитку зв'язного мовлення і навичок спілкування.

Ця комплексна корекційна і методична робота вимагає від логопеда не лише високої кваліфікації, але й спеціальних знань про дитину з глибоким порушенням зору, про особливості її розвитку, способи сприймання та організації різних видів діяльності.

Список використаних джерел:

1. Вавіна Л.С. Особливості мовленнєвої підготовленості до навчання в школі дошкільників зі зниженим зором /Український логопедичний вісник: зб. наук. пр. – К.: Актуальна освіта, 2010. – Вип. 1. – С. 15-19.
2. Волкова Л.С. Выявление и коррекция нарушений устной речи у слепых и слабовидящих детей /Л.С.Волкова – К.: УОС, 1990.
3. Волкова Л.С. Особенности логопедической работы при нарушениях зрения: Логопедия: Учеб. пособие для студентов пед. итов по спец. «Дефектология» /Л.С.Волкова, Р.И.Лалаева, Е.М.Мастюкова и др. : под ред. Л.С.Волковой. – М.: Просвещение, 1989. – С. 393-399.
4. Гайван Т.Я., Макарова С.М. Логопедична робота з дітьми (із загальним недорозвитком мовлення III рівня) (Комплекс матеріалів для логопедичних занять) / Т.Я.Гайдан, С.М.Макарова – Х.: Веста: Вид-во «Ранок», 2008.
5. Лукошевичене А.Л. Особенности формирования смысловой стороны речи слабовидящих дошкольников /А.Л.Лукошевичене //Дефектология. – 1993. – №6. – С. 47-51.
6. О готовности детей с нарушениями зрения к школьному обучению /Т.П.Свиридюк //Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения / Под ред. М.И.Земцовой. – М.: Просвещение, 1978. – С. 82-89.
7. Пічугіна Т.В. Рання діагностика дітей із дислексією та дисграфією /Т.В.Пічугіна //Дефектологія. – 1998. – №1. – С. 6-12.
8. Пічугіна Т.В. Типологія специфічних помилок письма при порушеннях зору і мовлення в учнів початкових класів /Т.В.Пічугіна //Дефектологія. – 2000. – №2. – С. 17-21.
9. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей /М.А.Савченко –К.: Освіта, 1992.
10. Свиридюк Т.П. Методические рекомендации по организации коррекционно-воспитательного процесса в дошкольных учреждениях для детей с патологией зрения. /Т.П.Свиридюк – К., 1977. – 38 с.
11. Тарасун В.В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень /В.В.Тарасун: Наук.-метод. посіб. – К., 2007. – 150с.
12. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ /Л.І.Трофименко: Програмно-метод. комплекс /За ред. Є.Ф.Соботович – К.: Актуальна освіта, 2007. – 119 с.

РОЗДІЛ 5

РОЗВИТОК ДОТИКУ І ДРІБНОЇ МОТОРИКИ

Важливим компенсаторним механізмом розвитку дітей з глибокими порушеннями зору є формування у них культури використання альтернативних засобів сприймання та пізнання оточуючого середовища. Розвиток дотику та тактильної чутливості рук є одним з важливих напрямів корекційно-відновлювальної роботи з дошкільниками з порушеннями зору. Вченими відзначається значний вплив дрібної моторики та тактильної чутливості пальців рук на формування у дитини психічних процесів. Рівень психічних процесів перебуває в прямій залежності від ступеня сформованості дрібної моторики рук. Для дітей з глибокими порушеннями зору розвинене дотикове сприймання також є важливою умовою опанування грамотою за системою Брайля.

Поняття «дрібна моторика» визначають як сукупність скоординованих дій м'язової, кісткової і нервової систем людини, часто в поєднанні із зоровою системою у виконанні дрібних, точних рухів кистями і пальцями рук і ніг. Вчені прийшли до висновку, що приблизно третину всієї поверхні рухової проекції головного мозку займає саме проекція кисті рук, яка розташовується поруч з мовною зоною. З цього випливає наступний висновок: розвиток мовлення дитини і розвиток дрібної моторики – два взаємопов'язаних і нерозривних процеси. Зазначимо також, що до сфери дрібної моторики відноситься величезна різноманітність всіляких рухів. Це і примітивні жести, такі як захоплення різних об'єктів та дрібні рухи, від якості яких залежить вміння писати.

Процес розвитку дрібної моторики відбувається природним шляхом, на базі розвитку загальної моторики людини. Розвиток моторики проходить складний шлях, починаючи з хапання предмета цілою долонькою, потім удосконалюється в процесі перекладання предмета з руки в руку, а вже до двох років дитина може не тільки правильно тримати ложку і пензлик, а й малювати. Процес вдосконалення моторних навичок активно відбувається в дошкільному та ранньому шкільному віці. Дитина все частіше виконує більш складні дії, що вимагають узгоджених дій обох рук.

Результати спеціальних досліджень засвідчують, що більшість дітей з порушенням зору мають низький рівень розвитку дотикової чутливості й дрібної моторики пальців і кистей рук. Відбувається це тому, що діти із частковою втратою зору повністю покладаються на візуальне орієнтування й не усвідомлюють ролі дотику, як засобу компенсації недостатності зорової інформації.

Через відсутність або різке зниження зору, діти не можуть спонтанно, за взірцем дорослих, засвоювати різні предметно-практичні дії, як це відбувається в дітей, що нормально бачать. Внаслідок зниженої рухової активності м'язів рук, рухи дітей з порушенням зору виявляються млявими або занадто напруженими. Усе це стримує розвиток тактильної чутливості й моторики рук і негативно позначається на формуванні предметно-практичної діяльності дітей.

З огляду на це, у дитини з порушеннями зору чи не найважливішим завданням сенсорного виховання є переорієнтування її з недосконалого зору на повноцінне використання збережених органів відчуття, а саме дотику та слуху. Дитину з тяжкими прогресуючими захворюваннями зору дуже важливо переорієнтувати саме на дотикове сприймання. Оскільки навіть в нормі людина в повсякденних справах спирається не на зір, а на дотик. Розмаїття повноцінних уявлень про навколишній світ у дитини не може сформуватися без тактильно-рухового сприймання, оскільки саме цей синтез відчуттів є основоположним для чуттєвого сприймання у дитини з порушенням зором.

Так, дотикове (тактильне) сприймання для дитини з порушенням зором, і особливо для незрячої, найчастіше виступає у ролі провідного рецептора. Інформація, засвоєна тактильно, є відображенням цілого комплексу якостей об'єктів, що сприймаються при торканні. Відчуття тиску, температури, характеру поверхні дають змогу розпізнати величину, пружність, щільність, гладкість-шорсткість, тепло чи холод. Через тактильно-рухове сприймання формуються перші уявлення про форму, розмір предметів, просторове розташування, якості матеріалів. Тактильне сприймання відіграє ключову роль у виконанні різноманітних дій, здебільшого, при виконанні звичних побутових чи професійних дій, що часто повторюються, провідним контролюючим аналізатором, навіть у зрячих осіб, виступають саме тактильно-рухові відчуття, а не зорові. Це так звані «автоматизовані» дії.

Серед дітей з порушенням зору часто відзначаються дві крайності: одні діти в практичній діяльності опираються тільки на свій дефектний зір, який дає їм обмежену, а іноді й перевернену інформацію; інші, як правило, діти з дуже низькою гостротою зору, опираються в основному на дотик, зовсім не використовуючи при цьому наявний залишковий зір. В обох випадках страждають процеси пізнання, орієнтування в просторі й практичної діяльності.

Зазначені труднощі в дітей з порушенням зору можуть бути скориговані в процесі формування в них навичок бісенсорного або полісенсорного сприймання, тобто раціональної взаємодії дотику, наявного зору й інших аналізаторів.

Метою корекційних занять з розвитку дрібної моторики та дотику є формування в дітей з порушенням зору вмінь і навичок дотикового сприймання предметів і явищ навколишнього світу, а також навчання їх прийомам виконання предметно-практичних дій з опорою на дотик.

Займатися розвитком дотику й дрібної моторики з дитиною з порушеннями зору слід починати якомога раніше. Це сприятиме розвитку компенсаторних механізмів та попередженню вторинних відхилень.

Оволодіння прийомами дотикового сприймання об'єктів і вміння виконувати практичні дії за участі тактильно-рухового аналізатора дають дітям з порушенням зору можливість найбільше точно уявляти предмети й простір, що дозволяє їм бути більш активними, допитливими в процесі гри, спілкування. Дотик стає ефективним засобом пізнання навколишнього світу у різних видах предметно-практичної діяльності, завдяки якій виробляються навички тонкого диференційованого сприймання.

Механізми розвитку дотику і дрібної моторики:

а) чутливість пальців забезпечує сприйняття форми, ваги, температури, шорсткості, твердості й м'якості предметів;

б) механізм регуляції тонуусу й сили скорочення м'язів дозволяє виконувати рухи точно й швидко;

в) кінетична (рухова) пам'ять забезпечує автоматизацію навичок;

г) зір і мислення дозволяють дитині: орієнтуватися в розташуванні предметів у просторі, оцінювати їхні параметри; виконувати цілеспрямовані рухи; планувати й виправляти помилки (такі, як одягатися не за сезоном тощо).

Враховуючи визначені механізми, основними напрямками формування навичок дотику та дрібної моторики в дітей з глибокими порушеннями зору нами були визначені:

1. Розвиток тактильної чутливості рук через збагачення досвіду тактильних відчуттів.

2. Корекція дотику, що відбувається в різних видах предметно-практичної діяльності. ігри з дрібними предметами (мозаїка, пазли, намисто, конструктори і т.д.); пальчикові ігри; ліплення; масаж пальців і кистей.

3. Корекція моторної координації рухів рук.

Визначені напрями було покладено в основу розробки програми з розвитку дотику і дрібної моторики для дошкільників з глибокими порушеннями зору. Змістом програми передбачені наступні види роботи на корекційних заняттях:

- Пальчикова гімнастика та масаж рук;
- Розвиток дотику, тактильних уявлень;
- Розвиток моторної координації рухів рук;
- Розвиток практичних дій з предметами;
- Розвиток графомоторних рухів.

Пальчикова гімнастика, масаж та самомасаж рук використовуються у вступній частині заняття або після виконання завдань, як фізкультхвилинка. Ці прості вправи з віршованим супроводом зацікавлюють дитину та дозволяють коригувати рухи кожного пальця окремо й відносно один одного, тренують точність рухових реакцій, готують ручки до активної роботи, розвивають координацію рухів, допомагають концентрувати увагу. Запропоновані пальчикові ігри та вправи з самомасажу сприятимуть розвитку рухливості пальців, виконанню ізольованих рухів, а також розвитку точності рухів пальчиків.

- Розтирання кистей рук «Ручки замерзли»;
- Вправа «одягаємо рукавички» – розтирання кожного пальчика окремо;
- Малювання у повітрі простих фігур кожним пальчиком окремо;
- Згинання та розгинання кожного пальця по черзі;
- Великий палець піднятий вгору, а всі інші стиснуті в кулак – «прапорець»;
- Одну руку зігнути в кулак, а другою рукою накрити цей кулак горизонтально – «стіл»;
- Зігнути одну руку в кулак, а другу притулити долонькою горизонтально – «стілець»;
- Сильно притиснути долоню до столу або до іншої долоні, і по черзі піднімати кожен пальчик – «пальчики приклеїлися»;
- З'єднати великий, вказівний, середній і безіменний пальці, а мізинець витягнути вгору – «собака»;
- «Пальчики вітаються» – для початку потрібно закріпити з дітьми назву кожного пальчика. Потім кінчиком великого пальця по черзі доторкатися до всіх інших пальців (спочатку вправу виконувати провідною рукою, потім іншою і далі обома руками, від великого пальця до мізинця, і навпаки);
- Пальці однієї руки одночасно «вітаються» з пальцями другої руки;
- Вправа «Оса» – випрямити вказівний палець і обертати ним;
- «Коза» – випрямлення вказівного пальця і мізинця;
- «Окуляри» – утворити два «кружечки», з'єднавши кінчики великого і вказівного пальців;
- «Зайчик» – стиснути пальці в кулак і випрямити тільки вказівний і середній пальці.

Розвиток дотику, тактильних уявлень спрямовується на засвоєння прийомів обстеження предметів і їх зображення спеціальними обслідувальними рухами (погладжування, розминання, постукування, стискання); збагачення та розширення досвіду тактильних відчуттів, розрізнення властивостей поверхні предметів (гладка – шорстка, м'яка – тверда тепла – холодна і тому подібне).

Тактильну чутливість рук підвищують масажем, стимулюванням аплікаторами Ляпко, масажними м'ячиками. Різні за формою, пружністю, фактурою поверхні м'ячі забезпечують широкий спектр різноманітних відчуттів, які можна отримати, граючись з ними. Можна насипати різні кульки, м'ячики, горох, квасолу, горішки у невелику миску, й запропонувати дитині занурити туди ручки, відшукати якийсь предмет, це збагатить її тактильні відчуття. Корисними для тактильних відчуттів будуть ігри з водою різної температури, дрібними камінчиками, сухим піском (теплим і холодним); обмацування предметів з різноманітною поверхнею з відкритими чи закритими очима; навчання спеціальним обслідувальними рухам (погладжування, розминання, постукування, стискання).

Важливим засобом розвитку дотику і тактильної чутливості для дітей з глибокими порушеннями зору виступає тактильна книга. «Читаючи» таку книжку – обстежуючи об'ємні предмети з різних матеріалів пальчиками рук, сліпа дитина має змогу якнайповніше опанувати предметними уявленнями у тривимірному просторі.

Розвиток моторної координації рухів рук сприяє розвитку рухливості, формуванню узгоджених співвідносних дій, тонких диференційованих рухів рук. Зниження загального рівня активності у дитини з порушеним зором негативно впливає на розвиток моторної координації. В той же час, саме в русі дитина отримує знання про якості предметів та явищ, дотиково обстежуючи їх.

Моторна координація рухів рук розвивається у таких видах діяльності як ліплення з глини, пластиліну, тіста, аплікація з різних матеріалів (папір, різної фактури, природні матеріали, тканина), аплікаційне ліплення (заповнення рельєфного малюнка пластиліном), конструювання з паперу, макраме, викладання мозаїки, сортування дрібних предметів, змотування клубочків з ниток. Так, корисними будуть вправи на сортування намистинок, квасолі, гороху, кукурудзи, робота з мозаїкою. Можна придбати чи виготовити самостійно різноманітні цікаві для дітей шнурівки, тренувати її у застібанні гудзиків та гачків, зав'язуванні стрічок, складанні конструктору, мозаїки.

Хорошим засобом тренування моторної координації можуть бути спеціально виготовлені сенсорні килимки. Такий килимок виготовляється зі клаптя цупкої тканини, на яку кріпляться з'єднані деталі, що зображують будь-який сюжет (ліс, садок, кімнату). Всі деталі кріпляться до основної панелі з допомогою кнопок, гачків, різних застібок, липучок. Деталі повинні бути різні за кольором, формою, розміром, фактурою матеріалу. Складаючи сюжетні композиції на панно із запропонованих деталей, діти відчують різноманітні тактильні відчуття, одночасно пізнаючи якості різних матеріалів, вправляючись у моделюванні просторових відношень за інструкцією дорослого, а згодом і за власним задумом.

Розвиток практичних дій з предметами сприяє засвоєнню сенсорних еталонів дотикових ознак предметів, формуванню знаряддєвих дій, навичок предметно-практичних дій з предметами, формуванню тонких рухів рук, рухових навичок та оптико-просторових уявлень через використання предметів найближчого оточення, розвиток прийомів використання дотику в процесі орієнтування в навколишніх предметах.

Розвиток графомоторних рухів спрямовано на формування уявлень та навичок сприймання, дотикового обстеження та диференціювання рельєфної лінії, крапки та їх сполучень, дотикового простежування рельєфних ліній, підготовку руки до оволодіння системою Брайля, навичками рельєфного малювання. З розвитку графомоторних рухів виділяють такі види роботи:

а) корекція точності напрямку руху руки – формувати вміння проводити довгі й короткі вертикальні й похилі лінії зверху вниз, знизу нагору, горизонтальні лінії ліворуч праворуч, точно з'єднуючи між собою певні зображення, іграшки. Завдання: «Зобрази, як крапельки падають із хмари в калюжу, бджілка летить із квітки на квітку, машина їде в гараж і т.п.»;

б) корекція розмаху рухів руки – «Намалюй, як кораблик пливе по хвилях»

в) корекція формотворних рухів – «Намалюй клубочки» (промальовування від краю до центру, за годинниковою стрілкою і навпаки), намагаючись не відривати олівець (грифель) від паперу; намалюй усередині великої фігури менші фігури; навколо маленької фігури намалюй більші фігури.

Корекційна робота з розвитку дотику і дрібної моторики може здійснюватися на окремих заняттях та доповнювати інші навчально-виховні та корекційно-розвиваючі заняття в дошкільному закладі, а також батьками вдома. Під час організації спеціальних занять педагог може дозувати час на вивчення даного розділу і підрозділів програми, залежно

від успішності опанування дітьми навичками дотикового сприймання або прийомами конкретної предметно-практичної діяльності. У міру розвитку у дітей навичок дотикового сприймання і дій з предметами, тифлопедагог на одному занятті може об'єднувати різні види дотиково-моторної діяльності.

Перші заняття тифлопедагог присвячує знайомству дітей з будовою рук, назвою пальчиків, вчить виконувати різні дії всією рукою і кожним пальцем окремо. Тифлопедагог формує у дітей послідовне дотикове обстеження іграшок і предметів найближчого оточення, за певним планом: правильно брати їх в руки; обстежувати двома руками, згори-донизу; звертати увагу на деталі; виділяти всі ознаки, що сприймаються на дотик, за якими відрізняють ту чи іншу іграшку, предмет, впізнавати їх.

Найважливішим прийомом на перших етапах навчання виступають спільні обстежувальні дії дитини і тифлопедагога, супроводжувані словесними описами тифлопедагога, а пізніше – самої дитини. Запитання, які тифлопедагог ставить дитині, скеровують її дотикове обстеження, допомагають виділяти основні ознаки і словесно їх позначити.

Основним завданням занять з розвитку дотику і дрібної моторики є навчання дітей з глибокими порушенням зору отримувати інформацію про навколишній світ, з допомогою дотикового сприймання, використовувати вміння дотикового обстеження та диференціювання в самостійній ігровій, навчальній, побутовій діяльності.

Дидактичні ігри для розвитку тактильно-рухових відчуттів:

«Чарівний мішечок». Знаходження на дотик необхідного об'ємного предмета. У мішечок можна покласти парні предмети, які відрізняються однією ознакою (2 кульки – велика й мала, 2 палички – товста й тонка) дотиково потрібно визначити предмет і назвати його ознаки. Визначити на дотик, з чого зроблений предмет (скло, метал, дерево, пластмаса, гума, тканина).

«Впіймай мишку» – м'якою іграшкою (мишкою) торкатися різних частин тіла дитини, а дитина з закритими очима визначає, де іграшка.

«Впізнай предмет». На столі розкладені різні об'ємні іграшки або невеликі предмети (брязкальце, м'ячик, кубик, гребінець, зубна щітка та ін) накриті зверху тонкою, але щільною і непрозорою тканиною. Дитині пропонують через тканину на дотик визначити предмети і назвати їх.

«Знайди пару» – 2 комплекти карток з різною поверхнею, обкесних фактурним картоном, тканиною, фольгою та ін. Дитина шукає, на дотик, пару до запропонованої картки.

«Тактильні мішечки» – мішечки з однакової тканини, наповнені горохом, квасолею, гречкою, монетками, гудзиками. Дитині потрібно впізнати, що в мішечку, розкласти за розміром наповнювача.

«Знайди сюрприз»

Мета: розвиток дрібної моторики рук, координації рухів.

Матеріал: фантики (10-15 шт.), дрібні предмети (значки, гудзики й т. ін.), повітряна кукурудза, горіх.

Хід гри: Ведучий загортає значок у чотири-п'ять фантиків. Дитина має розгорнути всі фантики, обережно скласти їх і отримати приз. Дитині пропонують два-три «сюрпризи».

«Прищіпки в кошику».

Мета: розвиток дрібної моторики трьох основних пальців руки (великого, вказівного й середнього).

Матеріал: кошик із дерев'яними білизняними прищіпками. (Краї кошика не повинні бути занадто товстими. Кошик можна замінити плоскою фігуркою з цупкого картону.)

ЧАСТИНА II.

Хід гри: Дитина ставить на стіл кошик із прищіпками. Ведучий бере прищіпку трьома пальцями, чіпляє її на край кошика й пропонує дитині повторити те, що він зробив. Після того, як дитина це засвоїть, їй пропонують причепити всі прищіпки до краю кошика. Можна ускладнити гру: чіпляти прищіпки на швидкість; чіпляти однією рукою, а відчіплювати іншою. Багаторазові повторення рухів стискання й розтискування із зусиллям слугують відмінним тренуванням кінчиків пальців рук.

«Різнокольорові прищіпки».

Мета: розвиток дрібної моторики рук; навчання розрізнення кольорів; розвиток уваги.

Матеріал: 2 набори кошиків із дерев'яними прищіпками (12 шт.). Прищіпки пофарбовано в один із чотирьох кольорів (червоний, жовтий, синій, зелений) – загалом 12 прищіпок, по три кожного кольору. Кошик можна замінити чашкою або тарілкою, пластмасовим відром. Головне, щоб прищіпки легко чіплялися до країв.

Хід гри: У ведучого й дитини є по одному кошику з кольоровими прищіпками. Ведучий бере кошик, ставить його на стіл і просить дитину подати йому прищіпку й назвати її колір. Якщо малюк не може назвати колір, то ведучий називає його сам. Потім ведучий показує, як трьома пальчиками можна причепити прищіпку до краю кошика. Коли дитина засвоїла цю дію й зможе легко чіпляти прищіпки (наприклад, усі прищіпки одного кольору) і називати їхні кольори, їй дають завдання – причепити прищіпки в певній послідовності за кольорами або причепити їх у тій самій послідовності, як на кошику у ведучого. Варто звернути увагу на те, що ведучий має чіпляти прищіпки трьома пальцями, тому що дитина повинна бачити правильні рухи.

Багаторазове повторення рухів розтискування й стискання прищіпок тренує кінчики пальців рук, робить тонізуючий масаж і тиск на точки мускулатури, яка «відповідає» за активізацію центрів мовлення головного мозку. Спостерігаючи, якою рукою переважно працює дитина, можна визначити провідну руку. Однак бажано, щоб дитина працювала обома руками.

«Кольорові краплі»

Мета: розвиток дрібної моторики; уточнення рухів пальців рук; розвиток концентрації уваги, координації.

Матеріал: на таці лежить судок для заморозки води в холодильнику. Зверху він розділений трьома перекриттями, червоного, синього і жовтого кольорів. Поряд із тацею стоять три пляшечки з різнобарвною водою. Воду підфарбовано харчовими барвниками жовтого, червоного і синього кольорів (можна використовувати газовану воду). У кожній пляшечці – піпетка з ковпачком із товстої гуми, поруч маленька губка.

Хід гри: Ведучий показує, як за допомогою піпетки по краплі перенести воду з різних пляшечок до відповідних відсіків судка. Дитина повторює його дії, і поступово відсіки наповнюються водою, відповідно до їхніх кольорів. Потім, за допомогою цих самих піпеток, воду знову переносять до пляшечок. Дитина не тільки розвиває пальці рук, працюючи з піпеткою, але й тренується в диференціюванні й розподілі кольорів, у порівнянні й розрізненні різних кольорів.

«Маленький аптекар».

Мета: розвиток дрібної моторики, уточнення рухів пальців рук, координації.

Матеріал: на маленькій таці – пінцет, чашка з намистинками та ємність із відсіками для них. Намистинок у чашці міститься рівно стільки, скільки є відсіків у ємності. Кожний відсік має бути пофарбований за кольором відповідних намистин. Спочатку можна використовувати більше намистинок. Хід гри: Ведучий розповідає про роботу аптекарів, про те,

як вони виготовляють різні ліки. Потім показує, як можна за допомогою пінцета перекладати намистини, і пропонує дітям власноруч заповнити відсіки намистинами. Коли ємність виявиться заповненою, намистини за допомогою пінцета перекладають назад. Гру можна ускладнити, змінюючи розміри намистин і ємності відсіків. Однак, варто врахувати, що гра досить складна й потребує від дитини повної концентрації уваги та внутрішнього контролю. Якщо в дитини намистина падає на тацю, вона завжди сама зможе виправити помилку. Гра вимагає великої точності в рухах. За кожну вдалу дію варто заохочувати дитину, хвалити її.

«Ножиці».

Мета: координація рухів, тренування м'язів кисті; концентрація уваги; розвиток дрібної моторики рук.

Матеріал: таця, на якій лежать ножиці (краще пластмасові, із тупими кінцями) і кілька аркушів щільного кольорового паперу. На деяких аркушах позначені лінії розрізу.

Хід гри: Ведучий загадує загадку про ножиці. Після того як дитина відгадала загадку, ведучий пропонує їй розрізати ножицями папір. Якщо дитина легко впоралася, їй дають завдання розрізати папір за лініями та виконувати складні рухи з вирізання візерунка. Варто врахувати, що, здобуваючи навички впевнено тримати ножиці, дитина потім так само впевнено зможе тримати олівець і проводити на папері прямі лінії.

«Намисто»

Мета: розвиток дрібної моторики, координації; розрізнення предметів за формою і кольором; концентрація уваги.

Матеріал: нитки, гудзики різного розміру й різного кольору.

Хід гри: Ведучий пропонує дитині зробити намисто. Можна запропонувати зробити намисто за зразком, а гудзики підібрати за формою й кольором.

«Зашнуруй черевик».

Мета: засвоєння навички вдягання; розвиток дрібної моторики, координації рухів, орієнтування в просторі.

Матеріал: пара кросівок і шнурки.

Хід гри: Ведучий показує, як по-різному можна зашнурувати кросівки. Потім зашнурувати кросівку разом із дитиною. Лише після цього запропонувати зашнурувати так само другу кросівку. В міру ускладнення завдання, можна демонструвати готові зразки.

«Тир».

Мета: розвиток координації та швидкості рухів великих і дрібних м'язових груп; формування навичок різноманітного метання м'яча.

Матеріал: м'ячі, мішень (кільце або коробка), різні іграшки-мішені.

Хід гри: На відстані, до якої дитина може докинути м'яч, ставиться коробка або підвішується кільце. Дитина кілька разів намагається потрапити в ціль. Модифікований варіант: розставляються іграшки-мішені, які треба збити. За збиту іграшку або м'яч, що потрапив у коробку, ведучий видає фант (жетон). Виграє той, у кого виявиться більше фантів.

«Піймай м'ячик».

Мета: розвиток координації рухів пальців і кистей рук, збільшення амплітуди рухів у цих суглобах; розвиток швидкості реакції.

Матеріал: дошка, поставлена на стілець, м'ячик.

Хід гри: Ведучий або інший учасник гри котить із гірки м'яч. А інший ловить його внизу. Після цього гравці міняються місцями.

«Малюємо ножицями».

Мета: розвиток дрібної моторики для впливу на центри мовлення; емоційно-особистісний розвиток при формуванні в дітей почуття компетентності, впевненості у власних силах.

Матеріал: аркуш паперу, затонований чорною тушшю; аркуші тонкого білого паперу, ножиці, клей ПВА.

Хід гри: Ведучий пояснює: виявляється, малювати можна не тільки фарбами, але й ножицями. «Спробуємо з чорного аркуша паперу вирізати силует будинку з дахом і трубою й розкладемо його на столі. Нехай це буде будинок у вечірньому місті. Із білого паперу витнемо силует ліхтарного стовпа й наклеїмо на будинок. От запалився ліхтар та освітив вікна, дерева, птахів, що пролітають, кішку, що біжить. Усі силуети – вікно, дерево, птаха, кішку – розкладаємо на тлі будинку». Щоб крона дерев на темному аркуші виглядала ажурною, можна витнути силуети в різних місцях і на згинах прорізати їх. Склавши смужку паперу гармошкою й вирізавши отвір будь-якої конфігурації, можна отримати різьблений карниз. Дії дітей вимагають чіткості й точності. Вирізаючи силуети, діти вчаться координувати свої рухи, що сприятливо позначається на розвитку «центру мовлення». Розповідь, складена дитиною за картинкою, незвичайний хід заняття роблять його цікавим та емоційно насиченим, сприяють розвитку мовлення дитини.

«Різнокольорове скло».

Мета: формування координації рухів, точності й обережності, розвиток дрібної моторики.

Матеріал: прямокутне скло, гуаш, пензлі, «фарба» (клей ПВА, змішаний із тушшю й залитий у пластмасовий тюбик із гострим наконечником – зазвичай клей у тюбиках і продається). На кінці тюбика має бути отвір, через який, при натисканні на тюбик, суміш потрапляє на скло.

Хід гри: Ведучий розповідає про вітражі. Для створення вітража фломастером на папері робиться малюнок-нарис. Аркуш паперу має відповідати розмірам скла. Зображення предмета краще робити великим, щоб лінії, що залишаються сумішшю на склі, розтікаючись, не зливалися в однотонну пляму. Виконаний малюнок-нарис накривають зверху склом, крізь яке його добре видно. Далі за лініями малюнка видавлюється суміш. Після того як вона застигне, гуашшю зафарбовують порожнечі, виділені бар'єром із застиглої суміші. Фарби дають підсохнути. Переднім боком вітража вважають гладку сторону. Гра потребує уважності, зібраності й обережності.

«Сухий пальчиковий басейн».

Мета: активізація тактильного сприйняття й розрізнення предметів; розвиток дрібної моторики пальців рук; активізація мовних центрів головного мозку, збагачення сенсорного досвіду дитини.

Матеріал: монети, гудзики, кістки доміно й т. ін. у великій прямокутній коробці, ящик заввишки 8-10 см (можна використовувати миску) із горохом. Хід гри: а) За командою ведучого двоє учасників мусять за встановлений час дістати дрібні предмети з «басейну». Бали нараховуються за знайдений і правильно вгаданий предмет. б) Необхідно за командою ведучого за встановлений час дістати предмет певної форми. Під час проведення цієї гри необхідно розповісти й показати, які предмети і якої форми перебуватимуть у «сухому басейні».

«Вітрина магазину».

Мета: навчання дитини класифікувати матеріал (фотографії, малюнки, шрифти) із журналів і газет за певною темою, складати колаж; розвиток координації дрібних рухів при вирізанні ножицями й наклеюванні картинок.

Матеріал: кольоровий картон, клей ПВА, ножиці, фломастери, старі журнали й газети.

Хід гри: Ведучий розповідає: «Сьогодні ми потрапили в місто з безліччю різних магазинів. Але от лихо: Катрусі потрібно до кондитерського, Павлику – до книжкового, Варі – до магазину іграшок. А де який магазин – ми не знаємо: усі вони схожі один на одного, в усіх є двері й великі вікна. От якби попрацювали художники-дизайнери й оформили вітрини, ми відразу здогадалися б, куди йти. Попрацюймо самі художниками! Виберемо назву магазину, а вітрину нам замінить аркуш картону». Ведучий розкладає журнали, і дитина починає вирізати необхідні картинки. Після цього, разом із ведучим, створюються композиції вітрин. Ведучий допомагає підібрати літери для назви магазину. Потім усі картинки наклеюються на картон. Якщо задалегідь приготувати з картону фасад будинку з вирізаними вікнами, то можна зі зворотного боку скотчем приклеїти до порожніх віконних прорізів відповідні ілюстрації.

Розвиток моторики і графомоторики.

Зниження загального рівня активності у дитини з порушеним зором негативно впливає на розвиток моторної координації. В той же час, саме в русі дитина отримує знання про якість предметів та явищ, дотиково обстежуючи їх.

Удосконаленню координації рухів сприяють різноманітні ігри та вправи з м'ячем. Розвитку дрібної моторики та м'язового тону руки сприяє малювання (штрихування в різних напрямках, з різною силою натиску, розмальовки, обведення контуру, малювання за опорними точками, домальовування), ліплення. Нормалізувати тонус також допомагають ігри з гарячою та холодною водою, масажними колючими м'ячами, а також пальчикова гімнастика. Пальчикові ігри виконуються разом з дитиною в повільному темпі, з повторенням кілька разів. Вправи для щоденних занять з дитиною, починаючи з раннього віку, спрямовано на розвиток дотику та дрібної моторики:

1. Масаж – щоденний ретельний масаж долонь: м'якими рухами масуємо, розминаємо кожен пальчик, долоньку, зовнішній бік кисті та передпліччя. Масаж справляє позитивний вплив на імунітет, на загальний розвиток і контакт між мамою і дитиною. Особливу увагу слід приділити масажу, якщо дитина відстає у мовленнєвому розвитку.

2. Квасоліні ванни – у миску чи коробку з квасолею чи горохом слід кинути кілька дрібних (але не надто) іграшок і розмішати. Дитина опускає руки у квасолію і витягає іграшки. Ефект: масаж, розвиток координації пальців.

3. Ліплення з різних матеріалів (тісто, пластилін, глина). Крім очевидного творчого самовираження, дитина розвиває гнучкість і рухливість пальців і сприяє покращенню мовлення.

4. Ігри з крупами: перебирати в різні ємності перемішані горох і квасолію, а потім і дрібніші крупи; пересипати і перемішувати крупи, розтирати в руках.

5. Мозаїка – також покращує дрібну моторику, розвиває кмітливість і творчі здібності.

6. Пальчикова гімнастика і пальчикові ігри – методика їх описана у спеціальних книгах.

Вони сприяють не лише мовленнєвому, але й усебічному розвитку.

7. Шнурівки – розвивають дрібну моторику рук і навчають щоденно потрібному – шнурувати взуття. Найпростішу шнурівку можна зробити у домашніх умовах. Візьміть шматок картону, виріжте будь-який знайомий дитині предмет і зробіть по контуру дірки дираколом. У ці отвори дитина буде просмикувати шнурочки. Також можна прошнуровувати один об'єкт до іншого (Їжак несе яблуко тощо).

8. Ігри з гудзиками й намистинами – нанизування крупних намистин на нитку, застібання гудзиків, перебирання пальцями намистин. Можна нашити на одну тканину гудзики різних розмірів, а в іншій зробити різні петлі. Дитина тренуватиме пальчики, водночас розвиваючи кмітливість і освоюючи поняття «великий- малий».

ЧАСТИНА II.

9. Пазли – яскраві картинки розвивають увагу, кмітливість, координацію очей та рук і дрібну моторику.

10. Катання долонею олівців, кульок по столі чи іншій поверхні. Таке заняття – додатковий масаж долонь і покращення координації руху кисті.

Вправи можна супроводжувати казками, придумуючи їх під час гри, це посилить ефект. І обов'язково використовуйте кожну нагоду у буденному житті: дозволяйте дитині під час прогулянки розтирати пісок у долонях, збирати дрібні камінці у відеречко, а готуючи з тіста – виділяйте шматочок дитині.

Також корисні вправи на сортування намистинок, квасолі, гороху, кукурудзи, робота з мозаїкою. Ці ігри та вправи легко виконувати вдома, адже можна використовувати будь який підручний матеріал: намистинки, камінці, гудзики, квасолю, горіхи, змотувати клубочки ниток. Можна придбати або ж, проявивши трохи фантазії, виготовити самостійно різноманітні цікаві дитині шнурівки, тренувати її у застібанні гудзиків та гачків, зав'язуванні стрічок, складанні конструктору, мозаїки.

Список використаних джерел:

1. Воспитание и обучение слепого дошкольника / Под ред. Л.И. Солнцевой и Е.Н. Подколзиной. Второе, переработанное издание. – М., 2005. – 266 с.
2. Гатанова Н.В. Развиваю мелкую моторику: пособие для подгот. детей к шк. / Наталия Гатанова, Елена Тунина. – СПб. : Питер, 2000. – 141 с.
3. Денискина В.З., Костючек Н.С. Содержание и методы коррекционной работы по развитию осязания // Особенности проведения занятий со слепыми детьми в часы коррекции: Учебно-методическое пособие / Под ред. Л.И. Солнцевой. – М., 1990. – С. 25- 43
4. Мясникова Л.В. Развитие осязания и мелкой моторики у младших школьников с нарушением зрения в процессе коррекционного обучения: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.03 – коррекц. педагогика (тифлопедагогика) / Мясникова Людмила Владимировна. – М., 2005. – 21с. Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. – М.: Полиграф-Сервис, 1997. – 121 с.
5. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушенным зрением: Методическое пособие / Авторский коллектив: В.А. Феоктистова, Т.П. Головина, Л.В. Рудакова и др. – СПб.: Образование, 1995. – С.7-74.
6. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду. / Под ред. Л.И. Плаксиной. – М.: Просвещение, 1997. – С. 3-158.
7. Специальные коррекционные программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения. / Под науч. ред. Л.М. Шипициной. – СПб.: Образование, 1995.

РОЗДІЛ 6

ОРІЄНТУВАННЯ В ПРОСТОРИ

Порушення зору, яке виникає в ранньому дитинстві, негативно впливає на процес формування просторового орієнтування у дітей. Для дошкільників з порушенням зору характерні недоліки розвитку рухів і мала рухова активність; у них, у порівнянні з нормальнозорими однолітками, значно гірше розвинені просторові уявлення, можливості практичної мікро- і макроорієнтування, словесні позначення просторових відносин. Порушення оорухливих функцій викликає помилки виділення дітьми форми, величини, просторового розташування предметів.

Орієнтування в просторі на обмеженій сенсорній основі вимагає спеціального навчання дітей активному використанню порушеного зору й всіх збережених аналізаторів (слуху,

ною і т.д.). Тільки в цьому випадку можливе створення в дітей цілісного узагальненого образу освоюваного простору.

Найбільш успішне освоєння дітьми орієнтування в просторі здійснюється в дидактичних іграх і вправах: у них діти вчаться виділяти й аналізувати різні просторові ознаки й співвідношення, одержувати інформацію про навколишній простір, із залученням всієї сенсорної сфери.

У поняття «просторове орієнтування» входить оцінка відстані, розмірів, форми, взаємного положення предметів і їх положення відносно тіла орієнтуючого.

Просторові уявлення у дітей розвивають у різних видах діяльності: на заняттях з математики, фізичного і музичного виховання. Також просторові уявлення у дітей розвивають під час режимних моментів: на ранковій гімнастиці, під час вмивання, одягання, в дидактичних і рухливих іграх, у повсякденному житті.

Проблему формування просторового орієнтування й просторових уявлень порушено в багатьох педагогічних і психологічних дослідженнях (Б.Г. Ананьєв, 1961; О.І. Галкіна, 1959, 1961; А.А. Люблінська, 1959; Т.А. Мусейїбова, 1959, 1961, 1970; Н.Ф. Шемякін, 1959, 1969; И.С. Якиманська, 1980 та ін.) Це одна з найбільш складних й актуальних наукових проблем, оскільки здатність до орієнтування в просторі є універсальною за своїм характером властивістю психіки, що відіграє важливу роль у процесах біологічної й соціальної взаємодії людини з навколишнім світом.

Просторово-розпізнавальні функції властиві, в тій чи іншій мірі, всім органам відчуттів, а сприймання простору у своїй основі має системну взаємодію зорового, дотикового, рухового й кінестетичного аналізаторів. За твердженням Б.Г. Ананьєва, кожне відчуття будь-якої якості, інтенсивності й тривалості, характеризується певним просторовим компонентом, що підкреслює зв'язок просторового орієнтування з усією пізнавальною діяльністю людини. [1]

Дошкільний вік є періодом освоєння предметно-практичного орієнтування й словесної системи відліку в основних напрямках простору (Б.Г. Ананьєв, О.І. Галкіна, А.А. Люблінська, Т.А. Мусейїбова та ін.) Однак просторові уявлення характеризуються високим ступенем абстрактності, а їхнє засвоєння викликає в дошкільників певні труднощі. Тому, на думку дослідників, у них необхідно виховувати навички орієнтування в просторі, в процесі спеціально організованого навчання. [1, 4, 8, 10]

Особливості просторової орієнтації в дітей дошкільного віку з порушеннями зору.

Орієнтування в просторі – одна з актуальних і складних проблем, що входять у сферу соціальної адаптації дітей з порушенням зору. Особливості просторового орієнтування дошкільників з порушеннями зору, зокрема, дітей з косоокістю й амбліопією, вивчалися Є.О.Незнамовою, Л.І.Плаксіною, Є.Н.Подколзіною, Л.В.Рудаковою та ін. При даній формі зорових порушень особливо страждає бінокулярний зір, а саме з його допомогою можна одержати уявлення про місце розташування об'єктів у просторі, їхню віддаленість, просторову довжину, глибину, висоту, ширину, об'ємність і т.д. Особливо значний дискомфорт в просторовій орієнтації діти відчувають у період оклюзійного лікування. Результати досліджень показали, що у дошкільників старшого віку із цією патологією уявлення простору носять ще дифузійний, нерозчленований характер; є неточними, фрагментарними, значно нижчого рівня, ніж у нормальнозорих дошкільників того ж віку. Це стосується як мікро, так і макроорієнтування: діти здатні виділити тільки окремі ознаки простору при орієнтуванні на площині, не встановлюючи зв'язок між нею й предметами; система орієнтирів і точок

ЧАСТИНА II.

відліку не сформована в них навіть у старшому дошкільному віці. Опосередковане словом уявлення простору перебуває на рівні приблизних словесних позначень, а наявні уявлення здобувають найчастіше вербальний характер, що зумовлено монокулярним характером зору, при якому немає можливості точно відображати ці ознаки. [12, 13]

Разом з тим, вищезгадані автори підкреслюють наявність потенційних можливостей розвитку просторових уявлень і навичок орієнтування в просторі в дошкільників з косоокістю й амбліопією, які можуть бути реалізовані тільки при організації спеціальної корекційної роботи в даному напрямку. У спеціальній дошкільній освітній установі для дітей з порушенням зору така робота здійснюється як на загальноосвітніх заняттях, так і на спеціальних корекційних заняттях тифлопедагога. Так, на заняттях з формування елементарних математичних уявлень дітей з косоокістю й амбліопією знайомлять із просторовими ознаками об'єктів – формою й величиною, діти вивчають відповідні сенсорні еталони, вчать порівнювати предмети за величиною тощо. На корекційних заняттях з навчання орієнтуванню в просторі в них формуються уявлення про схему власного тіла й уміння орієнтуватися в навколишньому просторі, приймаючи його за точку відліку; дошкільники вчать моделювати предметно-просторові відношення, орієнтуватися в просторі за допомогою схем і т.д.

Одним з найважливіших напрямків роботи з розвитку просторового орієнтування дошкільників є, на наш погляд, розвиток навичок орієнтування на мікроплощині й необхідних просторових уявлень. У просторі мікроплощини (поверхні парти, сторінки книги, зошита, аркуша альбому тощо) здійснюється більшість видів навчальної діяльності (читання, лічба, образотворча діяльність, письмо, ручна праця та ін.). Саме тому, мікропростір стає найбільш значущим простором для дитини до кінця дошкільного віку й продовжує залишатися таким у шкільному віці. Важлива роль в успішному опануванні перерахованих видів діяльності приділяється комплексу навичок й умінь, що становлять такий вид просторового орієнтування, як орієнтування на мікроплощині (уміння орієнтуватися в основних і проміжних напрямках на площині аркуша паперу, уміння визначати місце розташування об'єктів на площині, розмішувати їх у заданому місці аркуша паперу, поверхні парти тощо); тому необхідно, щоб ці навички й уміння були сформовані в дитини з косоокістю і амбліопією до кінця дошкільного віку.

Формування в дітей уявлень про простір і навичок орієнтування в ньому має у своїй основі здійснення ними аналітико-синтетичної діяльності по вичленуванню й узагальненню просторових ознак і відносин. Найкращими для організації цього процесу є різні види продуктивної діяльності, зокрема, конструювання. У ході цієї активної перетворюючої діяльності в дитини цілеспрямовано формується вміння аналізувати просторові властивості й відносини об'єктів і відтворювати їх цілісний конструктивний образ, виявляти й конструювати просторові відношення відповідно до поставленої мети, видозмінювати об'єкти відповідно до умов, планувати результати й основні етапи діяльності, з огляду на послідовність її виконання не тільки в часі, але й у просторі. [3]

Дошкільники з порушенням зору характеризуються своєрідністю психофізичного розвитку, що проявляється в недостатній руховій активності. У свою чергу, це викликає в дітей труднощі просторового орієнтування, які в подальшому обмежують їхню самостійність й активність у всіх сферах діяльності. Діти, особливо із глибокими порушеннями зору спонтанно, самостійно не можуть оволодіти навичками просторового орієнтування і мають потребу в систематичному цілеспрямованому навчанні. [14]

Слабозорим дітям властива переоцінка своїх зорових можливостей, що негативно позначається на успішності їхнього самостійного орієнтування в просторі, тому що вони опираються на неточні, фрагментарні зорові образи. [14]

Між тим слабзорі дошкільники характеризуються викривленим сприйманням предме-

тів і їхнього розташування в просторі, зумовленим низькою гостротою зору й наявними в значній частині дітей порушеннями інших зорових функцій (наприклад, кольорового зору, звуження поля зору, характеру зору). У зв'язку із цим, необхідно розвивати в дітей точність зорового сприймання, навчити їх уважно розглядати предмети, розташовані в освоєваному просторі, виділяти за допомогою порушеного зору просторові ознаки предметів: форму, величину, обсяг, а також розташування предметів щодо себе й інших предметів. [14]

Велике значення має формування в дітей навички свідомого використання зору в процесі орієнтування, розвивати вміння виділяти за його допомогою доступні для сприйняття зорові орієнтири (світлові, кольорові). Важливо навчити дітей користуватися в просторовому орієнтуванні залишковим зором, слухом, дотиком.

Дошкільники з косоокістю і амбліопією складають особливу групу дітей з порушенням зору. Порушення око-рухових функцій у цих дітей викликає помилки під час виділення ними таких просторових ознак предметів, як форма, величина, обсяг. Монокулярний характер зору дітей утруднює виконання ними різних орієнтовних дій з об'єктами предметами. [14]

В навчанні дітей цієї групи велику увагу варто приділяти формуванню навичок зорової оцінки відстаней між предметами, у визначенні віддаленості предметів. Складність виконання подібних завдань полягає в тому, що порівняння відстані монокулярним зором не дозволяє дітям проаналізувати, на якій відстані від них перебувають предмети. З огляду на цю особливість, зорове сприймання дітьми простору повинне уточнюватися, доповнюватися їхніми руховими відчуттями. Наприклад, після уважного розглядання дитиною іграшок, розташованих на різній від неї відстані, дитині пропонують пройти до однієї іграшки й порахувати, скільки кроків вона зробила. Потім пройти до іншої іграшки, також рахуючи кроки, і порівняти, до якої іграшки вона зробила більше, а до якої менше кроків. У цьому випадку дитині наочно демонструють, що іграшки або предмети, до яких зроблено менше кроків, розташовані ближче.

Слід зазначити, що дошкільникам з порушенням зору бракує вміння одержувати інформацію щодо простору, за допомогою збережених аналізаторів (слуху, дотику, нюху, рухливо-тактильної чутливості тощо.), і використовувати їх в самостійному практичному орієнтуванні. Тому формування в них полісенсорного сприймання є досить важливим. Свідоме включення слабозорими дітьми *дотику й слуху* в зорове сприймання предметів й об'єктів, а також *зору й слуху* – у дотикове сприймання збільшує точність їхнього впізнавання.

Це важливо тому, що предмети й об'єкти навколишнього простору, які діти з порушенням зору можуть впізнавати за допомогою полісенсорного сприймання, стають для них надійними орієнтирами, що допомагають вільно, самостійно пересуватися в просторі. [14]

Дошкільники з порушенням зору характеризуються малим запасом предметних і просторових уявлень, невмінням позначати в мовленні сприйнятті просторові ознаки й напрямки простору, що також зумовлює труднощі під час орієнтування в просторі. У зв'язку із цим, всі дії дітей по виділенню просторових ознак і визначенню просторових напрямків повинні супроводжуватися їхніми словесними позначеннями. У цьому випадку – на основі полісенсорного сприймання простору, закріпленого в слові, у дітей утворюється узагальнений образ простору.

У значній частині дітей спостерігаються порушення мікро- і макрокоординації рухів, що робить їхнє орієнтування в просторі уповільненим і неточним. Для корекції цих порушень потрібно постійно тренувати дітей у виконанні відповідних рухів.

Окреслені проблеми просторового орієнтування в дітей з порушенням зору зумовлюють зміст і етапи навчання, які необхідно враховувати під час планування корекційно-педагогічної роботи. [14]

Методика роботи з розвитку просторових уявлень у дошкільників з порушеннями зору.

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

- на першому етапі необхідно створити в дітей чіткі уявлення про своє тіло і його симетричність, про просторове розташування його частин; навчити практичному орієнтуванню «на собі»;
- на другому етапі – дати дітям уявлення про те, що власне тіло є точкою відліку під час орієнтування в навколишньому просторі, тобто «від себе», формувати навички полісенсорного сприймання предметів, уміння аналізувати інформацію, отриману за допомогою зору і збережених аналізаторів, поєднувати її в єдиний образ і застосовувати в практичному орієнтуванні;

- третій етап – навчання дітей моделюванню предметно практичних ситуацій і відношень;
- четвертий етап – навчання орієнтуванню в просторі за допомогою схем.

Основні завдання навчання просторовому орієнтуванню дошкільників із зоровою патологією:

- формування потреби в самостійному орієнтуванні;
- подолання страху простору й невпевненості у своїх силах;
- оволодіння орієнтуванням на своєму тілі;
- навчання способам і прийомам орієнтування в мікропросторі (за столом, на аркуші паперу, у книзі);
- формування необхідних спеціальних умінь і навичок самостійного оволодіння замкнутим і вільним простором й орієнтування в ньому;
- навчання орієнтуванню спільно з нормальнозорими однолітками й дорослими;
- ознайомлення з прийомами орієнтування за допомогою допоміжних засобів (тростина, звукові сигнали).

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

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

Для навчання орієнтуванню в навколишньому просторі із точкою відліку «від себе» тифлопедагог формує в дітей навички використання зору в орієнтуванні, розвиває вміння виділяти різні орієнтири. Основою навчання на цьому етапі є співвіднесення розташування іграшок і предметів із вже освоєними напрямками власного тіла. Велика увага приділяється засвоєнню зрозуміти «близько – далеко», «ближче – далі».

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

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

Навчання дітей орієнтуванню в просторі з використанням схем є наступним, більш складним етапом роботи. Проводиться воно послідовно, за наступними напрямками: навчан-

ня орієнтуванню в просторі за малюнком-планом; знайомство з умовними зображеннями предметів; формування вміння співвідносити розташування в просторі реальних предметів зі схемою; навчання самостійному складанню найпростіших схем замкнутого простору.

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

Початкове орієнтування у великому просторі – це знайомство з розташуванням об'єктів найближчого оточення дитини в приміщенні будинку й довкола нього (орієнтування у квартирі, у приміщенні навчального закладу, на вулиці, використання термінів *праворуч, ліворуч, угорі, унизу, спереду, позаду, далеко, близько* й т.д.). [8]

Дидактичні ігри й вправи для розвитку навичок орієнтування в просторі

В ігровій діяльності просторові уявлення дітей розширюються і закріплюються. Діти оволодівають просторовими уявленнями: зліва, справа, вгорі, внизу, попереду, ззаду, далеко, близько.

Слід навчити дітей орієнтуватися в спеціально створених просторових ситуаціях і визначати своє місце за заданою умовою. Запропонувати виконати завдання за словесною інструкцією: *«встань так, щоб праворуч від тебе була шафа, а ззаду – стілець; сядь так, щоб попереду тебе сиділа Таня, а позаду – Діма»*.

За допомогою дидактичних ігор і вправ діти опановують вміння називати словом положення того або іншого предмету по відношенню до іншого: *«праворуч від ляльки стоїть заєць, зліва від ляльки – піраміда»* і т.д. На початку кожного заняття можна проводити ігрову хвилинку: будь-яку іграшку сховати десь у кімнаті, а діти її знаходять.

Виконуючи завдання з орієнтування на аркуші паперу, деякі діти помиляються, тоді слід давати цим дітям можливість самостійно знайти і виправити свої помилки. Для того, щоб зацікавити дітей в результативності виконання завдання, слід пов'язати предметні ігри з появою якого-небудь казкового героя. Наприклад, гра *«Знайди іграшку»*, – *«Вночі, коли в групі нікого не було – до нас приходив Котигорошко і приніс у подарунок іграшки. Котигорошко любить жартувати, тому він заховав іграшки, а в листі написав, як їх можна знайти»*. Далі назвати інструкцію: *«Треба встати перед столом вихователя, і пройти 3 кроки і т.д.»* Діти виконують завдання, знаходять іграшку. Потім, коли діти вже добре орієнтуються, завдання для них ускладнюється – тобто в листі вже не опис місцезнаходження іграшки, а тільки схема, за якою треба визначити, де знаходяться заховані предмети.

Існує багато різних ігор і вправ, що сприяють розвитку просторових уявлень у дітей: *«Знайди схожу іграшку»*, *«Покажи, де дзвенить дзвіночок»*, *«Знайди заховану іграшку»*, *«Куди підеш і що знайдеш»*, *«Подорож по кімнаті»*, *«Куди кинемо м'яч»*, *«Вгадай, що де знаходиться»*, *«Знайди прапорець»* і багато інших ігор.

Ігрові вправи на розвиток орієнтування в просторі – знаходження різних предметів та іграшок – доцільно проводити не тільки в групі, але й на майданчику дитячого саду, поєднуючи їх з формуванням у дітей таких понять, як далеко-близько. Пропонуємо декілька ігор з формуванням орієнтування в просторі:

Знайди свій колір.

Мета: розвиток координації зорового, слухового й моторного аналізаторів; тренування уміння орієнтуватися в просторі й розрізняти кольори.

Матеріал: кілька прапорців і жетонів різних кольорів.

ЧАСТИНА II.

Хід гри: Педагог об'єднує граючих у групи, кількість яких відповідає кількості прапорців. Кожному гравцеві вручається жетон кольору своєї групи. У кутах кімнати розставляють стільці з прапорцями свого кольору. Після слів педагога «Ідіть гуляти!» діти розходяться по майданчику (кімнаті). За командою «Знайди свій колір!» діти збираються біля того прапорця, що відповідає кольору їхніх жетонів, і називають свій колір.

Різнокольорові машини.

Мета: розвиток координації зорового, слухового й моторних аналізаторів, уміння орієнтуватися в просторі, узгоджено діяти за командою, розрізнати кольори.

Матеріал: три різнокольорові прапорці й жетони цих самих кольорів, за кількістю учасників.

Хід гри: Педагог показує дітям жетони й називає кожному колір жетона. Потім показує колір свого прапорця або жетон такого самого кольору та пояснює: «Коли прапорець цього кольору піднятий, а в тебе є такого ж кольору жетон, ти «їдеш в автомобілі». Коли прапорець опущено, ти «повертаєшся в гараж» (сідаєш на стілець)».

Після того як діти все зрозуміли, починається гра. Педагог має стежити, щоб усі дії виконувалися чітко й без помилок.

Запусти ракету на місяць.

Мета: навчання прийомів гри в м'яч; розвиток уміння орієнтуватися в просторі, координації рухів рук, м'язів плечового пояса.

Матеріал: стілець, м'яч.

Хід гри: Педагог пропонує запустити «ракету» на Місяць. Бере м'яч і підкидає. Дитина, сидячи, повторює рухи дорослого (п'ять-шість разів). Потім рухи можна повторити стоячи. Коли м'яч падає, дитина підходить до нього, бере його й за командою «Ракета полетіла» підкидає знову. Необхідно підбадьорювати дитину, стежити за її правильною поставою.

Більш складний варіант: кидок із підскіком і відриванням обох ніг від підлоги.

М'ячик покотився.

Мета: розвиток координації рухів (у тому числі, кистей і пальців рук), уміння орієнтуватися в просторі; навчання різних прийомів гри в м'яч.

Матеріал: м'ячики.

Хід гри: Педагог роздає м'ячі, потім, котячи свій м'яч, говорить: «М'яч покотився». Іде за м'ячем і бере його до рук. Діти повторюють рухи дорослого: котять свої м'ячі та піднімають їх.

Потім педагог котить м'яч у протилежний бік. Діти повторюють і ці рухи. Після того як діти навчилися цих рухів, можна катати м'яч прямо зі словами «М'ячик покотився раз», «М'ячик покотився два» – і так, поки м'яч не досягне кінця кімнати.

Той, хто обігнав інших і зробив усі рухи правильно, отримує приз. Потрібно контролювати правильність постави, ходу дітей, змикання губ і носовий подих.

Миші в коморі.

Мета: тренування швидкості реакції, спритності рухів, уміння орієнтуватися в просторі.

Матеріал: стільці, мотузка.

Хід гри: Діти зображують мишей. Вони сидять на стільцях по один бік майданчика (миші в норах). На протилежному боці майданчика, на висоті 40-50 см. натягнуто мотузку, за якою міститься «комора». Збоку від дітей сидить педагог чи інша дитина, що грає роль кішки. Кішка засинає, миші біжать до комори, вони пригинаються й підлазять під мотузку. Потім, сідаючи навпочіпки, гризуть сухарі: «хруп, хруп».

Кішка раптом прокидається й біжить за мишами. Миші вибігають із комори та швидко прямують до нірок. Кішка ловить мишей. Піймавши одну, вона саджає її окремо й повторює гру з іншими. Гра закінчується, коли всі миші будуть упіймані.

Йди по сліду.

Гра розвиває загальну моторику, увагу, аналітичне мислення, вміння виконувати поставлене завдання, орієнтацію в просторі, сприяє згуртованості колективу, вмінню діяти разом, спираючись на результати дій інших дітей.

Для гри знадобляться кольорові наклейки, невеликий сюрприз-скарб, оскільки шукати «скарб» діти будуть усією групою (наприклад, мильні бульбашки, які можна видувати по черзі, м'ячик – можна разом пограти, настільна гра, конструктор, пачка печива на всіх).

Опис гри:

1. Розмітьте маршрут у групі або у дворі, визначте його, промаркуйте наклейками, розмістивши їх з інтервалом 1-2 м.
2. В кінці маршруту покладіть «скарб», сховайте його так, щоб здалеку не було видно, і діти не змогли його побачити раніше, ніж пройдуть за маршрутом.
3. Поясніть дітям суть гри, її можна мотивувати у якийсь незвичайний спосіб («скарб» приніс добрий чарівник, загубив гном, ведмедики хотіли подарувати, але заховали і заснули).
4. Обов'язково похваліть дітей, коли вони знайдуть «скарб», щиро здивуйтеся разом з ними, порадійте їх досягненню, простежте, щоб усі скористалися «скарбом».

Знайди іграшку.

Мета: розвивати орієнтування в просторі.

Хід гри: Педагог ховає певну іграшку в групі. У дитини є схема-план групи. Педагог ставить на плані фішку в тому місці, де захована іграшка. Завдання дитини: поглянувши на план, визначити, де її шукати. Дитина повинна навчитися користуватися планом, перебуваючи в будь-якій точці кімнати.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – М.: Просвещение, 1964.
2. Галкина О.И. Развитие пространственных представлений у детей в процессе начального обучения // Проблема восприятия пространства и пространственных представлений / Под ред. Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
3. Дружинина Л.А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушениями зрения: Методическое пособие / Л.А. Дружинина. – М.: Издательство «Экзамен», 2006.
4. Люблинская А.А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста // Формирования восприятия пространства и пространственных представлений у детей. – М.: АПН РСФСР, 1956. – Вып. 86.
5. Мусейбова Т.А. Генезис отражения пространства и пространственной ориентации у детей дошкольного возраста // Дефектология. 1970. №3.
6. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения / под ред. М. И. Земцовой. – М.: Просвещение, 1978.
7. Подколзина Е.Н. Особенности пространственной ориентировки дошкольников с нарушением зрения // Дефектология. – 2008. – №4.
8. Рудакова Л.В. Коррекционная программа по пространственной ориентировке слепых дошкольников // Специальные коррекционные программы для дошкольников с тяжёлыми нарушениями зрения / Под ред. В.А. Феоктистовой. СПб, 1995.
9. Солнцева Л.И. Обучение ориентировке в пространстве // Слепой ребенок в семье / Под ред. Л.И. Солнцевой. – М., 1989.

РОЗДІЛ 7

РОЗВИТОК ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Гра, як найважливіша форма діяльності для дитини з порушенням зору, має велике значення для її фізичного та психічного розвитку. У грі діти з порушеннями зору набувають досвіду суспільної поведінки в середовищі однолітків, практично оволодівають нормами і правилами поведінки, залучаються до суспільного життя оточуючих дорослих, мають можливість проявляти самостійність.

Розвиток ігрової діяльності дітей з порушеннями зору знаходиться у тісному й безпосередньому зв'язку з їхнім психічним розвитком, із формуванням вміння маніпулювати з предметами та використовувати їх відповідно до призначення. Ігрова діяльність дітей вже в молодшому дошкільному віці дуже багатогранна; її виникнення й розвиток залежать від багатьох умов. Серед них – оволодіння моторикою власного тіла, розуміння функціональних дій з предметами й вміння практично їх виконувати. Так само, як і нормальнозорі, діти з порушеннями зору для розгортання ігрової діяльності мають одержати досить широкі знання про життя оточуючих людей.

Предметно-практична гра. На 2-му та 3-му році життя гра здійснюється через предметну діяльність (катання ляльок, вкладання, відкривання, закривання, нанизання, оволодіння знаряддевіми діями з ложкою, совочком, гребінцем). Допомога дорослого на 2-му та 3-му році життя допомагає створити базу для переходу від предметно-практичної до власної ігрової діяльності в строки, наближені до вікової норми. Особливого значення набувають предметні дії з сюжетними іграшками (лялька-пупс, лялька-медсестра, лялька-перукар тощо). Ключовими на цьому етапі є предметно-ігрові дії, які забезпечують базові нагромадження для повноцінного розвитку гри в умовах порушення зору.

Навчання гри педагогом-дефектологом, в умовах дошкільного закладу, здійснюється через обігравання іграшок, показ ігрових дій, спільні дії педагога та дитини, а пізніше виготовлення атрибутів гри, добір предметів-замінників, організацію спостережень за працею та стосунками дорослих різних професій (продавців-покупців, будівельників, водіїв, лікарів тощо). Предметно-ігрова діяльність допомагає усвідомлювати світ предметів, сприяє оволодінню новими об'єктами дійсності.

На відміну від програми масового дитячого садка, яка включає ігри з предметами тільки в яслах, тобто до 3 років, програма для дітей з порушеннями зору ігри з предметами рекомендує і на 4-му, а при потребі і на 5-му роках життя.

Аналіз літератури засвідчує, що особливості зорового дефекту і вторинних відхилень відображаються на формуванні основних передумов ігрової діяльності – предметної діяльності, вмінні оперувати уявленнями у внутрішньому плані, вербалізації і афективній наповненості практичного досвіду комунікацій.

Дослідження вчених (А. Вітківської, А. Співаковської) виявили у дошкільників з порушеннями зору або відсутність гри, або її значно меншу активність, ніж у зрячих; крім того, гра у них виникає пізніше. На початкових стадіях гра дітей з порушеннями зору являє собою маніпулювання предметами, пізніше – «гру поруч», але водночас з формуванням навичок спільної гри триває процес розвитку індивідуальної гри. Стосунки переходять на інший рівень тоді, коли дитина починає використовувати ляльку або іграшку в якості діючого ігрового персонажу, але до цього вона опановує навички гри з нею шляхом маніпулювання. Через відсутність розуміння повноти і глибини зв'язків та відносин між об'єктами навколишнього світу, знижується можливість самостійного і найбільш точного їх виявлення. Велике значення в цьому набувають комунікації дітей з порушеннями зору, що здійснюються, найчастіше, через слово. Вербальні зв'язки становлять важливий канал одержання інформації й збагачення сюжету творчих ігор дітей з порушеннями зору.

Рольова гра. Наступний етап розвитку ігрових дій в нормі припадає на молодший дошкільний вік дитини. З переходом до дошкільного віку усвідомлюваний дитиною світ значно розширюється. До нього входять не тільки предмети і явища найближчого оточення, а й ширше коло предметів, які використовують дорослі і які ще не доступні дитині. У дитини зростає прагнення до самостійності (вікова криза «Я-Сам»), однак вона ще не вміє в повній мірі, як дорослі, користуватися предметами. Ця суперечність між прагненнями і можливостями дитини брати безпосередню участь у житті та діяльності дорослих розв'язується в ігровій діяльності й призводить до зародження рольової гри. Центральним моментом гри дошкільника стає людина, її дії і стосунки з іншими людьми.

Одночасно з розвитком предметних дій, виникненням ігрових дій із предметами, які замінюють недоступні предмети, ускладнюється процес створення ігрових умов, побудова ігрових дій. Спочатку ігрові умови створює дорослий. Пізніше дитина самостійно добирає деякі потрібні предмети, за необхідності, їй у цьому допомагають дорослі. Нарешті, вона самостійно створює ігрові умови. Розвивається і побудова дій: спочатку вони є одноактними, пізніше поєднують декілька не пов'язаних між собою за змістом елементарних дій. Наприкінці раннього віку дії дітей набувають сюжетного характеру і життєвого смислу. Отже, роль виникає з дії, яку виконує дитина у грі з предметами.

Рольова гра існує тільки в соціальному середовищі, сприймання якого у дитини з порушеннями зору відбувається в несприятливих умовах. Тому форми ігрової діяльності ними засвоюються під прямим чи опосередкованим впливом дорослих. В той же час, гра не може виникнути з примусу, з обов'язку. Вона виходить з безпосередніх спонукань, потреб та інтересів дитини, які має знати і враховувати дорослий. Навіть спеціально організована дорослим гра для дитини з порушенням зором повинна бути цікавою, приємною та радісною.

Результативність гри для дошкільника з порушеннями зору визначається не тільки її матеріальним продуктом, а, в першу чергу, пізнавальним, емоційним та соціальним досвідом, здобутим у грі.

У дитини з порушеннями зору виникають труднощі із узагальненням ігрових дій: зміщенням предметів у грі, зміні способів та предметних умов дії, оскільки ускладнене сприймання загального, типового в об'єктах гри.

Л.Моргайлик, Т.Свиридюк, В.Феоктистова відзначають, що діти з порушеннями зору відстають у мовленнєвому розвитку, у них спостерігається загальна затримка розвитку. У дошкільному віці вони відрізняються не властивою дитинству пасивністю. З іншого боку, у дитини з'являється велика кількість непотрібних і непродуктивних для розвитку рухових форм, виникає досить значна кількість так званих нав'язливих рухів: дитина розкитується, смочє пальці, губу, відтворює одну і ту саму дію без видимого сенсу.

Збідненість практичного досвіду, слабкий розвиток моторики при відносно збереженому мовленні створюють своєрідність ігрової діяльності дитини з порушенням зором, яка характеризується примітивними маніпуляціями і одноманітно повторюваними рухами, але при цьому супроводжується більш високим рівнем розгортання словесних дій. Максимально бідний моторний компонент гри співіснує з більш складною і, по суті, ізольованою продукцією.

В ігровій діяльності проявляються різні типи соціальної поведінки дітей. Зокрема, Д. Малаєв виділив 4 рівня соціальних стосунків у процесі гри, характерних для дітей з порушеннями зору, які співвідносяться з характером оволодіння дітьми ігровою діяльністю, ступенем оволодіння ігровими діями і наявністю ігрового задуму за сюжетом. Так, у розвитку гри діти з порушеннями зору проходять декілька етапів (які відповідають вищеназваним рівням):

- неспецифічні дії з іграшками при відсутності сюжету гри;
- виникнення елементарних дій з предметами без сюжету гри;
- виникнення ігрових дій при нестійкості ігрового задуму;

- формування співвіднесення ігрових дій з сюжетом гри і вмінням діяти у відповідності із задумом.

Т.Свиридюк зауважує, що діти з порушеннями зору часто є обмеженими у спілкуванні. Вони звільняються від виконання багатьох трудових обов'язків, рідко включаються у спільні ігри з іншими дітьми, не можуть спостерігати за працею дорослих на відстані. Все це призводить до того, що життєвий досвід таких дітей є збідненим. У них сповільнюється розвиток ігрової діяльності, яка набуває великого значення для формування соціально-комунікативних навичок дитини. Зокрема, сюжетно-рольові ігри дітей з порушеннями зору характеризуються бідністю сюжету, невеликою кількістю учасників гри. У дітей даної категорії значно пізніше з'являється потреба гратись разом. Діти недостатньо використовують ігрові атрибути, мають труднощі з розгортанням сюжету. Ігри є нетривалими, часто супроводжуються конфліктами, що, на думку І.Некрасової, також свідчить про недостатню сформованість соціально-комунікативних навичок.

У ігровій діяльності дітей дошкільного віку з порушеннями зору відмічались агресивність, ворожість по відношенню до оточуючих, приблизно половина з них при зіткненні з труднощами замикались в собі, мали місце прояви пасивності і неготовності до активного вирішення конфліктів. Досить часто під час гри відмічались порушення емоційних контактів з оточуючими, недовірливість, емоційна нестриманість і непродуктивна зверхтивність.

Результати досліджень Т. Свиридюк, Л. Солнцевої показують, що потреба у спілкуванні з однолітками під час гри є менш вираженою, ніж у спілкуванні з дорослими. Проте ці контакти є малозмістовними і недостатньо емоційно насиченими. У гри діти є менш уважними до дій і стану партнера, часто зовсім не помічають образи, прохання і навіть сліз однолітка. Знаходячись разом, грають окремо, або грають з усіма, але спільні ігри набувають переважно процесуального характеру, відсутня рольова взаємодія у гри; навіть включаючись у якийсь загальний сюжет, діти діють від себе, а не від особи рольового персонажу. За операційним складом, така діяльність дуже нагадує сюжетно-рольову гру, але за об'єктивним змістом суттєво відрізняється від неї. Контакти у гри зводяться до конкретних звернень і зауважень з приводу дій однолітка (дай, подивись, посунься тощо). Ігри досить часто супроводжуються нервовістю, зміною настрою, конфлікти протікають різко, з гострими емоційними негативними переживаннями, події часто драматизуються.

Сюжетно-рольова гра в нормі виникає на 3-му році життя дитини, коли вона починає виконувати в гри визначну роль і переносити функції одного предмету на другий: кубик може бути чашкою, із якої п'ють чай; стільці, поставлені відповідним чином – вантажною машиною або пароплавом, а сам граючий бере на себе роль шофера, мами, моряка. Це образна гра за певним задумом дітей, який розкривається через відповідні події (сюжет, фабула) і розігрування ролей.

Для дітей дошкільного віку надзвичайно привабливою є навколишня дійсність, особливо, світ дорослих. У них з'являється потреба діяти так, як дорослі, робити все самотужки. Однак, вони не можуть включитися у «дорослу життєву ситуацію», оскільки їм бракує відповідних умінь, знань, навичок. Суперечності між прагненням усе зробити самотужки і реальними можливостями спонукають дитину реалізовувати свої інтереси в сюжетно-рольовій гри.

Такі ігри пов'язані зі сферою людської діяльності й людських стосунків, оскільки своїм змістом вони відтворюють саме цей аспект дійсності. Вдаючись до них, діти намагаються по-своєму відтворити дії, взаємини дорослих, створюючи спеціальні ігрові ситуації.

У процесі сюжетно-рольової гри у дошкільників розвивається здатність до творення і реалізації задуму, який, будучи спочатку спонтанним, з часом постає як свідомо задумана тема, реалізуючи яку, діти не просто механічно копіюють дії дорослих, а відтворюють почуття, переживання.

Виконуючи роль, дитина підкоряється зумовленим нею правилам поведінки. Ці правила дошкільники встановлюють самостійно, що відрізняє творчу гру від рухливих і дидактичних ігор, для яких правила визначають дорослі. Встановлені дитиною правила внутрішньо самообмежують, самовизначають її.

Окремо виділяються також такі ігри, як *дидактична гра, гра-драматизація, гра-фантазування, рухливі ігри*. Їх особливістю є певна втрата властивої дошкільній грі мотивації. Мотив цих ігор все більше переходить на результат, а не на процес. Гра-драматизація, на відміну від рольової гри, відтворює не узагальнену дію, а типову для даного персонажу, причому для дитини тут важливий не тільки самий процес зображення, а й якість відтворення. У зв'язку з цим, гру-драматизацію можна розглядати як одну з форм переходу до естетичної продуктивної діяльності, з характерним для неї мотивом впливу на іншу людину. Гра-фантазування, що виникає на межі шкільного віку, є особливим проявом вигадки як такої. Тут немає дії, правил, завдання. Усі ці ігри можна вважати перехідними формами до неігрової, власне, продуктивної діяльності, а також до ігор школярів.

Дидактична гра – спеціально-організована педагогом чи дорослим навчальна гра, ряд підготовчих операцій до виконання ігрового завдання (вивчення кольорів, форм, властивостей матеріалів, рослини, тварин). Дидактичні ігри застосовуються у навчанні та вихованні всіх вікових груп дітей.

Спеціальні дидактичні ігри і завдання використовуються тифлопедагогом на підгрупових та індивідуальних корекційно-компенсаторних заняттях, а також у II половину дня на індивідуальних заняттях, що їх проводить вихователь з дітьми, по індивідуальним завданням тифлопедагога і лікаря-офтальмолога.

В *рухливих іграх* здійснюється фізичний розвиток дитини, формуються такі необхідні якості, як спритність, гнучкість, силу, швидкість, координацію рухів. До таких ігор відносять – естафети, музично-ритмічні ігри, зокрема, хороводи, кричалки, ритмівки, ігри-жарти, фокуси, забави, атракціони, конкурси.

Іграшки для дітей з порушенням зору.

Іграшка, як модель реальних предметів, містить в собі багато суттєвих особливостей цих предметів, що стають доступними, дозволеними, такими, з якими можна маніпулювати, повторювати дію, яка сподобалась.

Іграшки бувають наступних типів:

Готова іграшка (автомобіль, лялька, м'яка іграшка і ін.) знайомить дитину зі складними предметами, розвиває уяву.

У грі з *напівготовими іграшками* (кубики, конструктори, картинки) перед дитиною ставиться яке-небудь завдання, розв'язання якого вимагає не просто фантазії, а дисципліни мислення, логіки, поняття про співвідношення частин. Недолік таких іграшок в тому, що ці завдання одноманітніші і швидко набридають.

Іграшки-матеріал – найскладніші в грі. Якщо дитина може зайняти себе такими іграшками, значить, у неї вже є висока культура гри і зароджується висока культура діяльності. Використання для гри природних матеріалів, як вода, пісок, глина, вказує на наявність творчої фантазії.

Іграшки, які пропонують для гри дитині з порушенням зору, мають привертати її увагу, захоплювати її. Доцільніше використовувати яскраві та контрастні іграшки середнього розміру, однак перевагу краще надавати реальним предметам та об'єктам, для попередження викривлення сформованих уявлень про предмети оточення. Так само як і все оточення маленької дитини з порушенням зором, іграшки мають нести певне корекційне навантаження, бути корисними їй: ознайомлювати з різноманітними якостями предметів, розвивати, уточнювати і коригувати сприймання та уявлення, формувати навички предметних дій.

Іграшок не обов'язково має бути багато, і особливо для дитини з порушеннями зору. Важливо, щоб вона не кидалася від однієї іграшки до іншої, не розпорошувала увагу на декілька завдань, а доводила свою гру до кінця. Дитина повинна бути господарем в своєму іграшковому світі, стежити за порядком, слід виховувати бережливе ставлення до іграшок.

Дитині з глибокими порушеннями зору потрібні озвучені іграшки: брязкальці, гумові пискучі іграшки. Вони повинні створювати приємний, не різкий звук, щоб дитина не лякалася. Для дітей з глибокими порушеннями зору створюються і спеціальні дидактичні ігри та іграшки, які умовно можна розділити на дві групи. До першої групи належать іграшки, розраховані, головним чином не на зорове, а на тактильне, дотикове сприймання. Наприклад, кубики з випуклим малюнком. До другої групи належать іграшки, які сприяють повноцінному розвитку, як дитини із глибокими порушеннями зору, так і зрячих дітей.

Слабозору дитину необхідно знайомити з різноманітними матеріалами та їх властивостями через іграшки, які зроблені із тканини, дерева, гуми, пластмаси. Діти з глибокими порушеннями зору, особливо маленькі, при обстеженні іграшки підносять її до рота, торкаються губами, язиком, стискають зубами. Тому іграшки повинні відповідати визначеним гігієнічним вимогам: фарба, яка покриває іграшку, повинна бути міцною, не токсичною, вони повинні легко митися. Дії з дрібними іграшками сприяють формуванню ручного вміння дітей, розвитку тонкої моторики. У вихованні дітей з глибокими порушеннями зору велике значення мають брязкальця, різноманітні дидактичні іграшки, будівельні набори та універсальні конструктори. Всі іграшки повинні мати чітку форму та бути розфарбовані в яскраві кольори. Деякі іграшки, такі, як будівельний матеріал не потрібно розфарбовувати. Деталі, які призначені для прикрас побудов, навпаки, повинні бути яскравими, розфарбованими.

Існує ряд іграшок, які допомагають розвитку рухів рук дітей з глибокими порушеннями зору, його дотикового сприймання, формуванню вміння співвідносити предмети по величині, в процесі дії з ними. До таких іграшок, перед усім, належать пірамідки, матрешки, вкладні кульки, кубики і склянки. Пірамідка повинна складатися із 3-5 кілець одного кольору. Розвитку пальців рук дітей з глибокими порушеннями зору сприяє гвинтова пірамідка. Насамперед, дитина повинна познайомитися з кубиками, навчитися розрізняти їх від інших іграшок.

Для гри з м'ячем можна підібрати м'ячик зі звуком, а також гумовий середніх розмірів (35-50 см в діаметрі). Також можна використовувати машини і мотоцикли-кагалки, сидячі на яких, діти пересуваються, відпихаючись ногами від землі. Можна використовувати заводні іграшки, але із обережністю, тому, що такі іграшки можуть злякати дитину. Не підходять іграшки, які швидко рухаються (машинка), їх дитина може просто випустити з поля зору. В той же час дитині можна запропонувати дзигу, курча, яке клює зернятка, мавпочку, яка перевертається. Важливе значення для розвитку дитини мають музичні іграшки. Для гри і занять можна використовувати дзвіночки, бубон, барабан, іграшкову сопілочку, свищики, металофон.

Також дітей знайомлять з ляльками. Лялька повинна бути середнього розміру (20-30 см). Найбільш відповідають вимогам дотикового сприймання ляльки, які виготовлені із м'якої пластмаси. В старшому дошкільному віці лялька для дітей з порушеннями зору виявляється додатковим способом вираження думок та почуттів, а також володіє можливостями корекційно-компенсаторного впливу. Іграшки і ляльки розвивають збереженні органи чуття, моторику, предметну і комунікативну діяльність, мислення; сприяють формуванню уявлень про навколишній світ, розумінню міжособистісних відносин, адекватному спілкуванню із однолітками та дорослими.

Слід пам'ятати, що без спеціально спрямованого педагогічного керівництва ігрова діяльність дошкільників з порушенням зору не розвивається на тому рівні, на якому вона мала б якісно впливати на формування психічних функцій дитини і її особистості, як справді провідна діяльність.

Список використаних джерел:

1. Андреева Л. Развивающие игры для детей раннего возраста /Педагогический вестник 2000г. №8 с.10/
2. Игра дошкольника / Под ред. С. Л. Новоселовой. – М., 1989.
3. Малятко: Програма виховання дітей дошкільного віку. – К., 1991. (Розділ «Гра»).
4. Менджеричкая Д. В. Воспитателю о детской игре. – М., 1982.
5. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Как играть с ребенком. — М., 1990.
6. Смирнова Е. Современный дошкольник: особенности игровой деятельности /ж. Д/в 2002г. №4 с. 70
7. Чопик Л.І. Організація корекційно-компенсаторної роботи з дітьми, що мають порушення зору: метод. реком. / Л. І. Чопик. – Вінниця. – 2003. – 40с.

РОЗДІЛ 8

РИТМІКА

І. Корекція й розвиток сенсорно-рухової сфери дітей дошкільного віку з порушеннями зору засобами інтеграційного комплексу рухових вправ.

Важливою корекційною складовою навчально-виховного процесу у спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушеннями зору є розвиток рухової активності, який здійснюється в процесі фізичного виховання та лікувальної фізкультури та передбачає спеціальні заняття з ритміки, які спрямовані на подолання гіподинамії, зумовленої труднощами зорово-рухового орієнтування у просторі дітей цієї категорії. Оскільки порушення зорового сприймання спричиняє недоліки фізичного розвитку (некоординованість рухів, їх аритмічність, невміння узгоджувати рухи з характером музики, темпом, ритмом тощо), виникає необхідність більше спрямовувати навчально-виховну роботу на музично-ритмічних заняттях на корекцію та розвиток у дітей дошкільного віку, з порушеннями зору сенсорно-рухової сфери.

Всі види музично-ритмічних рухів на заняттях з ритміки тісно пов'язані з тією галуззю, звідки вони запозичені, звідки вони запозичені. Так, з *фізичного виховання* в ритміці застосовуються основні рухи (ходьба, біг, підстрибування, підскіки), загальнорозвивальні (без предметів і з предметами), стройові вправи (шикування, перешикування, пересування); з *музичної хореографії* – нескладні елементи народних танців, хороводів, бальних танців, які становлять основу сучасних дитячих танцювальних композицій. Останнє джерело рухів – це *сюжетно-образні рухи*, які включають імітацію звичок тварин й птахів, пересування різноманітного транспорту, дій, характерних для будь-яких професій тощо.

На музично-ритмічних заняттях у дошкільних навчальних закладах з перелічених вище галузей використовують наступні види діяльності: музично-ритмічні вправи, танці, хороводи, музичні ігри, музично-ритмічну творчість.

Одним із найважливіших завдань музично-ритмічного виховання у спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушеннями зору є корекція й розвиток сенсорно-рухової сфери, а саме: *корекція* некоординованості рухів, їх аритмічність; *вдосконалення* життєво необхідних рухових вмінь й навичок; *формування* моторики, різноманітних якостей руху (легкість, пружність, спритність, точність, швидкість та енергійність), різних видів постав (співочої, танцювальної тощо); *розвиток* музично-ритмічного відчуття, художньо-творчих та музичних здібностей (емоційної чутливості до музики, слухових уявлень, відчуття ритму тощо), зорово-рухового орієнтування у просторі.

ЧАСТИНА II.

Для реалізації поставлених завдань, на спеціальних музично-ритмічних заняттях, на пропедевтичному етапі, ми пропонуємо застосовувати **інтеграційний комплекс рухових вправ**, який об'єднує в собі елементи фізичного, хореографічного та музичного виховання. Цей комплекс складається з вправ на корекцію та розвиток м'язового відчуття, певних груп м'язів, рухливість суглобів на формування навичок узгоджувати рухи з характером музики й темпом, ритмом, швидкістю тощо.

Відомо, що відсутність зорового наслідування у дітей з порушеннями зору ускладнює опанування рухами. Тому дуже важливо на пропедевтичних музично-ритмічних заняттях розвивати у дітей цієї категорії **м'язове відчуття**, навчати використовувати його під час орієнтування у просторі й для координації рухів.

Використання вправ на розвиток м'язового відчуття дозволяє формувати у дітей наступні вміння:

- контролювати свої рухи, оцінюючи і координуючи їх не зором, а м'язовим відчуттям;
- не лише напружувати м'язи, але й регулювати, змінювати ступінь їх напруги, а іноді й зовсім знімати її (тобто розслабляти окремі групи м'язів);
- відчувати можливий розмах руху в суглобах, усвідомлювати вагу свого тіла й кінцівок;
- свідомо переносити вагу тіла вперед (або назад), перед початком ходьби, бігу або інших рухів.

Формуванню у дітей дошкільного віку вище зазначених вмінь сприяють наступні зразки рухових вправ.

На розслаблення м'язів плечового поясу

«Кидати руки». Діти піднімають руки в сторони й злегка нахилиються вперед. За сигналом педагога, вони знімають напругу у плечовому поясі й дають рукам впасти донизу. Повиснувши, руки злегка пасивно погойдуються, поки не зупиняться.

Методичні рекомендації. Вправу повторюють декілька разів. Педагог повинен стежити, щоб діти кидали руки пасивно й щоб вони активно не розгойдували руками після їх падіння. Можна підказати дітям образ – опускати руки, як мотузочки.

«Трясти кистями». Вихідне положення – руки зігнуті у ліктях, кисті пасивно звисають. Швидким безперервним рухом передпліччя трясати кистями, як ганчірочками.

«Струшувати воду з пальців». Вихідне положення – руки зігнуті в ліктях, долонею донизу, кисті звисають. Рухом передпліччя кілька разів підряд скидати пасивні кисті вниз.

На піднімання й опускання плечового поясу

Вихідне положення – ноги на ширині плечей, руки опущені.

Хід вправи. Діти якомога вище піднімають плечі, потім дають їм вільно опуститися у вихідне положення (скидають плечі вниз). Вправа допомагає відчувати розслаблене положення м'язів плечового поясу.

На напруження-розслаблення м'язів рук («Тверді і м'які» руки)

Вихідне положення – ноги на ширині плечей, руки опущені.

Хід вправи. Піднявши руки в сторони або вперед, за наказом педагога, діти максимально випрямляють всі суглоби рук й напружують всі м'язи від плеча до кінцівок пальців. Потім, не опускаючи рук донизу, поступово послаблюють напругу, даючи можливість плечам опуститися, а ліктям, кистям й пальцям злегка зігнутися. Руки мов би лягають на м'яку подушку.

На розвиток вільних кругових рухів рук («Млин»)

Вихідне положення – ноги на ширині плечей.

Хід вправи. Діти описують руками великі круги, починаючи вперед-вгору, рух маховий. Після швидкого, енергійного поштовху, руки й плечі звільняються від напруги, вільно злітають, описують круг й пасивно падають. Рух виконується безперервно, кілька разів підряд, у швидкому темпі. Педагог стежить, щоб у дітей у м'язах плечового поясу не виникало скутості, внаслідок якої відразу порушується вірний круговий рух й з'являється незграбність.

Методичні рекомендації. Вправа «Млин» допомагає засвоєнню й вдосконаленню махових рухів рук, розвиває м'язове відчуття, збільшує амплітуду рухів у плечовому поясі, розширює грудну клітину. Під час виконання цієї вправи діти відчувають можливий розмах свого руху.

На перенесення ваги тіла з п'ят на носки і навпаки («Маятник»)

Вихідне положення – руки опущені до низу й притиснуті до корпусу.

Хід вправи. Повільно переносити вагу тіла вперед, на передню частину ступні й на пальці (п'яти від підлоги не відриваються, все тіло злегка нахилиється вперед, корпус при цьому не згинається ні в поперековому, ні в тазостегновому суглобі). Рух (згинання) відбувається лише в гомілковостопному суглобі. Потім тягар тіла так само переноситься на п'яти. Носки не відриваються від підлоги. Після декількох гойдань «Маятника» діти припиняють рух, зупиняються з опорою на передню частину ступні.

«Маятник» з випадом. Вправа починається так само, як і у першому варіанті, але нахил всього тіла вперед триває до мимовільного випаду вперед (коліно ноги згинається, інша нога залишається позаду, знаходячись на півпальцях). Під час випаду необхідно зберігати правильну поставу.

Методичні рекомендації. Ці вправи вимагають від дитини дошкільного віку точності й зосередженості у виконанні. Добре, якщо педагог запитає дітей під час вправи, де зараз знаходиться вага їх тіла – на носках або на п'ятах, на якій нозі тощо. Спочатку не всі діти відразу зрозуміють, як потрібно зробити, щоб корпус залишався випрямленим. Тому завдання педагога пояснити, що притиснуті до корпусу руки повинні допомогти відчути маловідчутні, мимовільні згинання в попереку.

Наступний комплекс вправ спрямовано на **розвиток певних груп м'язів й рухливість суглобів**. Ці вправи допомагають виправити різні фізичні вади дітей дошкільного віку зі зниженням зору та підготувати їх до виконання музично-ритмічних вправ. Вони тренують м'язи, активізують їх роботу, розвивають швидкість, чіткість, розмах рухів, допомагають усвідомити напрям й форму руху. Підготовчі вправи дають дітям можливість відчути напружений і розслаблений стан м'язів, уникнути зайвої напруги під час рухів, допомагають виробити правильне вихідне положення, готуючи дітей до початку виконання рухів під музику. Наведемо зразки вправ.

Нахили, випрямлення й повороти голови

Вихідне положення – руки на поясі.

Хід вправи. Перший варіант. Повільно нахилити голову вперед, торкаючись підборіддям грудей. Потім, піднявши голову, максимально відкинути її назад, – повернути у вихідне положення. Вправу повторити три-чотири рази.

Другий варіант. Повертати голову направо-наліво, до положення підборіддя над плечем (мов би прагнучи поглянути назад через плече). Під час повороту голови тримати її вертикально, не закидаючи назад.

Методичні рекомендації. Після першого й другого варіантів вправ, повернувшись у вихідне положення, потрібно декілька разів, без напруги, злегка потрясти головою впра-

ЧАСТИНА II.

во-вліво, звільняючи м'язи від зайвої напруги, розслабляючи їх. Необхідно стежити, щоб під час рухів голови плечі й корпус у дітей залишалися вільними й нерухомими.

Круговий рух плечима («Паровозик»)

Вихідне положення – руки зігнуті у ліктях, пальці стиснуті у кулак.

Хід вправи. Безперервний, неквапливий, круговий рух плечима вгору-назад-вниз-вперед, лікті від корпусу не відводяться. Амплітуда руху у всіх напрямках має бути максимальною, під час руху плечей назад напруга посилюється, лікті зближуються, голова відхиляється назад. Вправу виконують кілька разів, без паузи.

Методичні рекомендації. Педагог стежить, щоб діти завжди розпочинали рух плечей вгору-назад (а не вперед), тобто розширюючи, а не звужуючи грудну клітину.

Розведення рук в сторони з напругою («Розтягування гумки»)

Вихідне положення – руки витягнуті перед собою.

Хід вправи. Рух наслідувальний: діти мов би тримають у руках кінчики тугої резинки й повільно розтягують її, розводячи руки в сторони. Потім так само повільно повертають їх у вихідне положення. Обидва рухи виконують з напругою, немов долають опір резинки. Лікті напівзігнуті, плечі опущені.

Методичні рекомендації. Вправа готує дітей дошкільного віку до виконання музично-ритмічних вправ на розвиток пластичності рухів.

Вправи для кистей рук

Вихідне положення – руки зігнуті у ліктях, долонями донизу, пальці випрямлені (без зайвої напруги).

Хід вправи. Ця вправа поділена на три частини: згинання кистей донизу-вгору; відведення їх вправо-вліво та кругові рухи (назовні-всередину).

Методичні вказівки. Всі частини вправи виконуються неквапливо, по декілька разів підряд, з максимальною амплітудою. Під час виконання рухів, передпліччя повинні залишатися нерухомими, плечі не піднімаються.

Поступове випрямлення й згинання пальців і кистей рук («Кішка випускає кігті»)

Вихідне положення – руки зігнуті у ліктях, долонями донизу, кисті стиснуті в кулаці (відігнуті вгору).

Хід вправи. Поступово із зусиллям випрямляти всі пальці вгору й розводити їх максимально в сторони (кішка випускає кігті). Потім без зупинки зігнути кисті донизу, одночасно стискаючи пальці в кулак (кішка втягнула кігті), нарешті повернути кисті у вихідне положення. Рух повторюється декілька разів безперервно й плавно, але з великою напругою й максимальною амплітудою. Потім ті ж самі рухи виконуються у зворотному напрямку, з вихідного положення – кисті зігнуті до низу.

Методичні рекомендації. Пізніше до вправи можна включити рух всієї руки – то згинаючи її в ліктях (тим самим приводячи кисть до плечей) то випрямляючи всю руку (кішка забирає лапки). Потрібно стежити за тим, щоб у дітей великі пальці рук працювали разом з усіма пальцями.

Піднімання зігнутої у коліні ноги

Вихідне положення – руки на поясі, ноги на ширині плечей.

Хід вправи. Перший варіант. Підняти ногу із зігнутим коліном догори й після витримки у такому положенні повернути її у вихідне положення. Стегно піднятої ноги й корпус, а також гомілка й стегно повинні утворювати прямі кути.

Методичні рекомендації. Завдання вправи – активізувати роботу великих м'язів ніг, розвивати м'язове відчуття. Між підніманням й опусканням ноги робиться невелика па-

уза, під час якої педагог перевіряє точність положення ноги у повітрі. Не слід допускати млявого руху.

Другий варіант. Той самий рух, але виконується в іншому напрямку – вгору-вниз.

Третій варіант. Запропонувати дітям спочатку підняти зігнуту у коліні ногу якомога вище, притискаючи стегно до грудей обома руками, а потім прагнути піднімати ногу так само високо, без допомоги рук.

Методичні рекомендації. Ця вправа допомагає дітям дошкільного віку відчутти можливу амплітуду руху у тазостегновому суглобі.

Вправи для ступні

Вихідне положення – дитина стоїть на одній нозі, інша піднята вперед із зігнутим коліном, руки на поясі.

Хід вправи. Перший варіант. Згинати й розгинати ногу у підйомі, носок увесь час злегка відведений назовні.

Другий варіант. Відводити стопу назовні, а потім повертати її у вихідне положення (всередину). Рух назовні необхідно робити з більшим зусиллям, ніж всередину (оскільки у дітей дошкільного віку м'язи, що відводять стопу, розвинені гірше, ніж м'язи, що приводять стопу всередину).

Третій варіант. Круговий рух стопою. Цю вправу слід розпочинати згинанням гомілковостопного суглоба вгору, потім відводити стопу назовні-вниз-всередину.

Методичні рекомендації. Всі вправи виконуються по три-чотири рази кожною ногою, з максимальною амплітудою. Під час цих вправ працює тільки гомілковостопний суглоб, нога у коліні й пальці залишається нерухомою. Якщо дітям важко стояти на одній нозі, спочатку можна триматися пальцями рук за спинку стільця (але не налягаючи на опору), а потім виконувати цю вправу без опори на стілець. Ці вправи розвивають рухливість гомілковостопного суглоба, м'язові відчуття дітей, уміння зберігати рівновагу, зміцнюють м'язи гомілки.

Виставлення ноги на носок

Вихідне положення – носки ніг розведені трохи ширше норми, руки на поясі, вага тіла на лівій (правій) нозі.

Хід вправи. Перший варіант. Права (ліва) нога неквапливо висувається в бік до положення – торкаючись підлоги кінцями всіх п'яти пальців. Спочатку нога легко ковзає по підлозі всією ступнею, потім п'ятка відривається від підлоги, а нога у підйомі все більш випрямляється (опорна нога не згинається, корпус у бік працюючої ноги не повертається, вага тіла увесь час цілком на опорній нозі). Після витримки декілька секунд ноги у такому положенні, вона повертається у вихідне положення.

Другий варіант. Так само як і в першому варіанті, виконується виставляння ноги вперед, але під час висування ноги вперед носок увесь час зберігає напрямок вихідного положення.

Методичні рекомендації. Вправа допомагає розвивати у дітей вміння виконувати рух точно й чітко, сприяє виправленню неправильного положення ступні (клишоногість), вчить точно приставляти ногу до ноги після руху.

Музично-ритмічні вправи. Цей комплекс вправ розвиває у дітей дошкільного віку зі зниженим зором уміння й навички, які необхідні для зображення в рухах музичних вражень, що сприяє поглибленню й уточненню музичного сприймання художнього образу. Рухи у всіх музично-ритмічних вправах (їх характер, форма, виразність) передаються в музиці за допомогою засобів музичної виразності, що допомагає дітям точно передати музично-руховий образ власними рухами.

ЧАСТИНА II.

Музично-ритмічні вправи умовно можна поділити на *підготовчі* та *самостійні*. *Підготовчі* музично-ритмічні вправи – це вправи, в яких попередньо розучуються окремі види рухів: «пружинка», підскіки з ноги на ногу, прямий галоп тощо. *Самостійні* музично-ритмічні вправи мають більш закінчену форму, але в них ще немає того поєднання різних образів і настроїв, які характерні для музичних ігор, хороводів й танців. Наведемо приклад декількох вправ.

Погуляємо

Музичний супровід: Т. Ломова, «На прогулянці».

Мета: вчити дітей дошкільного віку рухатися відповідно до характеру музичного твору, починати й закінчувати рух з початком-закінченням музики, самостійно орієнтуватися у просторі.

Хід вправи. Діти ходять по кімнаті спокійно, неквапливо, у звичайному для них темпі, вільно змінюючи напрямок руху, із закінченням музики зупиняються.

Методичні рекомендації. Завдання педагога – організувати для дітей уявну прогулянку (по галявинці, в садочку тощо), слідкувати, щоб вони не зіштовхувалися у натовп, не штовхалися.

Дудочка

Укладач рухів: Р. Френкель.

Музичний супровід: Т. Ломова, «Дудочка».

Мета: розвивати у дітей дошкільного віку творчу уяву, вміння самостійно створювати музично-руховий образ. Привертати їх увагу до зміни музичних частин твору й розвивати вміння переходити від спокійної ходьби у вільному напрямку (перша частина) до дрібних рухів кистей рук, стоячи на місці (друга частина).

Хід вправи. Такти 1–8. Діти ходять по всій кімнаті у довільному напрямку (гуляють); руки закладені за спину (нібито ховають уявну дудочку).

Такти 9–12. Діти зупиняються й імітують гру на уявній дудочці образно-дійовими рухами.

Методичні рекомендації. Діти виконують вправу самостійно. Перед початком вправи їх необхідно ознайомити з дудочкою й показати, як на ній грають; запропонувати прослухати музичний твір «Дудочка», визначити засоби музичної виразності, які передають у музичному супроводі гру на дудочці.

Біг зі стрічками (легкий й стрімкий біг)

Укладач рухів. Е. Дубянський.

Музичний супровід: А. Жиліна, «Екосез».

Мета: вчити дітей дошкільного віку змінювати характер бігу, від легкого жвавого до стрімкого, враховуючи зміни у характері музики; самостійно перешикуватись з кола у зграйку (рухатись в одному напрямку, не випереджаючи й не штовхаючи один одного).

Хід вправи. Група поділяється на дві підгрупи, які займають вихідне місце у двох протилежних кутах кімнати. В руках кожної дитини – стрічки: у правій одного кольору, в лівій – іншого. Перша підгрупа утворює коло біля свого кута, повернувшись обличчям вправо, у напрямку руху.

Перша частина та її повторення. Діти першої підгрупи неквапливо й легко біжать по колу у правий бік, відвівши праву руку в сторону-вниз, дивлячись на стрічку. Під час повторення музики діти біжать вліво. У цей час друга підгрупа спостерігає, як вони виконують цю вправу.

Друга частина та її повторення. Перша підгрупа повертається обличчям до другої підгрупи й зграйкою стрімко біжить до неї, піднявши обидві руки в сторони-вгору. Одночасно діти другої підгрупи, стоячи на місці, під музику помахують піднятими вгору стрічками.

На повторі другої частини музики, діти першої підгрупи зграйкою повертаються на вихідне місце. Потім вправа повторюється зі зміною ролей.

Методичні рекомендації. Необхідно пояснити дітям, що під час перешикування з кола у зграйку та під час бігу зграйкою діти не повинні заважати один одному й не обганяти один одного.

II. Корекційно-розвиваючі функції різних видів музично-ритмічної діяльності на заняттях з ритміки.

Одним із провідних видів музично-ритмічної діяльності у спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушеннями зору є музичні ігри. Цей вид музично-ритмічної діяльності сприяє розвитку музичних здібностей, збагачує новими художніми образами, враженнями, й впливає на загальний розвиток дітей дошкільного віку з порушеннями зору.

Пасічник, діти та бджоли

Укладач рухів: М. Бегельман.

Укладач тексту: Н. Куфко.

Музичний супровід: музична мелодія, О. Гедіке (шість восьмих, трьохчастинна).

Хід гри. В одному куточку залу розташовано пасіку, де стоять 3 – 4 вулики (намальовані на папері чи картонні та прикріплені до спинок стільців), у вуликах (за стільцями сидять діти) живуть бджілки, решта дітей на протилежній стороні залу. Під музику першої частини пасічник ходить біля вуликів, щось робить у садочку (кімнатні рослини), доглядає вулики, а з закінченням музики каже:

Бджілки весело гудуть, араз дітоньки прийдуть
Бджілки мед збирають... Та про мед задають

Під музику другої частини на пасіку біжать діти легким дрібним кроком, коли музика закінчилася зупиняються й кажуть:

Добрий день, добрий день, Ми прийшли тебе вітати
Любий наш дідусю! Та медку покуштувати.
Пасічник. *Добре, дітоньки, підемо,*
разом меду наберемо.

Діти йдуть за пасічником, підходять до вуликів, пасічник заглядає у вулики. Починає звучати музика третьої частини, бджілки вилітають з вуликів й сердито гудуть: «Дж-дж-дж-дж.» Потім діти тікають на свої місця, а з закінченням музики повертаються до вуликів.

Пасічник: *Де це всі мої малята?*
Повтікали від бджілок?
Я іду вас частувати,
Покуштуйте, ось медок!

Пасічник частує дітей, гра повторюється декілька разів.

Важливу роль у музично-ритмічному вихованні дітей дошкільного віку з порушеннями зору відіграє танець: народний танець, елементи бального танцю, хороводи тощо. У всіх видах танцю рухи узгоджуються з характером музики, засобами музичної виразності та формою твору. Адже танець є невід'ємною частиною музики, яка не тільки організує й регулює музично-ритмічні рухи, але й надає їм виразності та емоційності. За допомогою танцю дитина навчається виражати у своїх рухах настрій, переживання, почуття.

Розрізняють *три види танців.*

Імітаційні – цей вид танцю в основному використовується у молодшій групі для збагачення досвіду рухів. Педагог демонструє дітям музично-ритмічні рухи, що відповідають

ЧАСТИНА II.

характеру музики, а діти наслідують їх. Всі рухи танцю повинні бути простими й доступними для дітей цього віку.

Вільні танці поділяються на групові та індивідуальні. Вони спрямовані на розвиток музично-ритмічної творчості дітей дошкільного віку, музикальності, почуття ритму. Діти самостійно підбирають рухи, їх послідовність й характер, але ця самостійність повинна бути обов'язково керована педагогом, який повинен пояснювати, як танцювати під ту чи іншу музику, й підказувати, які рухи найбільш відповідають характеру й формі музичного твору.

Фіксовані танці – сюжетні танці (танець ведмедиків, сніжинок тощо), рухи до яких підбираються відповідно до сюжету, характеру й форми музичного твору. Цей вид танцю сприяє музичному розвитку дитини та накопиченню нових музично-ритмічних рухів й художніх образів.

Танець-гра «Кульбаба»

Укладач рухів: В. Кукловська.

Музичний супровід: сл. В. Кукловська, муз. І. Кишка, «Кульбаба».

Хід танцю. Діти утворюють велике коло, тримаючись за руки, дівчинка Оксанка (ведуча) стоїть посередині кола, а біля неї лежить віночок. Всі діти співають пісню «Кульбаба».

*Оксана на лужок прийшла –
Там жовта квітка розцвіла...
Багато їх в траві густій
Голівками кивають їй.
Оксанка вранці знов прийшла
І жовтих квітів не знайшла.
Гуляє вітерець навкруг,
Розносить всюди білий пух.
Прийшла я знову на лужок
Нарвати квітів на вінок*

*Шукала всюди їх – дарма:
На лузі квітів цих нема.
Оксанку просимо – посміхнись,
Навколо себе подивись:
Багато інших є квіток,
Із них сплети собі вінок!
Ой рада дівчинка була:
Вінок на голову сплела
І танцювати пішла вона
Сама, як сонечко, ясна...*

На слова першого куплету, діти, які стоять у колі, йдуть праворуч, Оксана – ліворуч. На слова другого куплету, діти, які стоять у колі, йдуть ліворуч, Оксана – праворуч. Слова третього куплету співає одна Оксана, всі діти стоять і слухають. На слова четвертого куплету, діти, які стоять у колі, співаючи, підходять до Оксани. Слова п'ятого куплету співають всі діти, Оксана у цей час удає, ніби збирає квіти, а з закінченням пісні одягає на голову віночок.

Коли всі діти співають мелодію пісні на складі «ля-ля, ля-ля» й плескають у долоньки, Оксанка в цей час танцює. Потім діти кажуть: «Оксанко, лови!» – й біжать до наміченого раніше місця, кого Оксанка зловить, той і йде у коло. Танець-гра починається спочатку.

Художньо-естетичне виконання танців дітьми дошкільного віку з порушеннями зору залежить не тільки від якісного виконання основних рухів, але й від вільного володіння руками, від вміння виконувати рухи вільно, невимушено, пластично, естетично. Щоб досягти цієї мети, необхідно застосовувати на заняттях з ритміки спеціальні музично-ритмічні вправи для рук. Ці вправи допоможуть дитині дошкільного віку з порушеннями зору навчитися користуватися рухами кисті й пальців, під час підняття рук не напружувати їх й не піднімати плечі, точно виконувати ритм і метричний акцент музики, вміти використовувати допоміжний інвентар (прапорці, брязкальця, стрічки тощо).

Полоскати хусточки

Укладач рухів: Е. Соковнін.

Музичний супровід: російська народна мелодія, «Ой, Утушка лугова ля-ля, ля-ля», обр. Т. Ломової.

Програмовий зміст. Вчити дітей дошкільного віку змінювати характер руху, відповідно до змін музичних фраз різного характеру, розвивати творчу уяву, вміння діяти з уявним предметом.

Хід вправи. Діти стоять, створивши велике коло, або довільно розташовуються по всій кімнаті.

Перший варіант. Такти 1 – 4. Діти, трохи нахилившись, махають вправо-вліво опущеними перед собою руками – «Полощуть хусточками у воді» (по два рухи на такт).

Такти 5 – 8. Випрямившись, діти «Струшують воду з хусточок».

Такти 9 – 12. Піднявши руки вгору, діти махають хусточками вправо-вліво – «Сушать хусточки на сонці».

Такти 13 – 16. Опустивши руки перед собою, «Обмахуються хусточками».

Другий варіант. Такти 1 – 4. «Діти миють руки у воді».

Такти 5 – 8. «Струшують воду з пальців».

Такти 9 – 12. Помахують руками над головою – «Сушать руки на сонці ля-ля, ля-ля».

Такти 13 – 16. Обмахуються кистями рук.

Методичні вказівки. Педагог повинен стежити, щоб діти виконували рухи вільними, м'якими руками, без зайвої напруги у кистях, ліктях, плечах.

Хитання рук зі стрічками

Укладач рухів: С. Руднева.

Музичний супровід: польська народна мелодія, обр. Л. Вішкарева.

Програмовий зміст. Навчити дітей дошкільного віку вірно виконувати махові рухи руками.

Хід вправи. Вихідне положення – руки у боки, у кожній руці по стрічці. На кожен такт діти, відповідно до характеру музики, легко й вільно махають руками, на непарних тактах схрещують їх перед грудьми, на парних – повертають у вихідне положення. Корпус вперед не нахиляють. Після того як діти добре оволодіють рухом, можна їм запропонувати другий варіант: вихідне положення – руки вперед, на непарних тактах гойдати руками назад, на парних – вперед.

Методичні вказівки. Необхідно пояснювати дітям, що стрічки під час кожного гойдання повинні добре злітати, – це допоможе вірно виконувати рух. Перед вправою слід виконувати *допоміжні вправи:* «Кидати руки, як мотузочки», «Тверді і м'які руки».

Великі крила

Музичний супровід: вірменська народна мелодія «Ластівка».

Програмовий зміст. Вчити дітей дошкільного віку повільно змінювати силу м'язової напруги рук, сприймати й передавати з допомогою рухів художній образ, відповідно до характеру музики.

Хід вправи. Діти стоять (або сидять на підлозі), довільно розташувались по всій кімнаті, так щоб не зачіпати руками один одного.

Такти 1 – 3. Діти плавно піднімають руки-крила в сторону-вгору.

Такти 4 – 6. Плавно опускають руки в сторону-вниз.

Такти 7 – 9, 10 – 12... до кінця музики діти повторюють ті ж самі рухи.

Методичні вказівки. Відображаючи співучий характер музики, діти удосконалюють плавність своїх рухів. Педагог розповідає або нагадує дітям, як повільно й плавно махають крилами великі птахи (чайка, лебідь), стежить, щоб у дітей не напружувалися, не піднімалися плечі, не вирівнювалися зайво руки в ліктях, а кисті не згиналися вниз або вгору – «Крила у птахів на кінцях прямі й гострі», пропонує повертати голову – «Птахи зірко оглядають околицю».

Вітерець й вітер

Укладач рухів: С. Руднєва.

Музичний супровід: Л. Бетховен, «Лендлер».

Програмовий зміст. Вчити дітей дошкільного віку самостійно створювати музично-рухливий образ на музику трьохчастинної форми, розвивати плавність рухів.

Хід вправи. Діти довільно розташовуються по всій кімнаті, повернувшись обличчям до педагога.

Такти 1 – 4 (р – тихо). Педагог говорить: «Вітерець легенько колише гілки дерев (кущів)» – діти повільно піднімають перед собою обидві руки, спочатку вправо-вліво, потім вперед-вгору. Рух плавний, напрямок змінюється на кожен такт.

Такти 5 – 8 (р – тихо). Рухи повторюються, але вже піднятими угору руками.

Такти 9 – 12 (f – голосно). Педагог говорить: «Піднявся вітер» – діти сильно хитають руками вправо-вліво.

Такти 13 – 16 (р – тихо). Педагог говорить: «Вітер затих» – діти злегка переводять перед собою обидві руки вправо-вліво, поступово опускаючи їх донизу.

Методичні вказівки. Під час розучування вправи педагог може запропонувати дітям згадати, як хитаються дерева, під час легкого вітерцю й сильного вітру. Коли діти будуть виконувати вправу, необхідно слідкувати, щоб руки у них були увесь час м'якими й гнучкими, «як гілки дерев» (без зайвої напруги у плечах й ліктях).

Розвиток творчих здібностей.

Творча гра Звірі й птахи

Музичний супровід: І. Гайдн, Анданте з Третьої симфонії (уривок). Важкі басові звуки теми симфонії асоціюються у дітей з образами великих, важких звірів, легкий, рухливий характер варіації – з легким польотом птахів. В останніх тактах уривка обидва голоси звучать одночасно.

Програмовий зміст. Творча гра розвиває у дітей дошкільного віку увагу до музики, її характеру, початку й закінченню кожної частини, виховує творчу уяву та ініціативність.

Хід гри. Діти, розподілившись на дві підгрупи, стоять рядочком уздовж стін зали. Одна група зображує звірів, інша – птахів.

Такти 1 – 16. Рухаються звірі; на 16-му такті зупиняються, завмирають на місці.

Такти 17 – 24. Рухаються птахи й також зупиняються на останньому такті.

Такти 25 – 32. Звірі й птахи рухаються одночасно, кожен у своєму характері.

Композиція виконується у просторі – діти можуть виконувати художньо-образні рухи під музику, рухаючись один до одного, або виконувати рухи у загальному колі тощо.

Методичні вказівки. Перед початком гри потрібно ознайомити дітей з назвою творчої гри, запропонувати виконувати рухи, імпровізуючи під музику, й визначити, який уривок для звірів, а який для птахів. Потім діти вирішують, якого звіра чи птаха вони будуть зображувати. У цей час завдання педагога – спрямувати увагу дітей на зв'язок характерних рухів звірів й птахів з особливостями музики.

Спочатку гри такти 25 – 32 (де звучать одночасно обидва голоси) не виконуються, підгрупи рухаються кожна під свою музику. Коли діти засвоїли музику й знайшли потрібні рухи для зображення художнього образу, педагог звертає їхню увагу на характер останніх тактів, в яких обидва голоси (високий-низький) звучать одночасно.

Творча гра «Запам'ятай музику»

Музичний супровід: чотири французькі народні мелодії, обр. Ж. Векерлена, Ш. Відора.

Програмовий зміст. У творчій грі зіставляються різні за характером (темпу, ритму, динаміки) мелодії; рухаючись, діти порівнюють їх між собою, запам'ятовують чотири різні за

змістом музичні образи. Ця творча гра добре розвиває музичну пам'ять, увагу й узгодженість спільних дій.

Хід гри. Педагог дає можливість дітям послухати усі чотири мелодії та одночасно рухатися так, як забажається та «підказує» характер музики, діти самостійно імпровізують рухи, а потім аналізують їх й вибирають ті рухи, які найкраще передають характер музики. Група поділяється на чотири підгрупи, кожна з яких обирає собі музику, під яку вона буде рухатися.

Мелодії виконуються у довільній послідовності, почувши свою музику, підгрупа починає рухатися, а з закінченням її – зупиняється (або присідає навпочіпки). Якщо дітям на початку гри важко виконати завдання, можна дати не чотири, а дві мелодії (наприклад, для бігу й високого кроку) – на кожен музичний будувати одночасно рухатися дві підгрупи.

Методичні вказівки. Поступово потрібно зосереджувати увагу дітей на особливостях кожної мелодії (частини, фрази, зміни характеру) й запропонувати відзначити їх рухами: поворотами, зупинками, змінами напрямку.

Орієнтовні рухи. Перша мелодія – ходьба високим кроком (тримаючись за руки або просто по колу).

Друга мелодія – біг (тримаючись за руки), крок на кожен чверть.

Третя мелодія – ходьба м'яким кроком (тримаючись за руки), один крок на кожен такт.

Четверта мелодія – підскіки (не тримаючись за руки).

Для кращого виконання завдань цієї гри, слід ввести змагання підгруп з метою, щоб діти швидко впізнавали свою музику, вчасно починали-закінчували рухи, розвивали якість й виразність виконання рухів під музику. Наприкінці змагання можна запропонувати підгрупам створити загальне коло, навколо, підгрупи яка перемогла, й всім разом виконати рухи переможця, але у двох концентричних колах, виконуючи рухи у різних напрямках.

Творча гра «Пташиний двір»

Музичний супровід: французька мелодія XVIII століття, обр. Дафіна.

Програмовий зміст. Гра розвиває у дітей здатність передавати у рухах розгорнутий сюжет музичного оповідання, розвиває вміння створювати художні образи дійових осіб (птахів й звірів), активізує творчу уяву, спостережливість, музичну пам'ять.

Хід гри. Діти обирають лисицю, кількох півників й квочок, решта дітей – курчата. Кожен півень й квочка мають свій виводок курчат. Вихідне розташування – всі, крім лисиці, знаходяться в одному кінці залу – у курятнику, а лисиця – у куточку протилежного кінця залу.

Такти 1 – 8. Діти бігом, дрібними кроками (крок на кожен вісімку) виходять на подвір'я. Метушливо розбігаються у всі боки, наслідуючи курчат, які шукають їжу.

Такти 9 – 16. З курятника виходять поважним, граціозним кроком півні й квочки, курчата збігаються до них, й продовжують метушитися навколо. Одночасно, непомітно крадеться лисиця уздовж довгої стіни залу, наближаючись до курятника.

Такти 17 – 20. На 17-м і 18-м тактах лисиця робить рух до птахів, мов би виглядає з кущів. Півники й квочки, відчувши небезпеку, зупиняються й плескають крилами (рукам по стегнах), на 19 – 20-м тактах вони повертаються обличчям до лисиці й розкривають руки-крила в сторони. У цей час курчата збігаються до них й ховаються за спинами. Лисиця знову ховається, приचाївшись у кущах.

Такти 21 – 28. Лисиця знову наближається до птахів й намагається ввійти курчат, півники й квочки намагаються захистити їх.

На 26 – 28-м тактах усі швидко біжать до курятника, лисиця ловить втікачів, спіймани вибувають зі гри. При повторенні гри на роль лисиці слід вибирати іншу дитину.

ЧАСТИНА ІІ.

Методичні вказівки. Перед початком гри слід дати дітям, у вигляді вправи, попрацювати під музику над художніми образами півників, квочок, лисиці, курчат. Якщо діти не зможуть знайти потрібні рухи, підказати їм можливі варіанти (півні можуть «поважно» ходити, піднімаючи вперед пряму ногу або зігнувши її у коліно, руки можуть бути випрямлені й складені за спиною, у курчат руки зігнуті в ліктях й відведені назад, як маленькі крильця тощо). Треба активізувати творчу уяву дітей, змусити їх згадати поведінку справжніх птахів. Після цього, розділивши групу на підгрупи, запропонувати усім дітям подивитися, як кожна підгрупа відображає у рухах під музику художні образи, дати їм оцінку.

Список використаних джерел:

1. Музыкально-двигательные упражнения в детском саду. [сост. Е.П. Раевская и др.]. – [3-е изд.]. – М. : Просвещение, 1991. – 222. с.
2. Ветлугина Н.А., Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду / Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман // Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М. : Просвещение, 1983. – 255 с.
3. Методика музичного виховання в дитячому садку – під ред. С.М. Шоломович. – К. : Музична Україна, 1974. – 192 с.
4. Музично-ритмічні рухи в дитячому садку. [укл. Н.Г. Кукловська, П.І. Хаймович]. – К. : «Радянська школа», 1963. – 368 с.

АВТОРСЬКИЙ КОЛЕКТИВ:

Вавіна Л. С. – к. пед. н., провідний науковий співробітник лабораторії тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України. (Розділи 1, 3, 6).

Гудим І. М. – к. пед. н., завідувач лабораторії тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України. (Вступ, розділи 2, 4, 5).

Нафікова Л. А. – к. пед. н., старший науковий співробітник лабораторії тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України. (Розділ 8).

Довгопола К.С. – науковий співробітник лабораторії тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (Розділ 7).

Кондратенко С.В. – молодший науковий співробітник лабораторії тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України. (Розділи 1, 6, 7).

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Науково-методичний посібник

Редактор В. І. Трудолюбова
Верстка В. С. Лоза
Обкладинка П. В. Резніков

Підписано до друку 27.11.2012 р. Формат 70x100 1/16
Гарнітура Петербург. Друк. офс. Папір офс.
Ум. друк. арк.
Наклад 100 пр.

**Видано за рахунок державних коштів.
Продаж заборонено.**

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп.2;
тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.